

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

БЕКМУРАТОВА УМИДА АМАНБАЕВНА

Педагогическое проектирование учебного пособия для самостоятельной работы
по русскому языку
(для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов)

Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (Русский
язык и литература)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор филологических наук, доцент
Галина Михайловна Мандрикова

Новосибирск – 2019

В В Е Д Е Н И Е.....	4
Глава 1. СТРУКТУРА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	18
1.1. Самостоятельная работа как методический феномен.....	18
1.2. Виды самостоятельной работы в лингводидактике.....	28
1.2.1. Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа.....	29
1.2.2. Индивидуальная, парная и коллективная самостоятельная работа.....	32
1.2.3. Мультимедийная самостоятельная работа.....	34
1.3. Организация самостоятельной работы в лингводидактике.....	37
1.4. Мотивация как основной компонент организации самостоятельной работы студентов. Мотивация в изучении иностранного / русского языка.....	43
1.5 Цели и функции самостоятельной работы как познавательной деятельности	53
1.5.1. Цели самостоятельной работы.....	53
1.5.2. Функции самостоятельной работы.....	58
Выводы по первой главе.....	61
Глава 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	64
2.1. Модель составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов.....	64
2.2. Анализ пособий для самостоятельной работы студентов по русскому языку как неродному /иностранному.....	81
2.3. Основные проблемы организации самостоятельной работы со студентами- каракалпаками и пути их преодоления.....	91
2.4. Самостоятельное (домашнее) чтение как способ формирования навыков самостоятельной работы	97
2.5. Основные принципы педагогического проектирования учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для каракалпакских и узбекских студентов.....	106
2.5.1. Воспитание толерантности студентов-каракалпаков.....	111
2.6. Структура учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку (для заданного контингента обучаемых).....	113
2.6.1. Структура проектируемой модели учебного пособия.....	113

2.6.2. Содержание проектируемого учебного пособия (языковой материал)	116
Выводы по второй главе.....	120
Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЕКТИРУЕМОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	122
3.1. Экспериментальное тестирование студентов-нефилологов.....	122
с разным уровнем базовой подготовки по русскому языку	122
3.1.1. Теоретическое обоснование экспериментального тестирования.....	122
3.1.2. Характеристика этапов экспериментального тестирования и анализ полученных результатов.....	124
3.1.3. Общие выводы по результатам экспериментального тестирования.....	129
3.2. Разработка опытного образца урока учебного пособия для самостоятельной работы.....	130
3.3.1. Теоретическое обоснование апробации урока	145
3.3.2. Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента.....	146
3.3.3. Результаты тестирования, проведенного в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах	149
3.3.4. Выводы по результатам проведенного тестирования по материалам разработанного урока.....	157
Выводы по третьей главе.....	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	162
Список использованной литературы.....	169
ПРИЛОЖЕНИЕ	193

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и востребованность темы диссертации. В современном Узбекистане русский язык играет важную коммуникативную и интегрирующую роль, он является рабочим языком международных отношений в рамках связей со странами СНГ. Вопрос об иностранных языках в Республике Узбекистан (далее РУ), включая русский, рассматривается в контексте развития мировых цивилизаций, открывающихся новых форм общения, расширения дружественных связей, оптимизации интеграционных процессов. Изучение русского языка, наряду с другими языками, в РУ расценивается как социальный заказ современности, определяющий будущее страны [196: 103]. В «Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» (в разделе 4.4.) поставлен ряд приоритетных задач, таких, «как углубленное изучение иностранных языков», и «повышение качества и эффективности деятельности высших образовательных учреждений на основе внедрения международных стандартов обучения и оценки качества преподавания» [124]. Это свидетельствует о том, что в настоящее время русский язык функционирует в РУ в различных областях науки, образования, промышленности, культуры, поэтому его изучение по-прежнему является актуальной задачей, решаемой в рамках современного национального образования.

В то же время реальная практика изучения русского языка в узбекских школах и вузах весьма далека от провозглашаемых деклараций о его значимости в республике. В апреле 2019 г. группа общественных деятелей РУ – представителей науки, искусства, образования – выступила в СМИ с открытым письмом об изменении статуса русского языка с просьбой придать ему официальный статус языка межнационального общения: «Жизнь подсказывает, что, наряду с государственными (узбекский и каракалпакский) языками в Узбекистане, надо официально и объективно признать статус русского как языка межнационального общения. < ...> Вопрос статуса русского языка — чрезвычайно актуальная проблема, которую надо решать как можно скорее на общегосударственном уровне с внесением необходимых поправок в законы нашей страны» [220].

Авторы выдвигают в качестве аргументов следующие:

1) наличие русскоговорящих групп населения (русские, украинцы, татары, белорусы, казахи, корейцы, армяне, евреи и др.);

2) вся узбекская литература и все узбекские научные труды, учебники и пособия, начиная с сороковых годов, написаны на кириллице, а переиздавать на латинице все эти труды практически невозможно, кроме того, на русском языке готовится значительная часть научно-технических проектов, используются технические дефиниции и терминология;

3) многие деятели литературы среднеазиатских республик стали известны далеко за пределами своих территорий благодаря переводам на русский язык, а через него – на другие языки планеты;

4) связи с РФ только наращаются. Много граждан едет на работу в Россию, не владея должным образом языком. Русский необходим и для студентов, пополняющих свои знания в более привычной обстановке на территории РФ. С другой стороны, неуклонно нарастает и поток туристов из России, других стран СНГ, которые рассчитывают на лёгкое понимание со стороны обслуживающего персонала и всех местных людей [220].

Есть два весьма важных фактора, которые определяют истинное положение русского языка не только в РУ, но и на всем пространстве бывших среднеазиатских республик. Во-первых, русский язык изучается в узбекских школах в качестве второго языка после английского; во-вторых, та мощная русская языковая среда, которая во многом питала и поддерживала обучение русскому языку как неродному (именно так назывался процесс изучения русского языка для нерусских в странах СНГ – в отличие от русского языка как иностранного) практически перестала существовать. Если русский язык еще можно услышать в крупных городах, то в сельской местности он используется очень редко. Эти два фактора, существенно изменивших языковую ситуацию в РУ, серьезно осложнили процесс обучения русскому языку, который, с точки зрения методики его преподавания, было бы честнее и правильнее перевести в статус «как иностранного».

По учебному плану в РУ на изучение русского языка в вузах выделено 36 часов. В вузовской программе, помимо основного времени, есть и дополнительные часы для самостоятельного освоения языка. Современные условия образования требуют от студентов умений самостоятельного освоения учебного материала – можно сказать, что это мировая образовательная тенденция. Такое освоение представляется серьезной методической проблемой в узбекской лингводидактике: нет ясного понимания о том, как должна быть организована самостоятельная работа учащихся, отсутствуют современные учебные пособия, должны выступать в качестве ее методического обеспечения, соответственно не разработана и методика их использования в обучении русскому языку.

Диссертационное исследование способствует решению и выполнению задач, указанных в Постановлении Президента Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёева «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования», а именно: «создание и широкое внедрение в систему высшего образования учебных пособий нового поколения, обеспечение высших образовательных учреждений современной учебной, учебно-методической и научной литературой» [125], а также в Постановлении «О программе комплексных мер по развитию системы издания и распространения книжной продукции, повышению культуры чтения» [126], что делает данную работу весьма актуальной.

Для организации и проведения процесса самостоятельной работы (СР) по русскому языку, а также для улучшения качества изучения русского языка необходимо использовать учебные пособия, созданные на основе современных достижений лингводидактики и соответствующие требованиям, предъявляемым к средствам обучения XXI века, что позволит повысить уровень изучения русскому языку в РУ, учитывая сложившуюся там языковую ситуацию. Существующие сегодня методические указания для изучения русского языка в неязыковых вузах РУ не отвечают современным стандартам высшего образования, не снабжены аудиоматериалами (не говоря уже об электронных версиях), поэтому во многом не мотивируют студентов к самостоятельной деятельности по изучению языка.

Таким образом, исследование, посвященное созданию методической модели учебного пособия для самостоятельной работы, основанной на комплексном подходе к обучению русскому языку в условиях отсутствия языковой среды, имеет большую востребованность в теории и практике.

Степень научной разработанности проблемы. По мнению И. А. Зимней, «самостоятельная работа учащегося является наименее изученной и в то же время представляющей наибольший интерес в плане повышения эффективности учебной деятельности. Именно в ней более всего может проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества человека. Именно самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебном процессе» [77: 61]. Эти слова, написанные более 25-ти лет назад, несмотря на серьезный научный прорыв в изучении самостоятельной работы как сложного методического феномена, остаются во многом справедливыми и сегодня, особенно в части возможностей самостоятельной работы в повышении эффективности познавательного процесса, с одной стороны, и формирования таких важных личностных характеристик, как самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль – с другой.

Проблема изучения самостоятельной работы стала объектом исследования многих ученых в современной лингводидактике (И. А. Зимняя, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, П. И. Пидкасистый, А. Н. Щукин и др.); вместе с тем нужно отметить, что в психолого-педагогической литературе изложены проблемы формирования самостоятельной работы, которые раскрывают разнообразные способы организации самостоятельной работы (Б. П. Есипов, П. Я. Гальперин, И. Я. Лернер, А. Н. Леонтьев, А. С. Лында и др.).

Ученые предлагают разные дефиниции понятия «самостоятельная работа», в которых прослеживаются определенные расхождения, связанные с интересом исследователей к различным аспектам ее изучения: так, исследователи понимают СР и как форму организации обучения (А. Алханов, М. А. Иванова и др.); и как средство обучения (Г. Н. Диниц, В. В. Соловьева, П. И. Пидкасистый,

М. С. Шишкина и др.); и как познавательную учебную деятельность (Э. В. Балакирева, Р. У. Богданова, О. Б. Даутова и др.). Вопросы необходимости и важности контроля преподавателем самостоятельной работы студентов рассматриваются в работах А. Алханова, Е. Н. Ефремовой, Т. А. Ильиной, И. В. Стрекаловой и др.; виды самостоятельной работы описываются в исследованиях А. Ю. Бугай, Д. В. Ивановой, О. А. Козыревой, Л. С. Клентак, Т. В. Лукиной, К. Орловой, Е. В. Сауниной, Д. Шарифова, З. Д. Шарифовой, О. Н. Щемелининой и др.).

Весомую роль в решении проблем обучения русскому языку в РУ сыграли работы М. М. Мухитдинова, В. И. Андриановой, М. Джусупова, Г. Х. Бакиевой, М. А. Хегая, Л. Т. Ахмедовой и др. В Каракалпакстане этими проблемами занимались Н. А. Урумбаев, А. У. Умаров, Л. Б. Хван, Т. К. Караматдинова, А. Н. Урумбаева, Г. Н. Урумбаева, А. А. Ходжаниязова и др. ученые.

Непосредственное значение для нашей диссертации имеют исследования, которые внесли весомый вклад в разработку вопросов самостоятельной работы в теории и методики профессионального образования в вузах Республики Таджикистан (далее РТ) (С. С. Авганов, С. Н. Алиев, О. Гургулиева, Т. В. Гусейнова, С. С. Джаматов, Л. М. Иматова, Ш. Исрофилиё, Ф. С. Комилиён, Б. Маджидова, Н. Мирганова, С. Э. Негматов, А. Нозимов, Ш. И. Рахматова, Г. Рустамова, Х. Г. Сайфуллаев, Д. Я. Шарипова, С. Шербоев, Р. Шоев, М. Р. Юлдашева, У. Р. Юлдошев и др.).

В диссертационных исследованиях также представлены проблемы организации самостоятельной работы студентов зарубежных стран (Т. Х. Нгуен, Гомбо Жаргалсайхан и др.). Особый интерес вызывают исследования зарубежных и отечественных методистов, рассматривающих самостоятельную работу в рамках так называемого смешанного обучения (blended learning), которое предполагает использование как традиционных, так и инновационных (дистанционных) образовательных технологий и приёмов обучения (О. И. Руденко-Моргун, С. Берарди, Л. В. Апакина, А. Л. Архангельская, А. Н. Аль-Кайси и др.). Важно, что все исследователи сходятся в том, что

дидактический потенциал самостоятельной работы как вида учебной деятельности студентов трудно переоценить.

Исследование организации и проведении самостоятельной работы каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов носит междисциплинарный характер на стыке ряда наук и предполагает изучение данного явления во всех его взаимосвязях и взаимозависимостях. Анализ имеющихся научных разработок при наличии многообразных подходов показывает, что, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость существующих работ, проблема составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов в РУ изучена недостаточно полно. Данное положение **актуализирует** значимость разностороннего анализа возможности и научной обоснованности проблемы составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов в РУ. То, что преподаватели не уделяют достаточного внимания формированию у студентов коммуникативной компетенций, связанных с самостоятельностью, саморазвитием и самосовершенствованием навыков обучения, во многом связано с отсутствием соответствующего учебного материала. В данном случае, нужны принципиально новые педагогические технологии и разработки современных теоретических подходов.

Исследование, касающееся проблемы организации самостоятельной работы студентов вузов Каракалпакстана до настоящего времени вообще не проводилось, что привело к противоречиям между:

- возросшей потребностью современного общества в профессиональных специалистах, которые обладают высокими показателями готовности к самостоятельной работе, и отсутствием этой компетенции у многих из них;

- необходимостью сформировать у нашей современной молодежи умения и навыки самостоятельной познавательной деятельности, и острый дефицит соответствующего поуровневого методического обеспечения (учебных пособий) в системе высшего образования. Попытка преодоления вышеперечисленных противоречий связана с педагогическим проектированием модели учебного

пособия, предпринятого в данном исследовании. Предлагаемая модель учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку содержит возможности самостоятельного формирования языковых компетенций студентов-каракалпаков для дальнейшего изучения русского языка. Все сказанное позволяет говорить о несомненной актуальности и востребованности настоящего исследования.

Общетеоретическое и практическое значение рассматриваемой проблемы и её недостаточная разработанность послужили основанием для выбора темы исследования «Педагогическое проектирование учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку (для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов)».

Объект исследования – педагогическое проектирование учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для нефилологических вузов Республики Узбекистан.

Предмет исследования – обучение самостоятельной деятельности на базе разработанной модели учебного пособия у студентов-каракалпаков.

Цель исследования – разработка модели учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов и описание его возможностей в формировании учебно-познавательной деятельности студентов.

В соответствии с целью была выдвинута **гипотеза исследования**: педагогическое проектирование учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов будет эффективным, если:

- самостоятельное обучение русскому языку будет осуществляться на базе модели учебного пособия, ориентированного на элементарный уровень, который позволит сформировать у студентов языковую компетенцию;

- в практике учебного процесса будет применяться экспериментальное тестирование, которое поможет объективно определить уровень владения языком обучаемых;

- на основе результатов тестирования модель учебного пособия будет методически скорректирована;

- практическое воплощение разработанной модели позволит сформировать у студентов умения и навыки самостоятельной работы.

На основе цели, объекта, предмета и научной гипотезы были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Рассмотрение в полном объеме существующих исследовательских работ (психолого-педагогических и лингводидактических) в отношении такого объекта как «самостоятельная работа».

2. Описание специфики самостоятельной работы по русскому языку в условиях неязыкового вуза в Республике Узбекистан.

3. Анализ существующих учебных пособий для самостоятельной работы с целью выявления их методических характеристик, обеспечивающих управленческую роль в учебно-познавательной деятельности студентов.

4. Разработка модели учебного пособия для самостоятельной работы с учетом современных лингвистических, методических и психологических факторов, учитывающих особенности учебного процесса по русскому языку в узбекском неязыковом вузе.

5. Разработка типового урока, в котором будут реализованы заявленные в учебном пособии методические принципы эффективного обучения.

6. Анализ полученных результатов опытного обучения по экспериментальным материалам как методологической основы исследования с последующими выводами.

Теоретической основой диссертационного исследования послужили:

- научная литература в области обучения иностранным языкам, изучения русского языка как иностранного, а также русского как неродного (С. Н. Алиев, А. Р. Арутюнов, Э. Г. Азимов, И. Л. Бим, Т. М. Балыхина, М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Д. Д. Зуев, Б. П. Есипов, Е. И. Пассов, С. К. Фоломкина, А. Н. Щукин и др.); работы в области педагогики и психологии, посвященные познавательной деятельности учащихся (Т. А. Бабакова, Б. Ф. Ломов,

И. Я. Лернер, А. Н. Леонтьев, Я. Ф. Молнар, Э. Г. Скибицкий и др.); работы узбекских русистов и методистов, посвященные методике преподавания русского языка в Узбекистане (Н. А. Урумбаев, А. У. Умаров, М. Джусупов, В. И. Андриянова, Л. Т. Ахмедова, Т. Т. Караматдинова, Г. Н. Урумбаева, А. А. Ходжаниязова, Л. Т. Кон и др.).

- мотивация в познавательной деятельности по концепции Л. И. Божовича, В. П. Кузовлева, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу и субъект-субъектная сущность общения по идеям Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, М. С. Кагана, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, Б. Ф. Ломова, Б. Д. Парыгина и т.д.).

Материал исследования: а) учебники и учебные пособия для самостоятельной работы по русскому языку; б) лингводидактический языковой материал, соответствующий разным уровням языковой подготовки определенного контингента учащихся (для моделирования), а также данные, полученные в ходе 1) экспериментального тестирования студентов 1 курса и 2) методические данные, полученные в ходе апробации урока с элементами опытного обучения.

Источниковая база исследования состояла также из официальных документов по народному образованию и законодательных актов РУ.

Методы исследования: описательно-аналитический, методическое моделирование, экспериментальное тестирование с элементами пробного обучения; эмпирические методы – анкетирование, тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент, методы математической обработки результатов экспериментального исследования.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2014 г. по 2018 г. в три этапа: **Первый этап – констатирующий** (2014-2015 гг.) – был посвящен сбору, анализу и изучению лингводидактической, педагогической, психологической и философской научной литературы по проблемам организации самостоятельной работы студентов; определялись теоретические и методологические основы настоящего исследования; сформулирована тема, цель, задачи, разработан понятийный аппарат.

Второй – формирующий этап (2016-2017 гг.). На данном этапе был проведен анализ требований к учебнику для самостоятельной работы; определены основные проблемы организации самостоятельной работы; разработана модель учебного пособия и методические указания к данной модели; проведено экспериментальное тестирование для определения уровня русского языка адресата учебного пособия для самостоятельной работы, а также разработан опытный образец урока учебного пособия для самостоятельной работы.

Третий – обобщающий этап (2017-2018 гг.) – завершающая стадия экспериментальной части и апробация разработанного урока учебного пособия с элементами опытного обучения; анализ полученных результатов, формулирование частных и общих выводов, оформление диссертации.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что в нем была предпринята попытка теоретического обоснования и педагогического моделирования учебного процесса с помощью учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для конкретной категории учащихся – студентов неязыковых специальностей узбекских и каракалпакских вузов. Так, впервые а) описаны условия изучения русского языка в современной языковой ситуации РУ и национально-культурные особенности учащихся – адресата пособия; б) проведено педагогическое проектирование учебного средства (предложена его структурно-композиционная организация и обоснованы критерии для отбора фонетического, грамматического, лексического и текстового материалов моделируемого пособия для самостоятельной работы узбекских и каракалпакских учащихся).

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней на основе современных лингводидактических представлений, касающихся самостоятельной работы по изучению русского языка и современной теории учебника русского языка, разработана модель учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для заданного контингента учащихся – узбекских и каракалпакских студентов неязыковых специальностей вузов РУ.

Практическая ценность работы состоит в том, что в ней выявлены и обобщены современные лингводидактические требования к обеспечению самостоятельной работы по изучению русского языка на базе учебного пособия и предложена структурно-организационная и содержательная модель такого пособия. Создание и внедрение учебного пособия для самостоятельной работы позволит повысить эффективность обучения русскому языку студентов узбекских и каракалпакских вузов. Предложенную в работе модель учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку можно использовать и при создании других пособий по русскому языку для заявленного контингента студентов (с определенной методической коррекцией).

Эмпирическая база исследования. Экспериментальное исследование проводилось на первых курсах бакалавриата технического и математического факультетов Каракалпакского государственного университета имени Бердаха и Нукусского государственного педагогического института имени Ажинияза. В первом экспериментальном тестировании участвовали 186 студентов, в пробном обучении участвовали 144 студента.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивалась четкостью исходных методологических и теоретических положений; анализом и учетом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; использованием комплекса методов, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; экспериментальной проверкой гипотезы и успешным апробированием опытно-экспериментальной работы в массовой практике высших учебных заведений; достоверностью полученных результатов.

Апробация результатов исследования. Эффективность модели учебного пособия для самостоятельной работы проходила экспериментальную проверку по дисциплине «Русский язык» в группах технического факультета первого года обучения Каракалпакского государственного университета имени Бердаха и Нукусского государственного педагогического института имени Ажинияза.

Результаты исследования нашли отражение в выступлениях на международных и межвузовских научно-практических конференциях: «Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты» (Новосибирск, 2015; 2016); «Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты» (Новосибирск, 2015); «Русский язык в полиэтническом пространстве» (Элиста, 2016), «Язык. Коммуникация. Культура» (Москва, 2017); «Приоритетные направления использования технологий обучения разносистемным языкам» (Ташкент, 2017); «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (Москва, 2017); «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (Москва, 2018).

По теме исследования опубликованы 13 работ, в том числе 4 статьи в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и Министерства образования и науки РФ, 1 из них в изданиях, входящих также в международную базу данных ERIHPLUS и AGRIS.

Личный вклад автора. Автором проведен анализ проблемы самостоятельной работы как методического феномена, определены оптимальные условия ее организации в рамках учебно-познавательной деятельности, подтверждена необходимость самостоятельной работы учащихся по русскому языку с помощью специальных средств обучения. С этой целью был проведен анализ существующих учебных пособий, на основании которого разработаны методические рекомендации по педагогическому проектированию модели учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку, предназначенного для студентов-нефилологов узбекских вузов.

Автор самостоятельно разработала и провела экспериментальное тестирование с целью выявления уровня владения русским языком студентов 1 курса технических факультетов – адресата моделируемого пособия. С учетом полученных результатов (А1 – элементарный уровень) была предложена и описана на модель учебного пособия для самостоятельной работы студентов-нефилологов по русскому языку и создан экспериментальный образец урока

пособия, на базе которого осуществлялось опытное обучение. На основании обработанных результатов были сформулированы выводы и получено заключение диссертационного исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Модель составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов: цели, задачи, совокупность принципов, факторов и критерии оценивания сформированности исследуемой проблемы.

2. Самостоятельная работа по русскому языку, осуществляемая в вузах Узбекистана, должна пониматься как познавательная деятельность. Важнейшими условиями этой деятельности является устойчивая мотивация и самостоятельное целеполагание, а успешность организации самостоятельной работы сопряжена с системностью ее проведения. Такой подход позволит сформировать компетенции, необходимые не только для повышения уровня владения русским языком, но и для подготовки к будущей профессиональной деятельности в целом.

3. Формирование коммуникативной компетенции в рамках самостоятельной работы возможно проводить на базе учебных средств, предназначенных для самостоятельной познавательной деятельности студентов. Педагогическое проектирование учебного средства для самостоятельной работы по русскому языку для узбекских (каракалпакских) студентов должно проводиться с учетом: а) национально-культурных особенностей данного контингента учащихся; б) их различий в уровне владения русским языком при отсутствии государственной системы поуровневого тестирования в школе и вузе; в) изменений в статусе русского языка в Узбекистане ввиду отсутствия русской языковой среды в социально-культурной, научно-образовательной и общественно-политической сферах жизни Узбекистана.

3. Структурно-композиционная организация модели учебного пособия для самостоятельной работы требует совмещения 3-х видов учебных средств: учебника, справочника (толковый словарь и грамматический справочник) и инструкции-

навигатора). Именно такой подход позволяет реализовать возможности самостоятельной деятельности студента при работе с данным пособием.

4. Учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку на завершающем этапе разработки должно проходить через серьезный методический эксперимент / опытное обучение в различных группах студентов (узбеков и каракалпаков). Полученные результаты дадут возможность провести корректировку не только языкового материала, но и методического инструментария, позволяющего усилить потенциальные возможности пособия для формирования мотивации и целеполагания в самостоятельном изучении языка, т.е. сформировать необходимые компетенции для самостоятельной познавательной деятельности.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из Введения, трех глав, Заключения, списка использованной литературы и Приложения. Количественные данные отражены в рисунках, диаграммах и таблицах. Текст диссертации составляет 168 страниц компьютерного набора. Список использованной литературы включает 231 источник, 11 из них на иностранном языке.

Глава 1. СТРУКТУРА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Самостоятельная работа как методический феномен

Понятие «самостоятельная работа» в первом приближении, по мнению многих преподавателей, не представляет особой сложности для понимания его сути, поскольку относится к числу так называемых терминов дефинитного типа, т.е. имеющих такие наименования, которые раскрывают хотя бы некоторые из существенных характеристик явления, отражённого в понятии» [127]. Действительно, из самого названия следует, что самостоятельная работа – это работа учащегося без непосредственного участия преподавателя. Приведем известное определение Б. П. Есипова: «самостоятельная работа» – это работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленных целей, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий [74: 15].

Однако обращение к научно-методической литературе показывает, что термин *самостоятельная работа* до сих пор не имеет в дидактике единого четкого определения, несмотря на свою кажущуюся простоту и, как мы уже отметили, интуитивное понимание всеми участниками образовательного процесса.

Ученые, занимающиеся проблемой самостоятельной работы учащихся как отдельной методической категорией, по нашим наблюдениям, определяют термин самостоятельная работа с позиций различных подходов, вкладывая в него различное содержание.

Прежде чем говорить о таких подходах, считаем важным определиться с понятиями *самостоятельная работа* и *самостоятельная деятельность*. Практически во всех исследованиях используются оба словосочетания, причем чаще всего как синонимы (ср.: «Когда мы говорим о возрастании роли значения

самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования, имеется в виду та деятельность студентов, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им» [149: 163]).

В современном русском языке лексема *самостоятельный* обладает целым рядом смыслов: САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ, -а я, -о е; -лен, -льна, -льно.

1. Не находящийся в подчинении или зависимости, действующий свободно; независимый. *Самостоятельное государство.* □ *Осьмнадцать лет она уже сделалась вполне самостоятельной хозяйкой и принялась за дело с таким умением, что все соседи дивились ей.* Салтыков-Щедрин, Пошехонская старина. || Своим трудом, деятельностью обеспечивающий себе материальную независимость. *Инна Матвеевна человек самостоятельный, зарабатывает, вещами обеспечена.* Герман, Я отвечаю за все.

2. Обладающий собственной инициативой, способный рассуждать и действовать независимо. *Весь характер деятельности Лессинга был таков, что влияние его рождало не учеников, а самостоятельных деятелей.* Чернышевский, Лессинг, его время, его жизнь и деятельность. — *Алексей уже давно самостоятельный человек, твердо знающий, чего хочет.* Офин, Новая песня. || Свойственный такому человеку. *Самостоятельный ум. Самостоятельный характер.* □ — *Да, он мне нравится. Живой свободный ум, самостоятельная воля, юмор.* И. Гончаров, Обрыв.

3. Осуществляемый своими собственными силами, на основе своей инициативы. *Самостоятельное исследование. Самостоятельная работа.* □ *Тем, которые сегодня учатся и готовятся вступать в самостоятельную жизнь или уже делают по ней первые шаги, люди старшего поколения могли бы порассказать и о многом-многом ином.* Кочетов, Эстафета поколений. || Совершаемый без помощи других. *Первые самостоятельные шаги ребенка.* □ *Мать позволила мне идти в пансион одному. Я отлично помню это первое самостоятельное путешествие.* Короленко, История моего современника.

4. Свободный от посторонних влияний, воздействий, развивающийся своим путем; оригинальный. *Самостоятельный взгляд на вещи.* □ *Обладать*

поэтическим «секретом» — это прежде всего значит быть в творчестве самостоятельным, то есть говорить так, как свойственно только тебе. Исаковский, О поэтическом мастерстве. Получив глубокие знания, молодой художник стоял на пороге большой самостоятельной творческой жизни в искусстве. Телемаков, Возрождение красоты.

5. Имеющий свое собственное значение и занимающий свое отдельное место среди других. *Самостоятельный раздел.* □ *Как небольшая самостоятельная поэма она тогда же появилась в лучшем в то время журнале «Красная новь».* Щипачев, Трудная отрада. || Отдельный, обособленный от других; особый. *Самостоятельного командирского пункта на батарее не было, и предполагалось, что в бою командир будет находиться около дальномера.* Степанов, Порт-Артур. *Из комнаты был самостоятельный выход в сени.* Рыбаков, Екатерина Воронина [МАС 1984 III: 23]

Как видим, самостоятельная работа является лишь одним из значений «самостоятельного», тогда как остальные значения могут лежать в основе понятия *самостоятельная деятельность*, более широком, нежели *самостоятельная работа*. Однако в понимании самостоятельной деятельности студентов много неясного и спорного [207: 5].

Обратимся к исследованию понятия *самостоятельная работа*, проведенному Т. Б. Исаковой [84: 4]. По мнению автора, с точки зрения общепедагогического подхода основой рассмотрения самостоятельной деятельности учеников является самостоятельная работа как активная учебная деятельность в специально отведенное время направленная на формирование и достижений поставленных дидактических целей без посторонней помощи (см., например, О. В. Витязева [2008], Н. С. Кулачко [2012], И. В. Стрекалова [2013]).

Похожее мнение представлено Э. В. Балакиревой, Р. У. Богдановой, О. Б. Даутовой и другими авторами учебного комплекса по организации самостоятельной работы студентов-педагогов в рамках личностно-деятельностного подхода, в котором самостоятельная работа определяется как «вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной

образовательной программы, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата» [151: 9].

Заметим, что при таком понимании студентам необходимо развивать в себе самостоятельность при выполнении различных заданий (от когнитивных до исполнительских), постепенно овладевая навыками методики самостоятельной работы. В любом случае, и *самостоятельная работа* и *самостоятельная деятельность* осмысляются через общее понятие *познавательная деятельность*.

В понимании В. С. Федотовой, «самостоятельная работа ... не отождествляется с самостоятельной деятельностью». Автор считает, что «обращение к понятиям «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» востребовано в современной ситуации перехода России на балльно-рейтинговую систему оценивания и актуально в связи с увеличением количества часов, отводимых учебным планом на самостоятельную работу» [193: 113]. Согласимся с автором в том, что уточнение понятий, в которые входит слово *самостоятельный* (к а к таковым В. С. Федотова относит словосочетания *самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, самостоятельность*), становится важным именно в связи с изменением роли самостоятельной работы в современном образовании.

В. С. Федотова предлагает рассматривать *самостоятельную работу и самостоятельную деятельность* с позиции так называемого праксиологического подхода, базирующегося на положениях праксиологии (теории успешной деятельности), которая интерпретируется как наука выбора средств, а не целей [193]. В рамках праксиологии *самостоятельная работа и самостоятельная деятельность* осмысляются через общее родовое понятие «инструментальность».

Таким образом, по мнению В. С. Федотовой, с точки зрения праксиологического подхода: «Самостоятельная работа – это средство развития самостоятельности как одного из ведущих качеств личности, выражающегося в умении под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия выбирать / находить наиболее рациональные способы решения задач и

достижения цели. Самостоятельная деятельность – это результат проявления самостоятельности, выражающийся в действиях и являющийся основой успешного профессионального становления в будущем» [193: 115].

Итак, самостоятельная деятельность, по мнению В. С. Федотовой,

- направлена на получение нового знания,
- реализует интеллектуальные запросы личности,
- является целенаправленной и активной,
- интерпретируется как исследовательская деятельность.

Обозначив основные подходы, которые нам удалось выявить в научной литературе (общепедагогический, личностно-деятельностный и праксиологический), обратимся к различным трактовкам самостоятельной работы, авторы которых напрямую заявляют о своей позиции в рамках определенного подхода.

Сразу отметим, что различные и иногда противоречащие друг другу трактовки самостоятельной работы в дидактике показывает сложность этой методической категории, связанную с наличием в ней разных аспектов, каждый из которых может стать предметом специального изучения.

Так, например, ряд авторов относят самостоятельную работу к формам организации обучения, ср.:

«Это важная форма учебного процесса, который проходит обязательно под руководством и контролем преподавателя, в ходе которого идет творческая деятельность, и осваиваются знания, умения и навыки» [1: 87].

М. А. Иванова, также понимая самостоятельную работу как форму учебной деятельности, выстраивает поэтапный сценарий реализации такой формы работы, результатом которой, по мнению автора, функции управления должны постепенно переходить от обучающегося обучаемому [83:161] (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Этапы формирования самостоятельной работы
(по М. И. Ивановой)

Этап	Содержание этапа
Мнимая самостоятельность	Деятельность обучаемого только выглядит как самостоятельная, однако полностью управляется обучающим, который достаточно строго определяет и контролирует каждый этап учебной деятельности.
Фрагментарная самостоятельность	Обучаемый не зависит от обучающего на одном или двух этапах своей учебной деятельности.
Относительная самостоятельность	Полная самостоятельность обучаемого уже на нескольких этапах учебной деятельности, но остальными этапами пока руководит преподаватель
Полная самостоятельность	Учащийся реализует подавляющее большинство функций управления своей деятельностью, начиная с мотивированности и заканчивая оценкой результатов своих действий.

Из данной таблицы видно, что такая форма самостоятельной работы должна проходить под достаточно систематическим и целенаправленным контролем преподавателя, если он желает получить заявленный результат.

Важно отметить и противоположное мнение: «самостоятельная работа – планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [165: 76].

П. И. Пидкасистый, считает, что «самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Её правомерно рассматривать скорее как *с р е д с т в о* вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации» [156: 279].

Это же мнение относительно самостоятельной работы – как **средства** обучения организации и управления познавательной деятельностью обучающихся – разделяют многие методисты, отмечая при этом некоторые особенности такого средства. К примеру, И. Я. Лернер рассматривает самостоятельную работу как

развитие познавательного интереса и познавательной потребности учащихся [118]; А. Н. Леонтьев к учебному познанию приобщает и научное познание [119]; В. В. Соловьева и М. С. Шишкина добавляют возможности развития логической и психологической организации, специально направленные на прочное усвоение знаний и умений [181]; Е. Н. Ефремова отмечает, что преподаватель должен консультировать студентов как правильно организовать самостоятельную работу [75:100]; Г. Н. Диниц считает, что самостоятельная работа является средством воспитания такого важнейшего личностного качества как самостоятельность [70: 176].

Авторы курса лекций по методике преподавания психологии считают, что «в современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – *как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, формирования у них методов организации такой деятельности*» [186]. Далее они пишут о том, что «самостоятельная работа представляет собой особую, высшую степень учебной деятельности ... < > является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих систем, а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам» [186].

Как видим, сложность и многогранность самостоятельной работы как методической категории позволяет некоторым исследователям признавать за ней все методические статусы.

Рассматривая каждое определение и анализируя разные точки зрения на самостоятельную работу как средство обучения, невозможно не согласиться со всеми авторами: если самостоятельную работу не дополнить консультациями преподавателя, вряд ли сами учащиеся (особенно сразу при поступлении в вуз) смогут ее осилить; в свою очередь, самостоятельная работа, помимо учебной деятельности, выполняет и функцию воспитания, и формирует, кроме

познавательного интереса, научные познания, которые реализуются именно в процессе выполнения самостоятельной работы.

Понимание самостоятельной работы как деятельности также предполагает различное ее рассмотрение. Самостоятельная работа как активная учебная деятельность уже была нами представлена [43: 34], но отметим работу И. В. Стрекаловой, которая такое понимание самостоятельной работы дополняет тем, что самостоятельная работа должна быть организована преподавателем. Иначе говоря, в этом случае от учащегося требуется максимальная активность при осмыслении и организации умственного труда, поиск новой информации, направленный на то, чтобы новые приобретенные знания стали убеждениями [180].

Н. Е. Турбина самостоятельную деятельность понимает как самоорганизованную, самоуправляемую деятельность, которая выполняется на основе индивидуальной образовательной траектории [185: 15].

Сторонники этой точки зрения настаивают на том, что доминирующая активность должна проявляться со стороны учащегося, а не преподавателя, хотя в настоящее время бывает, скорее, наоборот. Не секрет, что школьные учителя и преподаватели вуза зачастую берут активность на себя, то есть занимают лидирующую позицию, выступая в качестве советника, регулировщика и контролера, потому что многие студенты совершенно не умеют работать самостоятельно.

Мы разделяем позицию тех методистов, которые считают, что активная самостоятельная деятельность студентов возможна лишь только при присутствии основательной, устойчивой мотивации. Учащийся, который обладает навыками самостоятельной работы, действительно активно и глубоко осваивает учебный материал, и в итоге оказываясь лучше подготовленным к умственным действиям, к самообразованию и продолжению дальнейшего обучения. В подтверждение этих слов сошлемся на мнение И. А. Зимней. Автор считает, что самостоятельную работу следует понимать как деятельность, регулируемую самим студентом, внутренне мотивируемую, целенаправленную и выстроенную самостоятельно в

совокупности выполняемых действий (по процессу и результату выполнения самостоятельной работы) [77: 256].

Взгляды на самостоятельную работу как на вид учебной деятельности, направленной на формирование знаний, умений и навыков, разделяет целый ряд исследователей (см. работы В. К. Винник, А. В. Исаевой, Т. А. Ильиной, Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова и др.). В. К. Винник видит самостоятельную работу как «вид внутренне мотивированной деятельности студента, реализуемый в аудиторное и внеаудиторное время» [42: 14]. Основная цель данного вида деятельности – сформировать профессиональные и общекультурные компетенции под руководством преподавателя, при этом реализуются общеобразовательная, развивающая, воспитательная функции [42]. Т. А. Ильина отмечает, что самостоятельная работа – это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия [85: 296]. Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров видят в самостоятельной работе плавный переход от педагогического управления до постепенной передачи всех возлагаемых функций самому учащемуся (см. идеи М. А. Ивановой в Таблице 1). При этом данные авторы не отрицают того, что самостоятельная работа – это и средство учебной деятельности, которая способствует развитию метакогнитивных способностей учащихся, их готовности к непрерывному самообразованию [97: 302].

Следуя определению В. К. Винник, мы согласны с тем, что новая образовательная парадигма требует профессиональных умений, то есть формирования профессиональных компетенций. Учащийся должен обладать фундаментальными знаниями, умениями и навыками для своей будущей профессии. Помимо этого нужно вырабатывать и общекультурные навыки, чтобы учащиеся имели возможность развивать культуру мышления, уметь аргументированно строить свою устную и письменную речь и т.п. Данные компетенции можно выработать при организации самостоятельной работы, следуя идеям Т. А. Ильиной о групповой, индивидуальной и фронтальной

самостоятельной работе. Когда данный процесс проходит в такой форме, учащиеся могут производить групповую самопроверку с последующей коррекцией преподавателем. Действительно, самостоятельная работа может расцениваться как эффективный вид учебной деятельности, потому что студент может индивидуально выполнить какую-то часть работы и продемонстрировать эту проделанную работу своей группе.

Подводя итоги, хочется сказать, что все перечисленные подходы и взгляды ученых на самостоятельную работу очень важны, поскольку они обращены к изучению данной методической категории а) *как методического феномена* и б) *как компонента процесса обучения*. Можно сказать, что все рассмотренные / названные / обозначенные в данном параграфе дополняют друг друга. Многие аргументированные мнения свидетельствуют о том, что самостоятельная работа студента может и должна реализоваться на разных этапах обучения.

Все изложенные в отношении самостоятельной работы взгляды можно разделить на две группы: одни ученые говорят об обязательном участии преподавателя в организации и проведении самостоятельной работы, тогда как вторые даже не упоминают о присутствии педагога. По нашему мнению, организация самостоятельной работы должна выполняться в двух фазах.

Первая фаза: студенты первого курса, которые не владеют достаточными навыками самостоятельной работы, работают вместе с преподавателем, выступающим в качестве координатора, чтобы он вовремя смог выявить ошибки и/или помог их предотвратить.

Вторая фаза: у студентов сформировался данный навык, и участие преподавателя не требуется. В этой фазе в процессе самостоятельной деятельности учащиеся уже должны иметь арсенал приемов / способов решения познавательных задач, поставленных самими учащимися.

Если согласиться с авторитетным мнением А. Н. Щукина (автора «Лингводидактического энциклопедического словаря»), что *самостоятельная работа* — это «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый

преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения» [212: 294], то в компетенцию преподавателя входит разработка современных дидактических средств для организации самостоятельной работы, чтобы учащиеся могли самостоятельно подготовиться к занятиям и работать на занятиях индивидуально и в группе.

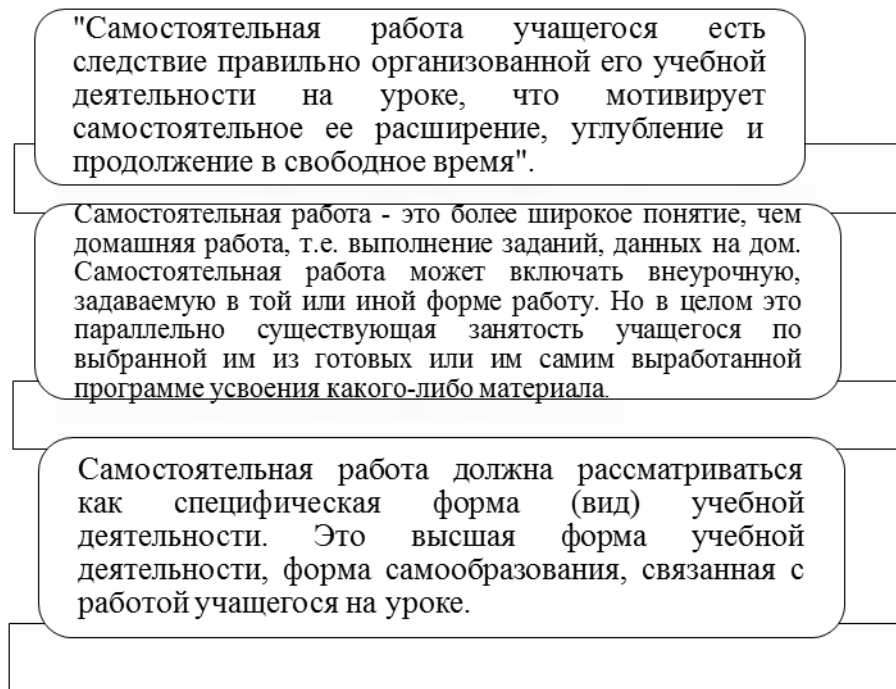
По мнению Т. Б. Исаковой, исследование которой посвящено анализу различных точек зрения на самостоятельную работу, все взгляды можно условно разделить на три группы (см. схему 1). По мнению В. С. Федотовой, современные подходы к такой методической категории как самостоятельная работа, «требуют от преподавателя высшей школы переосмысления своего отношения к организации самостоятельной работы студентов» [193: 114].

1.2. Виды самостоятельной работы в лингводидактике

Прежде чем говорить о видах самостоятельной работы в лингводидактике, вспомним слова П. И. Пидкасистого о том, что «как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить учащийся, объект его деятельности, с другой – форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения и др.» [156: 315]. Это высказывание снимает некоторое противоречие, возникающее при рассмотрении видов самостоятельной работы, поскольку видами в методике называют собственно виды / типы самостоятельной работы, а также задания, которые предлагаются учащимся в ходе ее организации.

Схема 1. Три взгляда на самостоятельную работу

(по Т. Б. Исаковой) [60]



Для характеристики видов самостоятельной работы обратимся к «Лингводидактическому энциклопедическому словарю» (под ред. А. Н. Щукина), в котором называются основные типологические характеристики самостоятельной работы (СР), которые мы можем для наглядности представить в виде схем.

1.2.1. Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа

Как можно видеть на схеме 1, в учебном процессе различают два вида самостоятельной работы: аудиторную и внеаудиторную, к тому же они могут проводиться в письменном и устном виде. Аудиторная самостоятельная работа реализуется на занятиях по заданию преподавателя, в его присутствии и при его непосредственном участии. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом также по заданию преподавателя, но без его непосредственного руководства.

Схема 2. Виды самостоятельной работы

(по А.Н. Щукину) [213]



Рассмотрим отдельно каждый из видов, поскольку их особенности не исчерпываются такими простыми характеристиками, как нахождение в аудитории или вне ее, а также присутствием / отсутствием преподавателя.

В аудиторной СР под контролем преподавателя, в ходе выполнения языковых заданий, у студентов есть возможность получить консультацию, а во внеаудиторной СР все действия по изучению языка возлагаются на плечи самого учащегося. Понятно, что обеспечить рациональное совмещение объемной аудиторной и внеаудиторной СР означает подобрать правильные и плодотворно влияющие на развитие навыков самостоятельной деятельности разнообразные виды заданий для СР. При регулярной организации СР на занятиях по обучению иностранному языку и совмещении ее с различными видами заданий для СР можно эти навыки довести до автоматизма.

Т. К. Орлова, О. Н. Щемелинина считают, что проведение аудиторной СР нужно для того, чтобы увеличить индивидуальную работу с каждым учащимся, в ходе которого знания учащихся контролируются с помощью контрольных работ, зачетов и экзаменов. Поиск дополнительной информации по изучаемой теме и ее презентация на занятии; деловые / ролевые игры, организованные преподавателем; дискуссии как вид коллективной коммуникации на изучаемом языке – все это также способствует формированию навыков самостоятельной работы [152].

Что касается внеаудиторной работы, то в условиях обучения иностранному языку (русскому) естественная среда для общения на изучаемом языке, как правило, отсутствует. Основным фактором, возмещающим это отсутствие,

является внеаудиторная работа, которая является для студентов своего рода смотром достижений, творческим отчетом. Хотя внеаудиторные мероприятия не носят чисто учебного характера, их основу и залог успеха составляет связь внеаудиторных форм с аудиторными занятиями.

К внеаудиторной СР Т. К. Орлова, О. Н. Щемелинина относят домашние задания, связанные с учебными материалами аудиторных занятий. Внеаудиторная самостоятельная работа – домашнее задание – реализуется, по мнению названных авторов, в следующем:

- выполнение работ по лексике и грамматике;
- аудирование аутентичных текстов (диалогов, рассказов, просмотр фильмов на изучаемом языке и т.д.),
- чтение аутентичных текстов (художественный рассказ, газетный текст и т.д.);
- написание писем (официальное и неофициальное),
- составление анкет, эссе, резюме;
- выполнение других домашних заданий [152].

Ю. В. Надобко, Ю. Н. Шандецкая считают, что во внеаудиторной форме обучения к уже названным можно добавить и выполнение творческих проектов в ходе коллективной творческой деятельности [145: 139].

З. Р. Ахмадиева в своем исследовании предлагает пролонгированные задания в качестве эффективного способа формирования самостоятельной работы студентов. Они представлены в виде интеллектуальных и практических заданий, выполняемых студентом в течение продолжительного времени. Отметим, что при этом сложность заданий сохраняется, так как это гарантирует перемещение на усложненный уровень и преодоление встречающихся трудностей [8: 10].

Д. В. Иванова и Е. В. Саунина предлагают в качестве эффективного задания для СР ведение дневниковых записей, аргументируя это тем, что при такой работе отрабатывается навык построения предложений, употребления правильного порядка слов в предложении (а это проблема начального этапа), а также совершенствуются лексические, грамматические и орфографические умения.

Студенты, имеющие высокий уровень языковой подготовки, также могут совершенствовать свои навыки (с помощью работы, например, с фразовыми глаголами, идиомами, устойчивыми словосочетаниями, сложными грамматическими структурами) [87: 111-112].

Индивидуальное чтение (известное как домашнее чтение) является одним из давно применяемых видов заданий для СР в лингводидактике. Э. Б. Соловьева полагает, что такое чтение может удовлетворять потребностям отдельной личности, затрагивая ее внутренний духовный мир, если осуществляется по желанию и выбору самого обучающегося и представляет для него определенный интерес [172: 4].

О. А. Козырева предлагает такие виды самостоятельной работы, которые формируют способы фиксации информации: аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и др.) [76: 73].

Мы считаем, что такие виды заданий для самостоятельной работы могут быть непосильными для некоторых студентов, изучающих иностранный / русский язык как неродной. Но если студенты хорошо владеют иностранным языком на теоретическом и практическом уровне, то подобные задания могут расширить и углубить уже усвоенные ими знания.

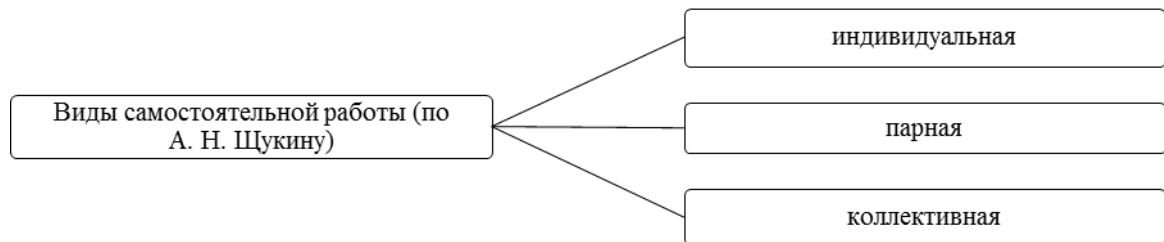
Конечно же, оба вида самостоятельной работы студентов используются в обучении иностранным языкам, но требуемый эффект по углублению знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине достигается далеко не всегда [152: 36].

1.2.2. Индивидуальная, парная и коллективная самостоятельная работа

Перейдем к обсуждению следующих видов самостоятельной работы, также названных в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре». Из схемы 2 следует, что самостоятельная работа может проводиться индивидуально, в паре или быть коллективной / групповой (от трех человек). По мнению А. Ю. Бугая, «самостоятельная работа студентов – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без

непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время» [17: 68].

Схема 3. Виды самостоятельной работы
(по А.Н. Щукину) [210]



В последнее время появилось достаточно много исследований, свидетельствующих о том, что групповая работа усиливает мотивацию и интеллектуальную активность, позволяет вести общение на изучаемом языке. Важным фактором при этом выступает побуждение студентов к самостоятельному поиску и переработке информации, построению алгоритма решения проблемы, представление своей точки зрения и ее аргументации.

Остановимся более подробно на особенностях групповой самостоятельной работы. О. Ю. Тарская, В. И. Валовик, Е. В. Бушуева и др. считают, что «самостоятельную работу преподаватель может сделать более эффективной, если организовать работу студентов в парах или группах по три человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю и самоконтролю».

Иначе говоря, по мнению данных авторов, участие партнера в подготовке задания позволяет оценить деятельность каждого студента более объективно, поскольку сам человек может ошибаться, считая свою работу полноценной и завершенной, однако «при достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику» [188].

Кроме традиционно выделяемых методистами видов самостоятельной работы, преподаватели иностранных языков делятся своим опытом использования различных видов, форм и способов проведения самостоятельной работы, которые

мы хотели бы назвать. Так, например, существует вполне аргументированное мнение о том, что, помимо заданий на самостоятельную отработку умений и навыков в изучаемом языке, в самостоятельной работе должны присутствовать такие задания и формы работы, которые способствуют самообучению, самовоспитанию, а главное – самостоятельности. А. М. Шехмирзова, С. М. Сташ рекомендуют использовать для названных целей рабочие тетради [205: 4]. В настоящее время рабочие тетради начали активно практиковаться в лингводидактике. Похожие средства самостоятельной работы давно известны в методике как языковые портфолио, которые, как считают Л. С. Клентак и Т. В. Лукина, являются одним из активизирующих студентов видов самостоятельной работы [99: 311]. Именно портфолио, по мнению этих и других авторов, может позволить учащемуся самостоятельно наблюдать за процессом изучения иностранного языка, при этом осознанно ставить цели и контролировать уровень приобретенных знаний [99: 311].

Интересную форму/вид самостоятельной работы предлагает Е. В. Стребкова, рекомендуя его как «урок – замена преподавателя». Судя по названию, кто-то из студентов (или несколько человек) могут выступать в качестве тьютора на этапе самостоятельной работы студентов. Автор дает следующие рекомендации:

- замена учителя предполагает только одного студента-преподавателя на каждом из отрезков урока, и нет необходимости осуществлять подготовку в группе;
- на коллективную подготовку требуется много времени на организационные сборы;
- каждый студент-преподаватель получает тот аспект, который представляется ему особенно сложным [170: 148].

1.2.3. Мультимедийная самостоятельная работа

В последнее время применение компьютера в обучении иностранным языкам в качестве формы организации самостоятельной работы студентов стало

повсеместным, и многие авторы считают такой вид самостоятельной работы достаточно эффективным. К примеру, Н. Б. Семенова утверждает, что применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) студентами в самостоятельной работе «дает возможность вырабатывать информационную культуру», то есть, это воссоединение имеющих знаний, умений и навыков с информационной техникой. Кроме того, это передача и получение новой информации, позволяющей на этой базе разрабатывать новые подходы к использованию информационных ресурсов [165: 76].

Распространенность, актуальность и эффективность самостоятельной работы с применением мультимедийных средств привело к тому, что некоторые авторы предлагают выделять новый вид самостоятельной работы (см. схему 4).

Т. Г. Бекишева и Г. А. Гаспарян предлагают использовать электронную почту, считая ее эффективным видом самостоятельной работы студентов, который можно применять на всех уровнях обучения иностранному языку. Особенностью такой работы является отсутствие строгих временных рамок для ответа на сообщение. Поскольку основной вид подобной работы – это обмен письмами по электронной почте, позволяющий вести реальный диалог на изучаемом языке, то студент может контролировать и проверять свою письменную речь, запрос новой информации и т.д., а также проверить, правильно ли он понял собеседника. Данный вид работы легко может привлечь учащихся тем, что можно найти новых друзей за рубежом (в стране изучаемого языка), обмениваться мнениями с разными людьми [31: 136-137].

Не вызывает сомнений то, что применение ИКТ в самостоятельной работе является в настоящее время одной из наиболее интересных проблем в методике преподавания иностранных языков [165]. Считаем необходимым отметить, что в задачи нашего исследования не входит подробное рассмотрение возможностей такого вида работы, а также его методического сопровождения.

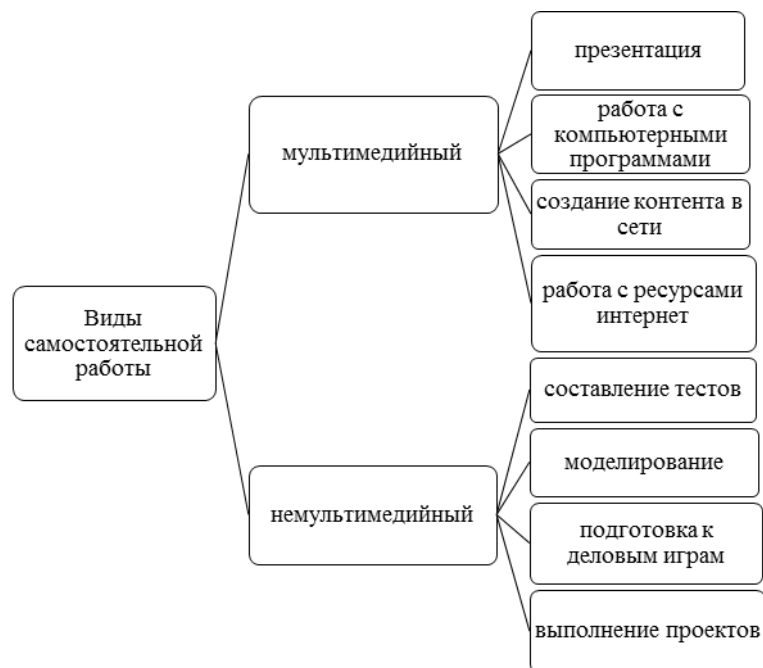
Мы, безусловно, рассматриваем информационно-коммуникационные технологии как перспективу наших дальнейших исследований, призванных создать методическую базу для применения этого вида самостоятельной работы в

обучении русскому языку студентов-каракалпаков, однако в настоящем исследовании ограничимся только упоминанием этого вида СР, признавая всю перспективность и актуальность этой самостоятельной деятельности.

Обратимся к схеме 4, на которой представлены мультимедийные и немультимедийные виды самостоятельной работы (по версии К. Д. Дятлова и И. Я. Колпакова [71]), см.:

Схема 4. Виды самостоятельной работы

(по К. Д. Дятлову, И. Я. Колпакову)



Итак, рассмотрев основные, часто используемые и новые, виды самостоятельной работы, мы пришли к выводу о том, что их систематическое применение в зависимости от тех или иных методических условий протекания учебного процесса может плодотворно повлиять на его эффективность и улучшить качество знаний в изучаемом языке.

Обращает на себя внимание то, что многие авторы не просто рекомендуют те или иные виды самостоятельной работы к использованию в лингводидактической практике, но и предлагают соответствующую им систему заданий, характерных для того или иного вида самостоятельной работы. Анализ этих заданий позволяет считать, что практически все виды самостоятельной работы – при условии их корректного методического исполнения – могут сформировать у учащихся умения работать

самостоятельно, т.е. овладевать теми навыками, которые могут быть в дальнейшем ими реализованы в профессиональной сфере.

1.3. Организация самостоятельной работы в лингводидактике

То, что организация самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранным языкам с использованием разнообразных приемов / способов ее проведения позволяет получить более высокие и эффективные результаты в усвоении языка, является уже аксиомой в современной лингводидактике.

По мнению В. В. Шаламова, ценность самостоятельной работы зависит от того, как именно организована деятельность учащихся. Автор пишет: «Форма организации – это определенная расстановка участников учебного процесса, способы взаимодействия учителя и учащихся, самих школьников между собой». < > «Но достигаются положительные результаты, если педагог знает возможности каждой формы и педагогические условия использования» [211].

Обратимся к различным методическим идеям и концепциям, авторы которых предлагают «формы» и «педагогические условия (по В. В. Шаламову) организации самостоятельной работы.

Трудно не согласиться с В. А. Якуниным в том, что самостоятельная работа студентов должна соответствовать следующим требованиям:

- «1) студент должен ясно представлять, какова цель учебного задания;
- 2) учебные задания подбираются с учётом их сложности и доступности;
- 3) методические указания в самостоятельной работе должны содержать алгоритм их выполнения, своевременно проверяться и корректироваться» [215].

При всей кажущейся очевидности высказывания А. Л. Колзиной о том, что при выборе видов самостоятельной работы (СР), установлении ее объема и содержания, необходимо руководствоваться основными принципами дидактики и методики [98], не все преподаватели-практики относятся к организации самостоятельной работы студентов в соответствии с этими принципами. Не секрет, что в качестве внеаудиторной (домашней) работы могут быть даны задания, на которые просто не хватило времени на занятии, а работа с

аутентичными текстами (то же домашнее чтение) не является выбором самого студентами и не соответствует его потребностям.

По мнению А. Л. Колзиной, наиболее важными при организации СР являются принципы доступности и системности, связи теории с практикой, постепенности в нарастании трудностей, дифференцированного подхода, творческой активности. Автор предлагает придерживаться следующих правил в планировании СР:

1. СР должна быть целенаправленной и сформулировать конкретную цель, это способствует успешной реализации поставленных задач.

2. СР должна быть именно *с а м о с т о я т е л ь н о й* (выделение наше – У.Б.), и в ходе работы задания должны выполняться в ускоренном темпе.

3. Предлагать такие виды заданий для СР, которые нельзя выполнять по готовым образцам или шаблонам, т.е. инициировать применение знаний в совершенно новых ситуациях. Только в этом случае СР действительно может развивать навыки познавательной деятельности.

4. Каждый студент должен систематически пополнять и углублять уже имеющиеся у него общепрофессиональные и специальные знания [98: 124].

Как видим, автор, предлагающий названные выше правила, достаточно жестко ставит вопрос об обязательности их выполнения как преподавателем, так и студентом.

Иной подход к самостоятельной работе, учитывая лингводидактическую специфику ее организации, предлагает Т. Г. Кузнецова (С.А. Караева) напоминая о трех уровнях сложности самостоятельной работы при изучении иностранного языка:

- воспроизводящий уровень СР (репродукция или тренировка): на данном уровне создается база для следующих уровней, идет формирование произносительной и лексико-грамматической основы изучаемого языка, в память закладываются языковые эталоны. Кроме того, на этом же уровне усваиваются и закрепляются новые учебные материалы; - реконструктивный (переходный или полутворческий) уровень СР, который является следствием сформированного

предыдущего уровня. На данном уровне учебный материал осваивается с помощью операций анализа и синтеза. Важно, что приобретенные знания, умения и навыки применялись в различных ситуациях. Понятно, что данный уровень СР требует большого умственного труда и креативности;

- творческий (креативный или поисковый) уровень СР. Этот уровень требует самостоятельной работы, связанной с формированием таких навыков и умений, как поиск решений более сложных коммуникативных задач. На этом уровне вырабатываются качества творческой личности и профессиональная самостоятельность.

Именно поэтому в процессе обучения иностранному языку ни один из этих уровней не должен игнорироваться, и на разных этапах обучения они задействуются либо поэтапно, либо одновременно [101: 18-19].

Как нам представляется, знания преподавателя о подобной уровневой системе самостоятельной работы в лингводидактике существенным образом помогли бы ему в организации эффективной самостоятельной работы.

Известный отечественный педагог В. А. Кан-Калик считает, что, «планируя самостоятельную работу по тому или иному курсу, прежде всего необходимо выделить его так называемое фундаментальное древо, включающее в себя ту основную систему методологического, теоретического знания, которую нужно вынести на обязательную лекционную проработку» (к примеру, из 100-часового курса его объем составит половину). «Далее в качестве производных от этого «фундаментального древа» предлагается образовывать разнообразные виды самостоятельной работы студентов, предусмотрев для них темы, характер изучения, формы, место проведения, вариативные способы реализации, систему контроля и учета, а также различные приемы отчетности». Автор убежден, что без подобной системы «ни один вид самостоятельной работы студентов не даст учебно-профессионального эффекта» (цит. по: [188]).

Совершенно справедливо замечание о том, что, планируя самостоятельную работу, необходимо «учитывать индивидуальные особенности учащихся. Задания, предлагаемые для самостоятельного выполнения, должны иметь ясную цель,

однозначно определенную медику его выполнения и вызвать интерес. Последнее достигается новизной содержания или формы задания, раскрытием практического значения рассматриваемого вопроса, исследовательским характером заданий» [164].

Группа методистов-психологов (О. Ю. Тарская, В. И. Валовик, Е. В. Бушуева, Н. И. Семикова и С. А. Сытник) предлагает достаточно четкую систему организации самостоятельной работы, которая, на наш взгляд, может лежать в основе обучения любой профессиональной деятельности. Рассмотрим ее основные положения (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Основные методические положения организации самостоятельной работы

(по О. Ю. Тарской, В. И. Валовик, Е. В. Бушуевой, Н. И. Семиковой и С. А. Сытник [2007])

Форма взаимодействия	Этапы организации	Методическое обеспечение
Деловая: студент получает указания, рекомендации, преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий.	I этап. Начальная организация: преподаватель непосредственно участвует в деятельности обучаемых (обнаружение и указание причин ошибок). II этап. Самоорганизация: не требуется участия преподавателя в процессе самостоятельного формирования знаний студентов.	1. Важно правильно определить объем и структуру содержания учебного материала для СР. 2. Существующие методические материалы носят, как правило, информационный характер. 3. Нужны принципиально новые методические разработки (включение обучаемого в творческую деятельность по освоению дисциплины)

Обратим внимание на то, что практически каждое из представленных в таблице положений может выступать как серьезная методическая проблема, требующая своего решения. Обратим внимание на п. 3 в разделе «Методическое обеспечение», поскольку тезис о необходимости создания нового методического обеспечения самостоятельной работы находит свое воплощение в том числе и в нашем исследовании.

Считаем, что в исследовании В. В. Шаламова, посвященном организации самостоятельной работы, названы четыре уровня СР, так или иначе называемые разными исследователями:

- подражающие или копирующие действия студентов по заданному алгоритму;
- репродуктивная деятельность (повторение информации о разнообразных свойствах изучаемого объекта), в основном не выходящая за пределы памяти;
- продуктивная деятельность (самостоятельное применение приобретенных знаний для выполнения заданий, выходящих за пределы известного образца), требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам;
- самостоятельная деятельность, которая вырабатывает предположительное аналоговое мышление с помощью переноса знаний при выполнении заданий в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений.

Прокомментируем поуровневую самостоятельную работу студента (СРС) в предложенной последовательности:

1. Данный уровень СР позволяет студенту выполнить то, что от него требуется по заданному образцу в условии задания. Такая работа дает возможность повторного восприятия учебной информации для получения нужных ответов / решений / выводов. Сюда можно отнести работу с учебниками, конспектирование, чтение и т.п. Особенность СР на данном этапе заключается в том, что способы выполнения заданий соответствуют инструкциям.

2. Суть этого этапа – решить поставленные задачи с помощью уже усвоенных знаний, получив возможность обновить давно усвоенную информацию, которая потребуется для выполнения разнообразных заданий, причем необходимо сделать это максимально точно и правильно. К такого рода СРС можно отнести практические задания, проекты, задания заданными образцами. Характерная черта этой работы заключается в том, что нужно вложить

свои идеи и способы, чтобы найти ответы / решения / сделать нужные выводы применительно к предложенным условиям.

3. На данном этапе СРС при выполнении заданий происходит накопление нового опыта, при этом знания переходят в навыки и умения. Сюда можно отнести выполнение таких сложных работ, как подготовка рефератов, курсовых и дипломных проектов. Здесь идет активная работа по поиску информации, формулированию и реализации своих идей, что, безусловно, выходит за рамки имеющего опыта и требует от студентов изменений в работе, подход к ней с других позиций.

4. Этот этап очень важен, поскольку здесь создаются условия для творческой деятельности. Данная самостоятельная работа требует от студентов углубленного проникновения в изучаемый объект и при этом формирования новых связей и отношений, чтобы найти новые позиции, идеи для порождения новой информации. Этот вид СР чаще всего относится к работам научно-исследовательского характера.

Итак, для успешной организации самостоятельной работы студентов необходимы:

- 1) «комплексный подход к организации такой деятельности по всем формам аудиторной работы;
- 2) сочетание всех уровней самостоятельной работы;
- 3) обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации);
- 4) формы контроля» [186].

Отметим, что самостоятельная работа нужна и важна на всех стадиях процесса обучения, начиная от актуализации и заканчивая применением полученных знаний. Необходимо понимать, что помощь преподавателя постепенно должна сходить на нет, иначе активность студента в выполнении СР будет снижаться.

К другим серьезным проблемам, напрямую влияющим на успешность / неуспешность организации самостоятельной работы, мы бы отнесли:

а) степень подготовленности студента к учебно-познавательной деятельности. Мы имеем в виду не только мотивацию к учебе в целом и желание освоить конкретную дисциплину, но и привычку к умственному труду или хотя бы понимание необходимости появления такой привычки;

б) умение работать с информацией, начиная с ее поиска, затем анализа, синтеза и оценки, т.е. способность к критическому мышлению или хотя бы желание развивать такое мышление;

в) желание осваивать современные образовательные технологии, т.е. учиться «учиться», не занимаясь репродукцией предлагаемого преподавателем знания, а пытаться самостоятельно «добыть» его;

г) недостаточная методическая оснащенность процесса организации и проведения СР;

д) отсутствие системного подхода в организации СР ввиду недостаточной квалификации преподавателя.

1.4. Мотивация как основной компонент организации самостоятельной работы студентов. Мотивация в изучении иностранного / русского языка

Многие преподаватели считают мотивацию к обучению одной из наиболее актуальных проблем современного образования. Особенно мотивация важна и для вовлечения студентов в активную познавательную деятельность, которая, в том числе, осуществляется и с помощью самостоятельной работы студентов. Как мы уже выяснили в предыдущих параграфах, самостоятельная работа – сложная методическая категория, организация которой требует от преподавателя систематической поэтапной работы, которая, при успешной ее реализации, может послужить гарантом успеха в изучении языка. Чтобы вызвать серьезное отношение иностранных студентов к этой работе, преподавателям предстоит сформировать у них способность к самоорганизации, помочь осознать конечную цель своей индивидуальной работы, обрести уверенность в своих силах, а это невозможно без серьезной и устойчивой мотивации.

Если мы говорим о мотивации в изучении иностранного / русского языка студентами из стран СНГ, то стоит остановиться на его роли в настоящее время.

Русский является рабочим языком в Средней Азии, особенно на различных международных встречах. Это язык не только экономических и политических переговоров, но и пока во многом язык науки, искусства, литературы и образования. В настоящее время изучение русского языка, наряду с английским, очень актуально в связи с проведением ежегодных международных конференций, общением с носителями русского языка, проведением различных общественных мероприятий.

Однако, несмотря на понимание его важности в будущем для своей профессии, требующей, как правило, свободного владения русским языком, среднеазиатские студенты не уделяют должного внимания изучению русского языка. Действительно, русский язык, как, впрочем, и любой другой, требует времени и усилий, и у студентов пропадает желание преодолевать эти нелегкие испытания. В связи с этим перед преподавателями стоит задача максимально вовлечь студента в процесс обучения русскому языку. Основным фактором в успешности этого процесса в лингводидактике справедливо считается мотивация.

Вспомним, что под мотивом понимается «осознанное или неосознанное основание, которое побуждает человека к активности [166: 56], «мотивы представляет стимулы, реальные двигатели человеческой деятельности, и мощнейшие регуляторы поведения, которые заставляют действовать в определенной направленности» [184: 164].

Мотивация, согласно определению, данному А. Н. Щукиным, «это процесс действия мотива» [212: 163]. В научно-методической литературе, как мы заметили, в большинстве случаев используется термин «мотивация», а не «мотив». Полагаем, что это происходит потому, что мотив связан с субъектом, относится к самому субъекту, то есть исходит как бы от самого субъекта. Мотивация же – это определенные факторы, которые влияют на поведение, и эти факторы могут воздействовать на человека для достижения какой-то важной для него цели, например, изучения русского языка для получения информации по своей специальности, просмотра интересных фильмов, или для понимания текстов песен и т.п.

Ученые разработали различные типологии мотивов, влияющие на учебную мотивацию. Рассмотрим некоторые из них.

Мотивация любого учения, по мнению Т. А. Бабаковой, – это комплекс мотивов учебной деятельности студента. К такого рода мотивам автор предлагает отнести следующие:

- мотив перспективы (высокооплачиваемая работа);
- мотив престижа (быть лучше всех);
- коммуникативные мотивы («неудобно перед другими»);
- познавательные мотивы (заинтересованность в процессе познания и его результатах);
- корыстные мотивы (избежать службы в армии, заставили родители, нужен диплом и т.д.).

В этом перечне особое место, считает Т. А. Бабакова, занимает познавательный интерес [14: 74].

Интересной для лингводидактики представляется достаточно развернутая типология мотивов, разработанная Г. В. Шваловой [210: 1-2] (см. Таблицу 3).

Таблица 3. Мотивы учебной деятельности

(по Г. В. Шваловой)

Мотивы	Содержание
Социальные мотивы	долг, ответственность, понимание значимости обучения для всего общества.
Познавательные мотивы	стремление больше знать по всем предметам, стать эрудированным.
Профессионально-ценностные мотивы	без знаний не будет профессии
Эстетические мотивы	от обучения получаешь удовольствие, раскрываешь свои скрытые способности и таланты
Коммуникативные мотивы	возможность расширять свой круг общения благодаря повышению своего интеллектуального уровня и новым знакомствам
Статусно-позиционные мотивы	стремление через учение или общественную деятельность утвердиться в обществе, в своём вузе,

	группе и т.д.
Традиционно-исторические мотивы	установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени
Утилитарно-практические мотивы	необходимость в получении свидетельства об образовании, которое позволяет получить заветное рабочее место.
Учебно-познавательные мотивы	стремление усвоить отдельный интересующий предмет и научиться самообразованию.

Со своей стороны, Э. Н. Мулюкова называет факторы, способные влиять на мотивацию при обучении иностранному /русскому языку:

- характеристики личности учащегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития); качество преподавания и профессиональное отношение преподавателя к своей педагогической деятельности (индивидуальность преподавателя);
- качественная организация педагогического процесса;
- специфика самого учебного процесса (изучение иностранного / русского языка;
- разнообразие в протекании учебного процесса (использование коллективных и индивидуальных форм учебной работы);
- оценка и самооценка учебной деятельности;
- акцент на метакогнитивных, учебных и коммуникативных стратегиях каждого учащегося в учебном процессе, формирование его стратегической компетенции с целью повысить самостоятельность в процессе изучения языка) [141: 346-347].

Мотивация к познавательной деятельности возникает из так называемой внутренней мотивации, не зависящей от внешних факторов (мотивов). Такая «познавательная мотивация» тесно связана с познавательной активностью, познавательной деятельностью, познавательным интересом, познавательной потребностью и мотивами учения [217]. Следуя за этой мыслью, хотим добавить, что именно эти качества необходимы для самостоятельной работы студентов,

которая должна начинаться с познавательного интереса, в подтверждение чему процитируем А. Т. Бабакову: «Познавательный интерес – положительное эмоционально окрашенное отношение к процессу познания и его результатам» [14: 75]. Указанный автор обращается к стимулам, способствующим активизации самостоятельной работы, и предлагает 4 группы стимулов, которые формируют познавательные интересы учащихся:

- I. Стимулы, связанные с особенностями личности преподавателя
- II. Стимулы, связанные с содержанием учебного материала
- III. Стимулы, связанные с организацией деятельности студентов
- IV. Стимулы, связанные с особенностями группы [14: 75- 76].

Кроме познавательной мотивации, в методике выделяются внешняя, внутренняя и процессуальная мотивации. Внешняя мотивация определяет поведение, регулируемое факторами, находящимися вне личности или вне поведения [54: 67], например, когда от качественных знаний, полученных в вузе, зависит будущая профессиональная карьера. Также в ходе такой мотивации проявляется желание достичь успехов по изучаемому предмету для поднятия своего авторитета в группе или получить положительную оценку и похвалу. Иначе говоря, причина, побуждающая к обучению иностранному (в том числе и русскому) языку, может играть огромную роль.

Внутренняя мотивация – это влияние на поведение человека факторов, которые регулируют его, исходя из внутренних побуждений самого человека, то есть это стремление учащегося к получению высшего образования как желание личностного роста. Целью внутренней мотивации может являться получение качественных знаний и приобретение необходимых умений и навыков. Как видим, данная мотивация органично связана с эффективной организацией учебного процесса.

Процессуальная (учебная) мотивация – это понимание учащимся полезности выполняемой им учебной работы. Такая мотивация требует психологической настройки для выполнения самостоятельной работы с целью расширения знаний новыми учебными материалами. Особенность этого типа

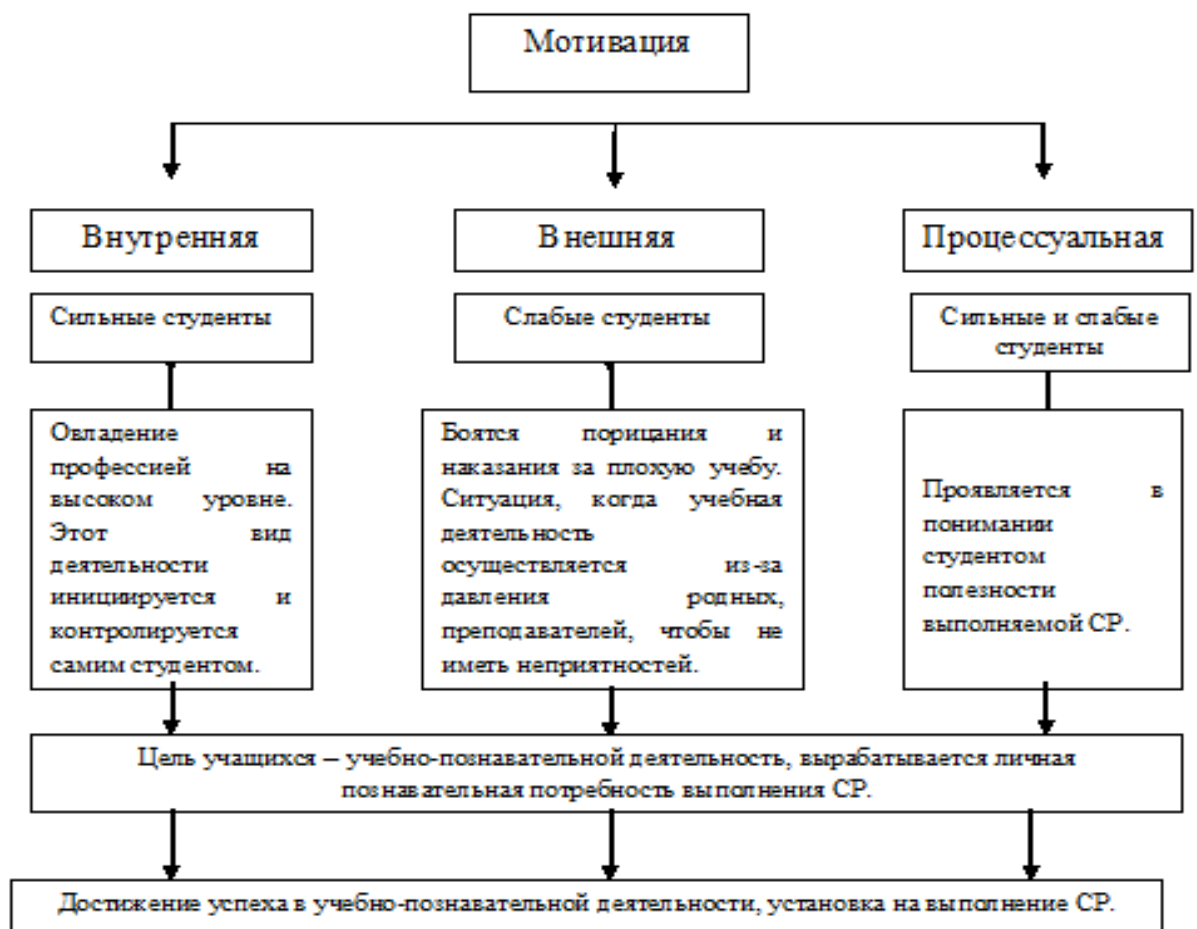
мотивации связана с нацеленностью (уже упомянутой психологической настройкой) на важность выполняемой работы как для профессиональной подготовки, так и для расширения кругозора, эрудиции будущего специалиста [142: 64].

При организации самостоятельной работы студентов, по мнению, Л. С. Пичковой, мотивация выполняет три регулирующие функции по отношению к действиям студента по выполнению самостоятельной работы:

- побуждает к действию, то есть происходит двигательный импульс или возникает мотив для того, чтобы индивид начал действовать;
- смыслообразующее действие, которое придает деятельности глубокий личностный смысл;
- организующее действие, которое опирается на целеполагание, когда осознанные мотивы превращаются в мотивы-цели [157: 2].

Для наглядности представим все вышесказанное на схеме 5.

Схема 5. Типы учебной мотивации



Побуждающая функция мотивации включается для того, чтобы учащийся начал действовать, иначе говоря, вошел в состояние активности. Смыслообразующая функция дает представление о том, что учебные действия значат для субъекта обучения. Организующая заключается в том, что мотив становится внутренним стимулом учения, если цель этого учения доступна, понятна и соответствует интересам обучающегося.

Мотивация к выполнению самостоятельной работы студентами понимается в методике как сложная, но эффективная система мотивов, под действием которых студент иницирует, регулирует и поддерживает свою деятельность, формирует к ней постоянный интерес, и все цели таким образом превращаются уже во внутренние потребности.

Преподаватель обязан развивать устойчивую мотивацию обучения и должен стремиться подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценность, носили творческий характер, стимулировали мыслительную активность студентов.

Из собственного опыта работы могу отметить следующее: на мой взгляд, очень сильным мотивирующим фактором сегодня является использование в учебном процессе интернет-технологий, которые специально создаются как образовательные ресурсы, помогающие в учебном процессе по иностранному / русскому языку. Интернет дает возможность преподавателю сотрудничать со студентами, постоянно повышать их (и свой) уровень владения языком, при этом заниматься самостоятельно становится интереснее и доступнее. Исходя из этого, студенты могут осознать полезность выполняемой работы, знакомиться с информацией по будущей профессии, овладевая при этом новыми возможностями в обучении, новыми технологиями, а преподаватели иностранного / русского языка – еще и познакомиться с опытом российских и зарубежных специалистов.

Другим важным фактором, влияющим на формирование устойчивого мотива к подобному обучению, является укрепление чувства уверенности в себе,

что позволит постепенно выработать адекватную самооценку, которая очень важна для самостоятельной работы.

На этапе организации самостоятельной работы (см. об этом подробнее в 1.3) немаловажным условием мотивации ее выполнения является предъявление учебного материала, во-первых, интересного учащемуся, во-вторых, разнообразие способов работы с таким материалом.

Главным мотивационным фактором является интерактивный подход к обучению. Считаю необходимым введение в учебный процесс игровых тренингов, в основе которых лежат ролевые, деятельностные и имитационные игры, т.е. использование игровой методики в обучении иностранному / русскому как неродному. Особое значение, к примеру, придает этому Н. В. Тельтевская, которая считает, что в профессиональной подготовке студентов большую роль играют мотивы, являющиеся результатом стимулирующих педагогических воздействий. Формой проявления этих мотивов в учебной деятельности студентов выступают интересы, влияющие на эффективность ее протекания [184: 164]. Намеренно моделируемые или случайно возникающие ситуации в процессе игр способствуют выявлению, проявлению и реализации индивидуальности каждого учащегося. Также работа в группах, в парах стимулирует учащихся к изучению языка: если они работают сообща, у них пропадает страх перед сложностью предлагаемых им заданий. Конечно, задания должны носить посильный характер, иначе у учащихся пропадает всякое желание доделать их до конца. Часто именно непродуманные преподавателем трудности в самостоятельной работе ведут к отказу от выполнения домашних заданий, пропускам занятий и – как следствие – отказу от намерения обучаться языку, т.е. мы наблюдаем отсутствие мотивации к учебной деятельности. По словам М. А. Благоднаровой, наличие мотивирующих факторов считается одним из основных критериев при составлении и выборе заданий для самостоятельной работы. Если задания будут сделаны с недостаточной мотивацией, то есть формально, они не будут интересовать студентов, не будут полезными и интересными [40: 94]. Соглашаясь с этим

мнением, можно предложить примеры заданий, которые могут стимулировать студентов к их выполнению, ср.:

– *Найдите в Интернете комиксы, подходящие к нашей теме. Составьте по ним небольшие рассказы на русском языке;*

– *Проанализируйте, чего не хватает в данном ролике, и допишите нужную, на ваш взгляд, информацию на русском языке;*

– *Наш текст содержит только слова для справок и рисунок (иллюстрацию, фотографию). Подумайте и напишите рассказ по этому рисунку, используя предлагаемые слова и т.д.*

В. Г. Григорян и П. Г. Химич приводят ряд педагогических установок, способствующих активизации и мотивации самостоятельной работы. Итак, что же может повлиять на мотивацию студентов к выполнению учебной работы?

1. Полезность выполняемой работы. Студенту надо дать понять, что результаты проводимой им самостоятельной работы окажутся необходимыми в его профессиональной деятельности. Конечно, тогда отношение к выполнению задания изменится и повысится качество СР. Важно настроить студента на это психологически и продемонстрировать ему реальную значимость проделанной работы.

2. Участие студента в творческой, научной и методической деятельности под руководством преподавателя.

3. Интенсивная педагогика как важный мотивационный фактор.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Применение мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры).

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и введение санкций за плохую учебу.

7. Индивидуализация всех видов учебных заданий, постоянное их обновление.

8. Личность преподавателя, которая является мощным мотивационным фактором в учебной работе, в том числе самостоятельной [53: 110].

При использовании вышеперечисленных педагогических приемов, конечно, работать со студентами будет легче. Студент будет рационально относиться к СР, если ему понятно, зачем нужна эта работа, для чего необходимо сделать то или иное задание. Если он увидит, что результаты его работы могут быть полезными для дальнейшего продвижения в изучении языка, его стремление работать укрепится. Как утверждает О. Л. Осадчук, различные мотивы учебной деятельности имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Осознанные мотивы в процессе учебной деятельности связаны с пониманием учащихся ее необходимости, полезности. Реально действующие мотивы в учебе проявляются в ее продуктивности: успеваемости, посещаемости занятий, выполнении дополнительных заданий или отказе от них, стремлении к заданиям повышенной или пониженной трудности и т.п. [150: 8].

Таким образом, анализ научно-методической литературы показывает, что современное преподавание иностранного / русского языка как неродного невозможно без формирования устойчивой мотивации. Следовательно, в задачу преподавателя входит методически грамотный отбор учебных материалов, проведение таких занятий, которые бы стимулировали студентов к обучению языку. Преподаватель таким образом становится главным помощником, координатором учебно-познавательной деятельности студентов и должен выработать у студентов такие качества, как самостоятельность, самоконтроль, уверенность в себе.

Таким образом, мотивация действительно является одним из главнейших условий успешного процесса обучения языку. Она носит полифункциональный характер и оказывает большое влияние на процесс овладения иностранным / русским языком как неродным, повышает учебный потенциал студента и способствует дальнейшей успешной деятельности по овладению языком.

1.5 Цели и функции самостоятельной работы как познавательной деятельности

1.5.1. Цели самостоятельной работы

Целью преподавателя иностранного / русского языка является качественное и эффективное обучение языку. Понятие цели в науке занимает важнейшее место. Науки без цели и нецеленаправленной учебной деятельности просто не может быть. Как отмечает В. С. Безрукова, для того чтобы осознанно ставить цели и использовать их при реализации педагогического процесса, надо знать их структуру, типы целей, используемых в педагогике, и саму методику целеполагания [15: 32].

Целью тех, кто изучает язык, является не просто овладение этим иностранным языком, но и знакомство с чем-то неизвестным, получение новых знаний, умений и навыков, развитие своих способностей / талантов, да и просто желание стать хорошим специалистом в своей области.

С учетом вышесказанного становится понятно, что преподаватель должен постоянно фокусировать внимание студентов на цели предлагаемой им работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки цели и определения задач для ее выполнения. В научной литературе можно встретить следующие определения понятия «цель»:

- «Мысленно предвосхищаемый результат деятельности. С помощью непосредственного мотива цель направляет и корректирует действия человека» [94: 689];
- «Желаемое и воображаемое будущее событие или состояние, осуществление которых является промежуточным причинным членом на пути к цели, которая есть антиципированное представление результата нашего действия» [192: 506];
- «Идеальный или реальный предмет сознательного или бессознатель

ного стремления субъекта; финальный результат, на который намеренно направлен процесс» [116: 317];

- «Цель 1. Один из компонентов поведения, сознательной деятельности людей, который характеризуется предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и путей ее достижения; 2. Осознанный образ предвещаемого результата и реализация достижения происходит путем действия человека» [14: 34].

Если проанализировать эти формулировки, то можно понять, что они существенно различаются по своим категориальным признакам. Мы поддержим определение Т. А. Бабаковой и согласимся с ее мнением в том, что цель может сознательно формироваться в деятельности человека. Важнейшим видом деятельности, в ходе которой может начинаться целенаправленное обучение процессу самостоятельного формирования цели, выступает сама основная учебная деятельность, в ходе которой, как отмечает Н. П. Анисимова, идет формирование умения ставить цели и при этом объединяется с процессом ее постановки [5].

В. С. Безрукова считает, что понятие «цель» неразрывно связано с понятием «задача», их нельзя представить друг без друга, это идентичные понятия. Задачи вытекают при членении цели на подцели, то есть задача – это порция, часть цели. Также задача может разбиваться на подзадачи, и они по отношению к вышестоящей цели, имеют свои подцели [15: 31].

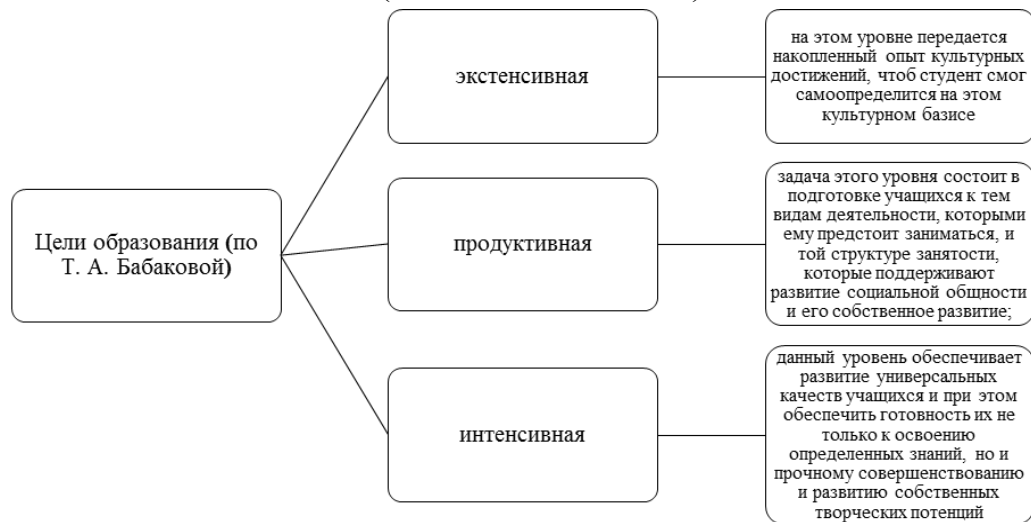
Как утверждает Б. Ф. Ломов, цель не привносится в индивидуальную деятельность извне, а формируется самим индивидом [123: 208]. Понятие «цель» в философии обозначает «конец», «завершение». Этот результат косвенно связан с мотивом деятельности, поскольку цели связаны с мотивами. А это значит, что мотив побуждает лишь к деятельности, а цель «конструирует» конкретную деятельность, определяя ее характеристики и динамику [123: 207], и каждая новая цель также влияет на преобразование мотивационной сферы, что, в свою очередь, создает возможности изменения или постановки новой цели [184: 163].

Изучение цели образования показывает, что они не являются раз и навсегда заданными, поскольку изменяются и развиваются вместе с образованием. Значит при построении учебного процесса мы конкретизируем цели образования.

Т. А. Бабакова видит в образовательных целях а) социальный заказ общества; б) ожидание конечного результата педагогической деятельности.

Данный автор предлагает поуровневую модель цели образования [14: 35].

Схема 6. Модель цели образования
(по Т. А. Бабаковой)



Именно преподавателей в первую очередь должна волновать цель обучения, и в работе В. С. Безруковой мы находим следующее ее толкование: «Педагогическая цель – это предвидение педагога и учащимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образовании, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные компоненты педагогического процесса [15: 30]. Педагогический процесс сознательно создается педагогом для реализации воспитания, образования и обучения студентов.

У каждого студента также есть свои цели обучения, и в некоторых случаях на занятиях цели преподавателя и учащихся могут не совпадать. Преподавателю предстоит научить учащихся правильно ставить цели и стремиться реализовать только те из них, которые приводят к ожидаемому / планируемому результату. Если цели студентов будут совпадать с целями преподавателя, то тогда

действительно можно сказать, что педагогический процесс успешно материализуется.

Рассмотрим определение цели обучения, данное А. Н. Щукиным и Э. Г. Азимовым: «Цель обучения – заранее планируемый результат педагогической деятельности, который достигается с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [13: 344]. Далее авторы пишут о том, что на занятиях по языку можно ставить разные цели, это зависит от предполагаемого объема, сформированности видов речевой деятельности разного уровня, степени владения языковым материалом. Помимо этого также говорится о промежуточных и конечных целях обучения в рамках определенного отрезка времени, о цели каждого занятия, темы и этапа обучения [13: 344].

В лингводидактике принято выделять несколько целей обучения, которые представлены в Таблице 4, см.:

Таблица 4. Цели обучения
(по А. Н. Щукину [211: 109-121])

Цели	Содержание
Стратегическая	Формирование вторичной языковой личности, т.е. это овладение языком на уровне носителя языка.
Практическая	Ответ на потребности общества в обучении и овладении языком как средством общения.
Общеобразовательная	Использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширение кругозора о стране изучаемого языка, в целом окружающего мира.
Воспитательная	Реализация через личностное отношение учащихся к языку, она формирует: 1). Уважительность и доброжелательность по отношению к народу, язык которого стал предметом обучения. 2). Систему моральных ценностей и оценочно-эмоциональное отношение к миру.

	3). Понимание важности изучаемого языка.
Развивающая	Деятельность преподавателя, нацеленная на развитие языковых способностей учащихся, культуру речевого поведения, общеучебных умений и устойчивого интереса к языку.

Во многих работах утверждается, что всю ответственность за достижение поставленных целей в самостоятельной работе студентов несет преподаватель, который отвечает за реализацию и достижение определенной задачи. Но Н. П. Анисимова справедливо замечает, что преподаватели предлагают обучающимся, в лучшем случае, тему урока или занятия, указанную в соответствующих программах обучения, а для самого учащегося цель вообще в подавляющем большинстве случаев не ставится. Однако было бы неправильно винить в этом преподавателя, так как обращение к научной и методической литературе показывает, что проблема постановки цели на учебном занятии до настоящего времени практически не разрабатывалась, и анализ учебников для вузов это подтверждает: целеполагание в них отсутствует [5].

Любая поставленная цель требует огромных усилий, работа над ней отнимает очень много времени, но в итоге это может дать хорошие результаты. Чем более рационально, правильно и конкретно поставлена цель, тем сильнее она побуждает к выполнению действий. Сама цель, как уже было сказано, преимущественно осуществляется преподавателем, и он должен хорошо ее понимать и учитывать реальные учебные возможности учащихся.

Если без цели нет учебной деятельности, то и о самостоятельной работе в таком случае не может быть и речи. И. М. Воротилкина главной целью самостоятельной работы студентов видит воспитание осознанного отношения к усвоению теоретических и практических знаний, приобщение учащихся к усиленному интеллектуальному труду. Также автор отмечает, что студенты должны не только усваивать знания, но формировать навыки добывания для себя нового. Иначе говоря, нужно, чтобы они научились учиться [44: 94].

Н. П. Гаманенко считает, что целью самостоятельной работы является развитие у учащихся способностей мыслить, анализировать, принимать решения и действовать по собственной инициативе, что является не просто нужным, а необходимым для стимулирования социально-экономических процессов в современной России [56: 225].

Из названных нами целей вытекают задачи самостоятельной работы студентов, к которым И. М. Воротилкина относит:

- классификацию и закрепление приобретенных теоретических знаний и практических умений; □
- углубление и расширение теоретических знаний; □
- обучение умению применять нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу; □
- активизацию творческой инициативы студентов, их самостоятельности, ответственности и организованности,
- развитие познавательных способностей;
- формирование самостоятельности мышления и способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- формирование исследовательских умений; применение учебного нового материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах и на практических занятиях [44: 94].

1.5.2. Функции самостоятельной работы

Естественно, что реализация цели и задач формируют определенные функции, свойственные самостоятельной работе. Говоря о функциях самостоятельной работы, можно оттолкнуться от определения понятия функции в словарях: «Функция – это существование, мыслимое нами в действии» (Гете) [192: 498], это деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе [94: 629].

С. М. Симакова утверждает, что основными функциями самостоятельной работы являются: «1) практическая (формирование языковых умений и навыков);

- 2) образовательная (расширение профессионального кругозора);
 3) развивающая (развитие инициативы, активности, творческих способностей); 4) воспитательная (воспитание трудолюбия, сознательного отношения к труду, стремление преодолевать трудности)» [168: 165].

Самостоятельную работу можно проводить в любом виде, главное – заинтересовать студентов. Если у учащихся уже сформированы некоторые навыки, и уже умеют многое делать, то это следствие использования на занятии разных форм учебной работы. Например, А. А. Семенов, на примере применения предлагаемой им проектной технологии в обучении иностранным языкам, называет реализуемые при этом функции в обучении:

«1) применение изучаемого языка учащимся в своей будущей специальности; 2) самостоятельное исследование с помощью иностранного языка, который способствует более прочному усвоению знаний; 3) формирование иноязычной коммуникативной компетентности посредством объединенных видов речевой деятельности; 4) подготовка и оформление проекта, презентации, в котором используется иностранный язык для получения профессионально значимого конечного продукта; 5) понимание важности практического применения знаний по иностранному языку; 6) приобретение опыта общения на иностранном языке, который может быть использован в дальнейшей профессиональной деятельности» [169: 143].

Р. Е. Лакишик предлагает включать в самостоятельную работу студентов (СРС) эссе, которые часто проводят преподаватели иностранных языков, считая их эффективными в обучении языку, поскольку написание такого текста позволяет выявить следующие умения, а значит и реализовать определенные функции СРС:

- «– интерпретировать, объяснять и кратко излагать материал, иллюстрировать его собственными примерами;
- использовать педагогические понятия и применять теории для аргументации тезисов;

- структурировать материал, выявляя и осознавая взаимосвязь между его частями, соблюдать логику рассуждений, различая факты и следствия;
- использовать интегрированные знания из разных научных областей для написания творческого мини-сочинения;
- оценивать значение педагогических фактов и явлений для определенной цели, соответствие выводов имеющимся в работе положениям, формулировать оценочные суждения на основании четких критериев» [117: 97].

К. Л. Черноталова предлагает считать одним из форм СРС участие в различных конференциях, поскольку в такой работе реализуется следующие функции: « – развивающая функция, способствующая развитию критического, творческого мышления, умению убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения;

– мотивационная функция проявляется в том, что процесс обсуждения задач дает возможность участникам глубже познакомиться с проблематикой изучаемых тем, разнообразием точек зрения, обнаружить пробелы в своих знаниях, что соответственно стимулирует познавательные потребности;

– оценочная функция, когда в ходе обсуждения, дискуссий, споров формируются оценки, отношения, ценностные ориентации, что в конечном счете помогает усвоению системы ценностей, определяющих становление личности в человеке;

– организационно-ориентационная функция проявляется в направляемой преподавателем подготовке студентов: подбор источников информации, выбор методов ее обработки и т.д.;

– функция контроля – осуществление контроля за содержательностью, глубиной самостоятельной работы студентов;

– воспитательная функция: конференция может оказаться даже более действенным средством по сравнению с лекцией, поскольку обратная связь между преподавателем и студентом теснее» [204: 3-4].

Итак, целью обучения иностранному языку является языковая подготовка специалиста, что требует от преподавателя умения и желания сотрудничать со

студентами в учебно-познавательной деятельности. При этом на его плечи ложится ответственность за понимание и осознание в первую очередь себя как главного лица, способного к независимому принятию решений и понимающего, как помочь студентам в их стремлении к самостоятельности. Когда студент выполняет задания, самостоятельно получает новую информацию, эта деятельность способствует более эффективному формированию его познавательных навыков. Иначе говоря, это лучше учит его усвоению знаний, нежели их передача в готовом виде. (Как гласит известная притча, если дать человеку булку хлеба, он будет сыт этим всего лишь один день, а если научить его печь хлеб самостоятельно, то он останется сытым на всю жизнь). Из этого вытекает, что правильно организованная СРС, реализующая все свои функции в различных формах учебной деятельности, предлагаемых преподавателем, позволит не только сформировать у студента навыки самостоятельной работы, но и сохранить их для дальнейшей жизнедеятельности.

Итак, рассмотрев объем, структуру и содержание понятия *самостоятельная работа* в современной дидактике и лингводидактике, обратимся к тому, как теоретические положения, изложенные в настоящей главе, преломляются в практике создания методического обеспечения самостоятельной работы при обучении иностранному /русскому языку.

Выводы по первой главе

1. Рассмотрение понятия *самостоятельная работа* в психолого-педагогической и лингводидактической литературе представляется разными исследователями с различных точек зрения, но получить конкретное и четкое определение, включающее основные идеи разных авторов, представляется сложной задачей, так как каждый автор считает правомерным предложенное именно им понимание самостоятельной работы. Конечно, нельзя не согласиться с тем, что все перечисленные в работе подходы и взгляды ученых на самостоятельную работу очень важны, поскольку они обращены к изучению данной методической категории как методического феномена и как компонента

процесса обучения. Можно сказать, что все рассмотренные / названные / обозначенные в данном параграфе положения, скорее, дополняют друг друга, нежели вступают в методическую «конфронтацию». Понимание *самостоятельной работы* как *самостоятельной деятельности*, т.е. более широко, отвечает современным требованиям лингводидактики, в которой укрепилось положение об обучении языку как познавательной деятельности, основанной, как правило, на личностно-деятельностном подходе.

Вслед за Э. В. Балакиревой, Р. У. Богдановой, О. Б. Даутовой и др., мы избираем в качестве рабочего следующее понимание самостоятельной работы – это вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата.

2. Различение двух традиционных видов самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной) потребовало их отдельного рассмотрения и анализа. Кроме того, мы кратко остановились и на других видах (индивидуальная, парная, коллективная) самостоятельной работы, описываемых авторами, их активное использование позволяет сделать самостоятельную работу эффективной и интересной, а также формирует у учащихся умения работать самостоятельно, т.е. овладевать теми навыками, которые могут быть в дальнейшем ими реализованы в профессиональной сфере. Отдельного разговора, безусловно, заслуживает самостоятельная работа с использованием ИКТ, однако эта проблема не входила в задачи проводимого нами исследования, чем и объясняется поверхностность в ее предъявлении.

3. Успешная организация самостоятельной работы студентов, а также совершенствование и привитие им навыков действительно самостоятельной работы могут быть достигнуты внедрением предложенных различными авторами способов работы с учебным материалом. Особого внимания требует необходимость учета последовательности необходимых действий, выполнение

которых позволит достичь нужного эффекта при организации самостоятельной работы студентов.

4. Важным для повышения качества организации самостоятельной работы является формирование устойчивой мотивации. Данную проблему можно решить, используя различные педагогические приемы, отобрав разные учебные материалы, но главное – дать возможность студенту осознать важность и полезность проделанной им работы.

5. Еще одним серьезным требованием к правильной организации самостоятельной работы является целеполагание. В связи с этим преподаватель должен постоянно фокусировать внимание студентов на цели предлагаемой им работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки цели и определения задач для ее выполнения. Целью тех, кто изучает язык, является не просто овладение этим языком, но и знакомство с чем-то новым (с точки зрения познания), получение новых знаний, умений и навыков, развитие своих способностей / талантов, возможность стать хорошим специалистом в своей области.

6. Реализация цели и задач формируют определенные функции, свойственные самостоятельной работе. Правильно организованная самостоятельная работа позволяет реализовать присущие ей функции в различных формах и видах учебной деятельности, предлагаемых преподавателем, и это позволит не только сформировать у студента навыки самостоятельной работы, но и сохранить их в дальнейшей жизни.

Глава 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Как показывает практика обучения в любом вузе, сама организация учебного процесса, а также система контроля и мониторинга знаний и другие компоненты учебной деятельности особенно на первом курсе являются серьезными барьерами для некоторых – а иногда и большинства – студентов, причем зачастую это не зависит от изучаемой дисциплины. Иначе говоря, даже те первокурсники, которые неплохо справились с выпускными / вступительными экзаменами, уже в начале своей студенческой жизни не всегда способны показать хорошие результаты на различных этапах контроля знаний. Обычно в качестве причин такого положения называют психологическую адаптацию, смену привычного коллектива, не всегда удачную социализацию в новой среде и т.д. Как нам представляется, все же одной из важных причин неуспеваемости студентов является отсутствие навыков самостоятельной работы, не сформированных (или недостаточно сформированных) у учащихся в средней школе.

Как известно, самостоятельная работа в вузе рассматривается как главное и необходимое звено в профессиональной подготовке студентов. Особенно очевидным это стало с введением последних образовательных стандартов, согласно которым формирование обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОСах) компетенций невозможно без серьезной самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя.

2.1. Модель составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов

Интерес ученых и преподавателей вузов к проблеме создания учебника русского языка для нефилологов представляется вполне закономерным. Сегодняшние цели обучения русскому языку уже не могут реализоваться в учебниках, не имеющих в своей основе четкой теоретической концепции, которая

опиралась бы на научный анализ содержания обучения студентов-нефилологов, а также специфики их дальнейшей профессиональной деятельности. Иными словами, современный учебник русского языка для студентов-нефилологов в соответствии с принципом коммуникативной направленности должен строиться с учетом реальных и потенциальных речевых потребностей студентов.

Согласно И. Л. Бим, «для более полного отражения свойства абстрактной макросистемы обучения учебник должен сам представлять собой систему, отражающую и моделирующую в соответствии с требованиями жизни и уровнем развития науки в тот или иной исторический период взаимодействие основных ее компонентов: целей, содержание учебного предмета и процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений, методов и средств обучения» [21, 272].

Для того чтобы функционирование учебника как системы носило упорядоченный и целенаправленный характер, необходимо четкое задание целей, соответствующих требованиям определенного исторического периода. Для определения содержания учебника решающее значение должен иметь учет факторов повышающие мотивацию. Учебник должен достаточно наглядно отражать современные методы обучения.

В данном разделе нам хотелось бы рассказать о тех исследованиях, которые проводились для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов Республики Узбекистан в целях оптимизации содержания обучения русскому языку и создания системы учебных пособий для студентов-нефилологов. Эти исследования предполагали прежде всего анализ сфер коммуникации и мотивационной активности студентов-нефилологов. Такое направление исследований обусловлено двумя основными требованиями, которые выдвигает коммуникативная ориентация процесса обучения студентов-нефилологов русскому языку:

1) стратегия преподавания должна быть максимально приближена к реальному общению; 2) в процессе учебной деятельности необходимо учитывать механизм мотивационной активности студента.

В современной практике создания учебников для студентов-нефилологов указанные аспекты учитываются недостаточно. Представление сфер коммуникации часто носит случайный характер, о чем свидетельствует, например, тематика вузовских учебников. Здесь можно отметить следующие крайности:

1) тематика общения в ряде учебников неправомерно узка, при этом основное внимание уделяется социально-бытовым сферам; темы «Город», «Спорт», «Театр», «Покупки», «Портрет, характер», повторяющиеся из учебника в учебник, вряд ли могут обеспечить мотивационную активность студента;

2) немотивированным является и представление учебного материала в рамках лишь профессионально-трудовой сферы, которая отнюдь не является единственной сферой коммуникации для будущих специалистов с высшим образованием;

3) содержание многих учебников для нефилологов недостаточно специфично, оно мало чем отличается от учебников для филологов; такие пособия в лучшем случае (при умелом подборе материала) могут вызвать лишь познавательную мотивацию, но не обеспечат формирование навыков профессионального общения будущим врачам, инженерам и др.;

4) не всегда оправдывает себя создание учебников с учетом близости наук (для биологов-медиков, юристов-экономистов и др.); сходство наук еще не определяет сходства будущей профессиональной деятельности. (Так, например, биология и медицина – близкие науки, однако профессиональная деятельность врача существенно отличается от профессиональной деятельности биолога).

Таким образом, научные основы учебника / учебного пособия для нефилологов вряд ли могут быть созданы без исследований сфер речевого общения, т.е. без выявления языкового и коммуникативного содержания речевого общения и анализа мотивации разных профессиональных групп людей.

Сфера общения – некоторая совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся некоторой однотипностью речевого стимула человека, отношением между коммуникантами и обстановкой общения.

Нами принята следующая практическая классификация сфер речевого общения: 1) социально-бытовая – для удовлетворения повседневных бытовых потребностей;

2) профессионально-трудовая – для профессионального общения людей одной профессии;

3) учебно-научная – в этой сфере реализуются потребности общения в вузе;

4) социально-культурная – для удовлетворения культурных потребностей, увлечений;

5) общественно-политической деятельности;

6) административно-правовая – для удовлетворения нужд общения в официальных инстанциях.

Все сферы общения обслуживаются определенными языковыми и коммуникативными средствами. К языковым средствам можно отнести набор лексико-грамматических единиц – общелитературных и относящихся к определенному функциональному стилю, средства выражения модальности, единицы речевого этикета; к коммуникативным средствам – набор речевых действий, коммуникативных задач, которые реализуются в рамках данной сферы общения.

Для оптимизации процесса обучения (особенно при небольшом количестве часов и ограниченных сроках) исключительно важным является уточнение номенклатуры сфер реального речевого общения специалистов того или иного профиля, чтобы максимально сблизить цели и содержание обучения с требованиями современности.

Анализ учебников русского языка для студентов-нефилологов показал, что:

— соотношение сфер общения не совпадает у представителей разных профессиональных групп;

— сферы общения различаются соответствующими им видами речевой деятельности;

— диапазон сфер общения различен у разных профессиональных групп;

— коммуникативные роли речевых партнеров внутри сфер общения бывают разные.

Преобладающими сферами коммуникации для всех изученных нами профессиональных групп являются профессионально-трудовая, социально-бытовая, социально-культурная, общественно-политической деятельности — так называемые общие сферы общения.

Речевое поведение врача, инженера, юриста, учителя и других специалистов в так называемых общих сферах общения полностью не будет совпадать: многое зависит и от экстралингвистических установок общения, которые бывают разные, от профессионального штампа в поведении людей и т.д. В то же время лексико-грамматическое и коммуникативное содержание указанных сфер для всех специалистов может быть одинаковым.

Особой дифференциации требует содержание и методическая стратегия в рамках профессионально-трудовой сферы общения.

Полезными с точки зрения оптимизации процесса обучения представляются полученные нами выводы о соотношении сфер речевого общения и видов речевой деятельности у специалистов разного профиля:

- аудирование русской речи происходит в рамках общественно-политической (возрастает роль телевидения), социально-культурной, профессионально-трудовой сфер общения;
- чтение — в учебно-научной, профессионально-трудовой, социально-культурной сферах общения;
- письмо — в профессионально-трудовой сфере общения;
- говорение — в профессионально-трудовой, социально-бытовой, социально-культурной сферах общения.

В результате исследований удалось выяснить, что самым широким является диапазон сфер речевого общения у педагога, особенно показателен перечень сфер в рамках аудирования учителями телепередач.

Врачи, по данным нашего исследования, смотрят телевизор целенаправленно. Это, возможно, объясняется следующим:

Речевыми партнерами учителя бывают люди разного профиля, разных профессиональных групп, и темы бесед бывают разными. Речевыми партнерами врача также бывают представители разных профессиональных групп, но тема разговора одна – болезнь.

Анализ сфер общения дополняется анализом развития мотивации к изучению русского языка у студентов разных специальностей.

Нам удалось выявить общие для всех студентов факторы, повышающие мотивацию, а также специфические факторы мотивационной активности студента. Если, например, на медицинском, юридическом, физкультурном факультетах преобладает социальная мотивация (мотивация общения), то на экономическом, математическом, филологическом – познавательная мотивация. Оба вида мотивации сочетаются с третьим видом мотивации – эмоциональной.

Раскроем виды мотивации и факторов, вызывающие мотивацию. Речь идет о факторах мотивационной активности студента-нефилолога.

- *Познавательная мотивация.* Новизна и познавательная ценность полученной на занятии информации, новизна в методике, проблемность на занятиях, сосредоточение внимания на трудном для данного контингента студентов, помощь в усвоении других предметов, поисковый характер учебной деятельности.

- *Социальная мотивация.* Учет реальных и потенциальных речевых потребностей, близость методики к реальному общению, наличие речевых контактов, преобладание устных форм работы.

- *Эмоциональная мотивация.* Непринужденная атмосфера на занятиях, возможность работать по способностям, ощущение радости и удовлетворения от успехов в работе.

Следует отметить, что наряду с факторами, повышающими мотивацию, существуют и факторы, понижающие мотивации.

- *Отрицательная мотивация.* Ложное убеждение в достаточности владения языком, отсутствие индивидуализации как для сильных, так и для слабых,

однообразная методика работы, нечеткость в организации работы, нерегулярность и необъективность контроля, личностные недостатки преподавателя.

Анализ сфер общения и мотивации позволил нам следующим образом сгруппировать специальности для учета целей, содержания, методической стратегии и конечных результатов процесса обучения.

Первая группа: студенты медицинского, физкультурного, юридического факультетов и отделения журналистики. Преобладающий вид мотивации для этой группы – социальная мотивация (мотивация общения). Методическая стратегия должна быть исключительно мобильной, максимально приближаться к естественному общению. Преобладающие функциональные разновидности: разговорно-обиходный стиль, устная научная речь. Преобладающая сфера общения – профессионально-трудовая.

Итоговые навыки и умения:

- свободное владение навыками говорения в сферах профессионально-трудовой и социально-культурной;
- владение навыками аудирования в профессионально-трудовой, общественно-политической сферах;
- владение навыками делового и неофициального письма;
- владение навыками поискового и изучающего чтения.

Вторая группа: студенты теоретических специальностей (геологи, биологи, математики-теоретики, кибернетики и др.). Преобладающий вид мотивации для этой группы – познавательная мотивация (новизна информации, проблемность текстов, поисковый характер учебной деятельности студентов). Методическая стратегия носит поисково-проблемный характер. Преобладающая сфера общения – учебно-научная с переходом в профессионально-трудовую.

Итоговые навыки и умения:

- свободное владение навыками изучающего, поискового чтения научной литературы;
- владение навыками профессионального общения;
- владение навыками научного и делового письма.

Третья группа: филологи. Преобладающий вид мотивации для этой группы студентов – познавательная и эмоциональная мотивация. Методическая стратегия содержит в себе элементы и первой, и второй стратегии, т.е. как коммуникативную мобильность, так и поисково-проблемный характер. Учебный материал охватывает все сферы обучения и все функциональные стили.

Итоговые навыки и умения:

- навыки всех видов чтения;
- навыки говорения в рамках профессионально-трудовой, социально-культурной, общественно-политической сфер общения;
- навыки аудирования в рамках социально-культурной, общественно-политической сфер общения;
- навыки письма и корректуры во всех стилях.

Разработанная нами концепция учебных пособий для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов Республики Узбекистан основывается на данных исследований сфер речевого общения и мотивационной активности студентов, а также учете трудностей в коммуникации. Ведущими положениями концепции являются следующие:

1. В основе обучения должно лежать единое учебное пособие для студентов всех специальностей, обеспечивающее формирование навыков коммуникации в рамках общих для всех специальностей сфер речевого общения (социально-культурной, социально-бытовой, общественной деятельности, учебы и науки, административно-правовой). Такое пособие для вузов Республики Узбекистан уже составлено (см. Нечаева А.И., Гуральская И.М., Файзиева М.Н. Учебное пособие по русскому языку: Для студентов национальных групп неязыковых специальностей / А.И.Нечаева, И.М.Гуральская, М.Н.Файзиева и др. – Ташкент.: Укитувчи, 1992).

Его основными принципами являются:

— коммуникативность (пособие нацелено на формирование навыков коммуникации, на решение конкретных коммуникативных задач (выступление с докладом, диспуты и др.), которые подготавливаются циклом занятий);

— проблемность (реализуется как в текстах, так и в установках к отдельным урокам учебного пособия);

— стилистическая дифференциация (лежит как в основе отбора, так и презентации учебного материала); этот принцип направлен на формирование умений трансформировать содержание высказывания с учетом адресата речи и коммуникативной установки;

— учет типичных для узбеков и каракалпаков трудностей в коммуникации (необращенность, малая эмоциональность речи и др.);

— глобальность цели (предусматривает формирование общего страноведческого кругозора студента);

— радость и непринужденность (создается непринужденным обращением авторов пособия непосредственно к студенту-читателю).

Реализация приведенных выше принципов построения единого учебника предполагает цикличность в презентации материала с учетом конкретных методических целей каждого занятия в рамках цикла. Наиболее целесообразным представляется построение цикла из четырех основных и итогового занятий.

К концу цикла студент должен владеть конкретными коммуникативными умениями: участвовать в диспуте, собрании, конференции, проводить экскурсию и др. Итоговый урок цикла может быть межгрупповым: участие в нем студентов смежных специальностей придает занятию характер естественного общения.

Все уроки в рамках цикла имеют конкретную методическую цель:

- на первом занятии создается установка на восприятие учебного материала, определяются основные этапы работы и формулируются задачи к предстоящему итоговому занятию; снимаются лексико-грамматические трудности в усвоении грамматического материала;

- на втором занятии продолжается снятие лексико-грамматических трудностей и проводится подготовка к чтению текста, к извлечению и переработке информации, необходимой для решения итоговой коммуникативной задачи;

- на третьем занятии формируются навыки чтения, аудирования и говорения;

- на четвертом занятии формируются навыки ситуативно-обусловленного разговора; отрабатываются речевые действия, владение которыми необходимо для реализации итоговой коммуникативной задачи;

- на пятом занятии цель реализуется реальным речевым общением.

Кроме единого пособия, студенты всех специальностей должны быть обеспечены пособиями, которые подготовили бы студентов к коммуникации в рамках профессионально-трудовой сферы общения. В этих пособиях удельный вес отдельных видов речевой деятельности будет разным.

По некоторым специальностям, где русский язык нужен для повседневного профессионального общения (медики, юристы, физики) создаются пособия не только для студентов, но и для той или иной профессиональной группы людей (русский язык для медиков, юристов, журналистов, физкультурников и др.).

Такие пособия включают;

- тексты для обучения чтению и комплексного развития всех видов речевой деятельности,

- коммуникативный минимум,

- раздел профессионального письма,

- терминологический минимум.

Создание указанных пособий предполагает научный анализ коммуникативного содержания профессионально-трудовой сферы общения у специалистов разного профиля.

Третий тип учебных пособий, с одной стороны, учитывает специфику будущей профессиональной деятельности, с другой – обеспечивает корректировку речи перед окончанием университета. В эту группу пособий входит «Интенсивный курс по устной коммуникации», «Практикум по научному стилю», «Лингафонные упражнения для совершенствования навыков владения грамматическим материалом». (См. Ахмедова М.Х. Русский язык (направление информационные технологии) Учебное пособие. - Т., ТУИТ, 2016; И. Р. Ахмедов,

Э. М. Гуртуева, Р. Н. Иногамова, Н. М. Рузиев, М. П. Алиева. Пособие по русскому языку (научный стиль речи) для студентов национальных групп нефилологических специальностей педвузов. Рекомендовано Министерством народного образования Республики Узбекистан. Ташкент.: Укитувчи, 1991).

Указанная концепция учебных пособий, основанная на учете речевых потребностей и факторов мотивационной активности студента, представляет собой один из способов реализации коммуникативной направленности. В связи с этим, основными принципами построения содержания обучения с использованием коммуникативного метода обучения являются следующие:

1. *Речевая направленность*, т.е. обучение иностранному языку через общение. Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. Учитель иностранного языка обучает учеников способам речевой деятельности, поэтому мы говорим о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранному языку.

Целью обучения во всех типах школ является не система языка, а иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия. Язык – элемент культуры, он функционирует в рамках определенной культуры. Следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в культуре. И здесь уже речь идет о формировании страноведческой компетенции.

На уроках иностранного языка необходимо стимулировать речемышление учащихся, что возможно делать в следующих случаях:

- в работе с текстом;
- в работе с проблемой;
- в работе с игровыми заданиями.

Поэтому, чтобы сформировать у обучающегося необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная устная практика для каждого ученика группы.

2. *Функциональность*. Данный принцип предполагает, прежде всего, осознание со стороны учащихся функциональной предназначенности всех аспектов изучаемого языка, т.е. каждый ученик должен понять, что может дать лично ему практическое владение языком.

Речевая деятельность имеет три стороны: лексическую, грамматическую, фонетическую. Они неразрывно связаны в процессе говорения. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления).

Функциональность проявляется именно в том, что объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами. Функциональность обучения в целом обеспечивается коммуникативным, функционально адекватным поведением учителя и учащихся.

3. *Ситуативность*. Иными словами, это ролевая организация учебного процесса. Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, понимаемых как система взаимоотношений. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста. Ситуация существует как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой функционирования процесса обучения и служит способом организации средств, способом их презентации, способом мотивации речевой деятельности, главным условием формирования навыков и развития речевых умений, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения.

4. *Новизна*. Она проявляется в различных компонентах урока. Это, прежде всего, новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т.д.). Это и новизна использования материала (его информативность). Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания (высказываний, диалогов, текстов и т.д.), развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений обучающихся, вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности.

5. *Личностная ориентация общения.* Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: опытом, контекстом деятельности, набором определенных чувств и эмоций, своими интересами, своим статусом в коллективе (группе). Вместе с тем система обучения должна учитывать познавательные потребности отдельных учащихся (групп учащихся), связанные с их индивидуальными интересами, увлечениями, профессиональными намерениями и т. д).

6. *Моделирование.* Объем страноведческих и лингвистических знаний очень велик и не может быть усвоен в рамках обучаемого курса. Поэтому необходимо отобрать тот объем знаний, который будет необходим, чтобы представить культуру страны и систему языка в концентрированном, модельном виде, т.е. построить модель содержания объекта познания.

При коммуникативном методе обучения все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении. Е. И. Пассов выстраивает 2 ряда упражнений: условно-речевые и речевые.

Условно-речевые упражнения – это упражнения, специально организованные для формирования навыка. Для них характерна однотипная повторяемость лексических единиц, неразорванность во времени.

Для речевых упражнений характерно то, что при их выполнении учащиеся решают речемыслительную задачу. Они используются при пересказе текста, описании картинок, лиц, предметов, для комментирования каких-то событий, для высказывания собственной оценки и отношения к тому или иному факту.

Также важно предоставить учащимся возможность мыслить и решать проблемы, используя язык в своей прямой функции – формирования и формулирования мыслей. Формирование методов учения должно носить достаточно эксплицитный характер. Учебник должен учить учащихся учиться.

Из вышесказанного следует вывод о том, что самостоятельную познавательную деятельность студентов необходимо поддерживать в течение

всего процесса обучения в вузе, поэтому каждый преподаватель должен уделять этой проблеме особое внимание. Не вызывает сомнения и то, что обучение студентов самостоятельной познавательной деятельности – а именно так мы понимаем самостоятельную работу – это долгий и кропотливый процесс.

По мнению Т. В. Ильичевой, на первый взгляд кажется, что во время самостоятельной работы студентов преподаватель не принимает участия в выполнении предложенных им заданий, однако он организует деятельность группы, создает необходимые условия для такой работы и необходимый для выполнения заданий настрой, направляет познавательный процесс, а это важно, чтобы поддержать творческие начинания, их добровольность и самостоятельность [92].

Мы считаем, что основным условием организации самостоятельной работы студентов во внеаудиторное время является обеспеченность студентов необходимыми средствами обучения (учебником или учебным пособием). Именно учебник является главным обучающим средством для преподавателя иностранного языка. Если учебник выбран правильно, т.е. соответствует уровню владения иностранным языком, целям и задачам обучения, то, безусловно, вероятность эффективного усвоения языка, по общему мнению, возрастает. Выбор и использование того или иного учебника / учебного пособия зачастую – это показатель профессиональной компетентности преподавателя, пользующегося именно этим средством обучения.

Ни для кого не секрет, что многие преподаватели работают только по учебнику, т.е. используют в качестве учебного материала занятия все то, что содержит урок учебника, например, тексты для чтения, упражнения всех типов, лексико-грамматические объяснения. Именно через учебник по сути мы пытаемся воспитывать наших учащихся. Таким образом, требования к выбору учебника и его качеству должны быть достаточно высоки, поскольку любой преподаватель имеет представление о том, что такое «плохой» / «хороший» или «малоэффективный» / «эффективный» учебник. Современная высшая школа располагает сегодня целыми «линейками» учебников практически по любым

дисциплинам. То же можно сказать и о методическом обеспечении курса русского языка: на данный момент учебных пособий для изучения русского языка достаточно много. Однако У. А. Бекмуратова отмечает, что «среди многочисленных учебников и учебных пособий – и комплексных и разноаспектных – учебник или учебное пособие, призванное «руководить» самостоятельной работой учащихся, найдется с большим трудом. Конечно, такие материалы существуют и издаются, но их совсем немного. Как правило, они создаются на соответствующих кафедрах отдельных вузов, выходят небольшими тиражами и неизвестны широкому методическому сообществу» [37: 41].

Таким образом, у практикующего преподавателя русского языка не остается иного выбора, как использовать существующие пособия, не всегда предназначенные именно для самостоятельной работы учащихся. Еще хуже дело обстоит в странах так называемого ближнего зарубежья (бывших советских республиках).

На наш взгляд, проблема отсутствия эффективных и удобных в использовании учебных пособий по самостоятельной работе при обучении русскому языку в неязыковых национальных вузах стоит очень остро. Каким же должно быть учебное пособие для самостоятельной работы при изучении русского языка?

В. С. Глухов и др., исследуя особенности самостоятельной работы в педагогическом вузе, пишут о том, что самостоятельная работа носит двухсторонний характер: с одной стороны – это способ деятельности студентов во всех формах учебных занятий во внеаудиторное время, когда они самостоятельно изучают материал; а с другой – это вся совокупность учебных заданий, которые студент должен выполнять во время обучения в вузе [52: 3]. Нас интересует первое положение, т.е. автономная работа студентов.

Если мы действительно хотим создать такое пособие, с помощью которого студент сможет заниматься языком самостоятельно и с высокой мотивацией, то оно должно быть содержательным, структурированным, удобным для работы, технологичным и при этом современным, то есть отвечать всем требованиям,

предъявляемым к учебникам. Как пишет Г. М. Мандрикова, наиболее важные требования к современному учебнику «в общем виде таковы:

- коммуникативная направленность учебника;
- соответствие учебного материала практическим, коммуникативным и воспитательным целям, включая страноведческий аспект; интересам учащихся и их коммуникативным потребностям;
- направленность на развитие кругозора учащихся, их мышления, на раскрытие их индивидуально-творческих возможностей;
- доступность, посильность;
- соответствие конкретным условиям обучения» [132: 284].

Безусловно, для этого в первую очередь мы должны при составлении обсуждаемого пособия поставить четкие и конкретные цели, например, работа с данным пособием призвана:

- научить студентов работать самостоятельно;
- помогать повторять и закреплять изученный материал;
- формировать знания, умения, навыки для их последующего применения в профессиональном общении на русском языке;
- осуществлять контроль освоенных знаний.

Следуя этим целям, в любом учебном пособии необходимо реализовать главное преимущество самостоятельного изучения языка – доступность, для чего важно помогать студентам сначала осваивать простые виды самостоятельной работы, учитывая, что студенты находятся пока на уровне адаптации, они еще только учатся навыкам самостоятельной работы.

Напомним, что учебник / учебное пособие для самостоятельной работы должны выполнять следующие функции: повторяющую, информационную, обучающую, самоконтролирующую.

Ю. С. Ильиных считает, что функция повторения сведена к единственной цели – упрочению знаний, а также она обеспечивает необходимые условия для усвоения нового [91]. Это можно реализовать в виде таблиц с грамматическими правилами, которые сосредоточены на тренировке и закреплении изучаемых

грамматических форм. Обучающая функция в учебном пособии может проявляться в развитии знаний, умений и навыков и опыта творческой деятельности. Студенты не только повторяют ранее изученное, но и переосмысливают и обобщают пройденный материал, применяют полученные знания и умения в новой ситуации общения. Это значит, что студент должен воспринимать, понимать и использовать язык в своей жизни.

Самоконтролирующая функция, реализуемая в учебнике для самостоятельной работы, способствует формированию уверенности в себе, предоставляет возможность проверки самим студентом правильности сложившихся у него знаний по русскому языку, представлений о русских людях и русской культуре, верном выполнении заданий, как речевых, так и коммуникативных, а также в правильном усвоении грамматических правил. В учебном пособии для самостоятельной работы по русскому языку это можно реализовать при помощи ключей, которые будут размещены в конце пособия.

Информационная функция обеспечивает студентов необходимыми и достаточными сведениями об изучаемом языке, которое вырабатывает у них представление и понимание нового материала. Здесь нужно провести последовательное предъявление нового материала, чтобы он усваивался поэтапно. Обратим внимание на то, что язык необходимых объяснений должен быть доступен, понятен и ясен для уровня обучаемых.

Как правило, внеаудиторная самостоятельная работа студентов в основном представляет собой письмо и чтение, к которым иногда добавляют такие виды заданий, как различного рода тренировочные упражнения, перевод текста, ответы на вопросы, самостоятельное чтение. Мы же считаем необходимым обеспечить студентов и преподавателей таким методическим материалом, чтобы превратить процесс самостоятельной познавательной деятельности в процесс творческий. Следуя этому принципу, в пособие можно включить и такие задания, как составления рассказа по ситуативным иллюстрациям, продолжение текста (своя концовка), высказывание собственного мнения о прочитанном (устное /

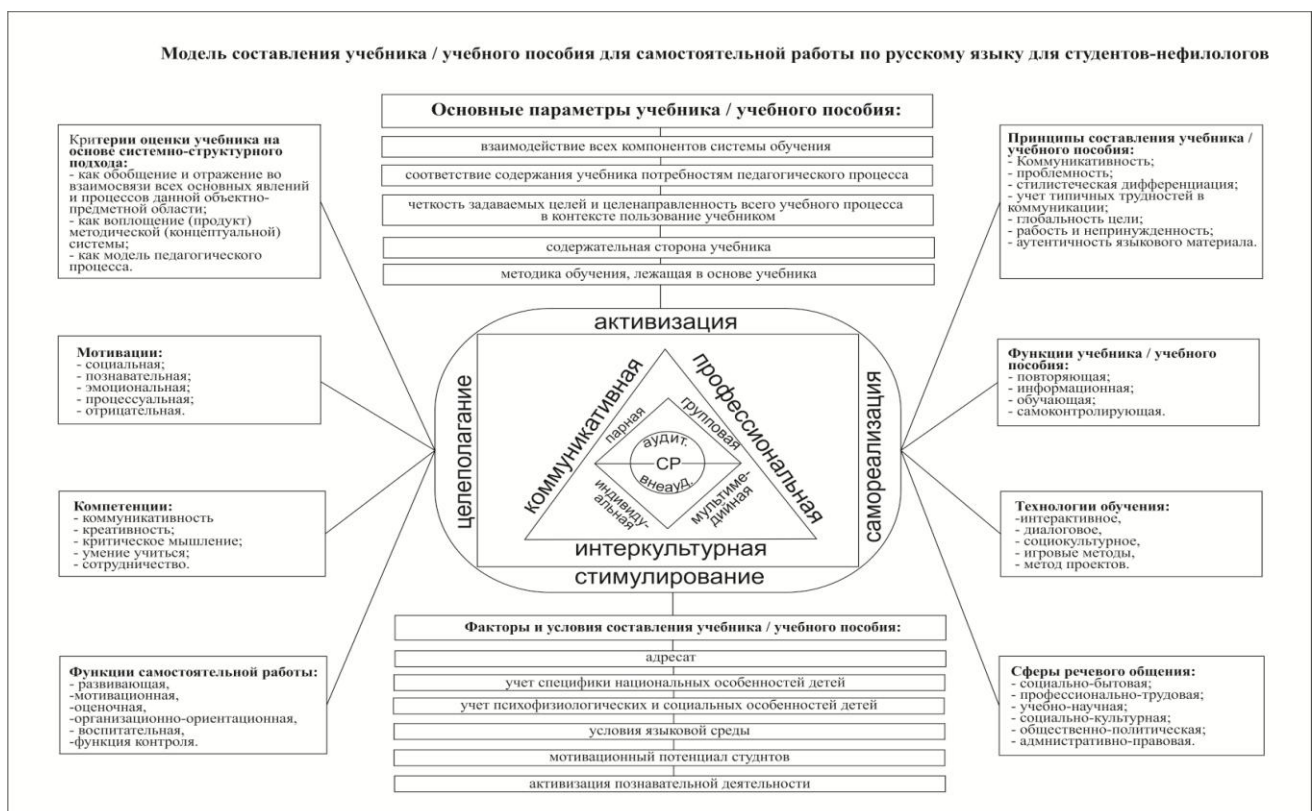
письменное эссе), восстановление и дополнение диалогов в соответствии с различными вариантами сюжета и проч.

Считаем необходимым провести анализ уже созданных учебных пособий для самостоятельной работы по русскому языку и оценить их методические возможности по формированию а) знаний, умений и навыков в практическом освоении русского языка и б) навыков самостоятельной работы.

Таким образом, мы попытались обозначить проблему создания учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку, назвав некоторые принципы, на которые следует ориентироваться при организации самостоятельной работы по русскому языку в условиях узбекского неязыкового вуза. Считаем, что выполнение всех названных условий при составлении подобного учебного пособия является гарантией достижения планируемых результатов самостоятельной познавательной деятельности студентов при правильной организации работы с таким учебным средством (см. Рисунок 1).

2.2. Анализ пособий для самостоятельной работы студентов по русскому языку как неродному /иностранному

Схема 7. Комплексная модель педагогического проектирования учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку



Обращение к анализу учебных пособий для самостоятельной работы мы начали со структуры урока / занятия, поскольку структура урока учебника или учебного пособия – это та основная содержательная единица, которая позволяет говорить об эффективности данного средства обучения.

Представленность учебников и учебных пособий по русскому языку на современном образовательном рынке довольно велика. Отметим, что среди многочисленных изданий мы не сразу найдем те, что ориентированы на самостоятельную работу изучающих РКИ¹. Конечно, они существуют и издаются, но о широте выбора говорить не приходится.

Обратимся к тем изданиям, которые показались нам наиболее интересными с точки зрения их направленности на самостоятельную деятельность учащихся, содержания и методического потенциала.

Начнем с «Коррекционного курса русского языка «Рабочая тетрадь»» [191]. Уже в самом названии – «Рабочая тетрадь» – содержится указание на предназначенность для домашней работы. «Рабочая тетрадь» (под редакцией Т. Ю. Уша и И. О. Уша) предназначена для освоения практического материала по русскому языку нерусскоязычными школьниками и для курсового коррекционного обучения русскому языку как неродному взрослых инофонов. С пособием можно работать и в аудитории под руководством преподавателя, и самостоятельно (как в аудитории, так и дома). Выполнение заданий, предлагаемых в данном пособии, создает, на наш взгляд, прочную базу для изучения и усвоения основного материала неродного языка.

Курс начинается с обучения русскому алфавиту: как пользоваться русским алфавитом и произносить правильные звуки. Интерес представляет курс графики, который обучает навыкам письма, устанавливает соотношение начертаний между буквами / звуками. Отметим, что это очень полезно знать иностранным учащимся. Далее следует фонетика, осваиваемая при помощи коррекционных упражнений: даются сведения об ударении в русских словах, подробно расписаны правила

¹ В данном параграфе мы не рассматриваем мультимедийные средства обучения, предназначенные для СРС.

ударений на простых примерах, представлены слова с непроизносимыми согласными, которые требуется запомнить.

Кроме того, в пособии имеются тесты закрытого типа по грамматике, каждый из которых содержит 4 пункта. Особое внимание уделено морфологии, лексико-грамматическим темам. Все морфологические конструкции вводятся в «линейном» порядке, начиная от местоимения и заканчивая глаголом. В таблицах представлены склонения личных и притяжательных местоимений. Упражнения для усвоения грамматических материалов вводятся в разных моделях. Некоторые задания содержат объемные тексты, взятые из книги В. И. Жельвиса «Эти странные русские». Несмотря на несколько «провокационное» название, тексты достаточно интересны и имеют отношение к русской жизни, культуре и истории. Тексты объединяются в систему с разными заданиями, помогающими развивать умения смысловой обработки информации при чтении, а также выполняют функцию знакомства с Россией. Работа с пособием позволяет научиться строить грамматически верные высказывания, пополнить лексический запас русских слов и словосочетаний, научиться правильному произношению, научиться строить диалогические и монологические высказывания с целью передачи или получения необходимой информации, а также для сообщения о своих намерениях и действиях.

Перейдем к рассмотрению пособия «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи / Пособие для самостоятельной работы (домашнее чтение на материале текстов по специальности)» под редакцией Л. А. Константиновой, Г. И. Знаменской, О. В. Илюхиной, Н. М. Исакиной, С. А. Юрмановой [105]. Данное пособие предназначено для иностранных учащихся среднего уровня подготовительного факультета. Авторы делают акцент на тренировке самостоятельного чтения, заостряя внимание на текстах будущей специальности иностранного студента. Основа анализируемого пособия – сложные тексты, которые учат ознакомительному, изучающему и поисковому чтению. Тексты по специальности знакомят с русскими терминами определенного профиля, что очень важно студентам-иностранцам. Материалы пособия помогают осваивать

сложные читательские умения (интерпретировать, обобщать прочитанную информацию), обучают анализу содержания текста, а также лексико-грамматическим категориям научного профессионального языка.

Пособие знакомит с 4-мя разделами (гуманитарным, медицинским, техническим и экономическим). Начинается пособие с памятки для студентов, которая облегчает работу с домашним чтением. Все разделы имеют одинаковую структуру: урок начинается с названия лексической темы, далее идут предтекстовые задания, которые дают представление о тексте, что мотивирует студента к прочтению данного текста. В предтекстовых упражнениях можно познакомиться с новыми словами, с ними же составить словосочетания и ответить на наводящие вопросы к тексту. Разнообразие и форма упражнений снимает все трудности текста. Далее идет сам текст, его нужно прочитать, понять содержание, затем, как и полагается, следуют послетекстовые упражнения, в частности, вопросно-ответные упражнения, проверяющие понимание текста и обучающие умению самостоятельно находить информацию. В послетекстовых упражнениях имеются и такие задания, которые развивают сложные навыки работы с текстом, например, его интерпретацию. Важно, что в пособии представлены такие задания, как «Составьте свой план к тексту и перескажите текст» или «Найдите в каждом абзаце главную информацию». Также здесь имеются задания на технику чтения, именно чтения вслух, которое развивает речевую практику студента. После предлагаются дополнительные тексты для домашнего чтения. Раздел заканчивается ключами к предтекстовым упражнениям (что всегда считается достоинством пособия, позволяющим студенту проверить свои знания и оценить себя). Такая же структура представлена во всех уроках пособия и во всех его частях.

Похвально то, что авторы дают возможность студентам активно работать с новой информацией не только в текстовой форме, но и в виде схем, таблиц и иллюстраций (фотографий). Важно и то, что пособие предлагает дополнительные тексты, которые дают еще больше информации по будущей специальности студента.

Обратимся к учебному пособию Л. П. Цоколь «Самостоятельные работы по русскому языку» (приложение к учебнику «Мир. Вводный курс») [203]. Пособие представляет собой практический курс грамматических и лексических упражнений, поскольку его цель – контролировать усвоение знаний учащихся по грамматике и лексике. Это пособие можно использовать для самостоятельной работы на занятиях и во внеаудиторное время. Оно состоит из 23 уроков. С 1-го по 4-ый урок дается по одному заданию, затем задания нарастают и по количеству, и по сложности. Упражнения каждого урока в пособии отрабатываются в письменной форме. Новые грамматические конструкции в упражнениях вводятся понемногу и последовательно. Порядок предъявления грамматического материала является традиционным, как и в других современных обучающих курсах. В пособии представлены различные виды заданий. Есть языковые упражнения (например, заполнить пропуски, раскрыть скобки, поставить в нужной форме, письменно ответить на вопросы, подобрать антонимы к слову), речевых же упражнений нет. Конечно, было бы лучше, если в данном пособии были бы диалоги, тексты для чтения и хотя бы простейшие коммуникативные задачи.

Еще одно лексико-грамматическое пособие, на котором мы считаем нужным остановиться, создано большим авторским коллективом (Т. Ю. Новикова, М. Е. Теремкова, О. Н. Олейникова, Л. Д. Калинина, Н. Н. Шабунина. «Лексико-грамматическое пособие для самостоятельной работы» [148]) и предназначено студентам начального уровня для работы вне аудитории. Анализируемое пособие выполняет функции учебника самостоятельной работы, при этом активизируя познавательно-учебную деятельность. Пособие включает 17 уроков, задания в которых разбиты на две части: основные и дополнительные. Основные упражнения выполняются в обязательном порядке, а дополнительные – по усмотрению или по желанию преподавателя. Первые два урока начинаются с фонетической разминки, правил чтения (ударные и безударные позиции, оглушение согласных и др.). Затем в виде таблиц вводятся грамматические формы (падежи, которые изучаются на

начальном этапе, и основные глаголы). В каждом уроке прививаются навыки речевого этикета. Лексический материал каждой темы большой по объему, но используемая в пособии лексика употребительна в реальной русской речи.

Особое место в пособии отводится таблицам с грамматическими материалами, отметим, что такое повторение очень удобно для иностранного студента. Таблицы составлены четко и без лишних слов, что позволяет сразу понять материал. Очень ценно и то, что работа над употреблением всех падежных форм, представленных в таблицах, последовательно проводится во всех уроках. Предложенные авторами задания выполняются студентами по образцу и опираются на вышеуказанные таблицы, облегчая студенту самостоятельную деятельность. Упражнения в основном ориентированы на письменное выполнение. Следует отметить, что данное пособие включает широкий спектр упражнений, языковых и речевых, которые развивают навыки письма, чтения и говорения. Очень хорошо, что в нем представлены забавные стихотворения, анекдоты и шутки, которые создают хорошее настроение и могут стимулировать к работе с этим пособием. Авторы подумали и о текстах для домашнего чтения. Наводящие вопросы не позволяют уходить от текста, учат направленно искать нужную информацию, давая возможность студенту самостоятельно интерпретировать информацию в письменном и устном виде. Все тексты для чтения носят страноведческий характер, это вызывает у студентов вовлеченность и интерес к русскому языку, некоторые задания позволяют студентам сравнивать и видеть разницу со своим родным языком, культурой, особенностями страны (например, расскажите о погоде в вашей стране).

Перед нами интересный и современный учебник русского языка по самостоятельной работе, который результативно и легко внедряется в учебный процесс, познавательную деятельность студента, в том числе и благодаря возможности правильно пользоваться этим учебником.

Наконец, обратимся к учебным пособиям под редакцией Т. П. Барковой и Л. А. Шаховой «Работайте самостоятельно!» [26] и «Русский язык. Работайте самостоятельно!» под редакцией Т. П. Барковой и М. Н. Немцовой [27]. Уже по

названию понятно, что они предназначены для самостоятельной работы, являются двумя книгами / частями, предполагающими последовательный переход от первой части ко второй, адресованы иностранным студентам подготовительного этапа обучения. Авторы первого из них, Т. П. Баркова и Л. А. Шахова, указывают на то, что данное пособие можно использовать и на аудиторном занятии и во внеаудиторной работе. Цель этого пособия – самостоятельное повторение ранее изученных лексико-грамматических материалов, то есть проверка освоения лексико-грамматических конструкций. Все уроки (всего их 15), построены почти по одинаковой схеме, но каждый посвящен отдельной теме. Урок начинается с формулировок грамматических тем на русском языке. Учебные задания даются в виде тестовых форм, начиная от посильных и далее постепенно усложняющихся заданий. В каждом уроке представлено 5-6 заданий, и каждое из них детально охватывает весь пройденный материал. Тестовые задания не однотипны, интересны, это дает студенту не заскучать и мотивирует его на дальнейшее выполнение заданий.

После последнего, 15-ого урока, предлагаются тексты с заданиями (10), в которых учащимся предстоит расположить предложения в правильном порядке для получения определенного текста. Также даны фразы для диалогов, которые нужно подставить в нужной последовательности. Эти задания формируют грамматические навыки, развитие логики, расширяют лексический запас и совершенствуют речевые навыки. Разные виды заданий позволяют формировать навыки в разных видах речевой деятельности, в особенности в чтении. Важно то, что в пособии есть ключи к заданиям, что очень удобно, во-первых, для проверки студентом своих знаний (то есть, проводится самооценка обучающегося) и, во-вторых, возможность для преподавателя увидеть уровень самостоятельной работы того или иного студента.

Вторая часть – продолжение этого учебного пособия (под редакцией Т. П. Барковой и М. Н. Немцовой) «Русский язык. Работайте самостоятельно!» – включает 17 уроков. Каждый урок начинается перечнем грамматических тем, практический материал представлен в виде тестовых заданий. Задания

представляют собой проверку морфологических, синтаксических и лексических норм, а также навыков речевого поведения. Задания здесь уже более объемные, в основном они состоят из длинных предложений и текстов. Тексты посвящены описаниям различных бытовых ситуаций и учат современному русскому обиходу. Учащимся нужно самостоятельно строить разные формы в зависимости от ситуации и контекста. Весьма интересны примеры с различными ситуациями, которые часто встречаются в реальной жизни. После всех уроков, как и в первой части, вводятся тексты (15) с заданиями. После текстов даны ключи к тестовым заданиям. У студента есть возможность поработать над своими ошибками и проверить результаты выполнения тестов. Сравнивая это пособие с предыдущим, можно говорить о его более сложном и объемном содержании. Темы и виды текстов носят страноведческий характер. И это очень хорошо, потому, что для учащихся как бы открывается окно в Россию, они постепенно понимают, насколько интересна страна, язык которой они изучают, что, безусловно, повышает мотивацию к изучению русского языка. В данное пособие включены разные типы тестовых заданий, которые авторы характеризуют следующим образом (см. Таблицу 5).

В целом можно сказать, что это достаточно эффективное учебное пособие, работая с которым можно самостоятельно без какой-либо помощи преподавателя выполнить задания, усваивая пройденный материал. Пособие составлено удобно, лаконично и не представляет особой сложности для использования иностранными студентами.

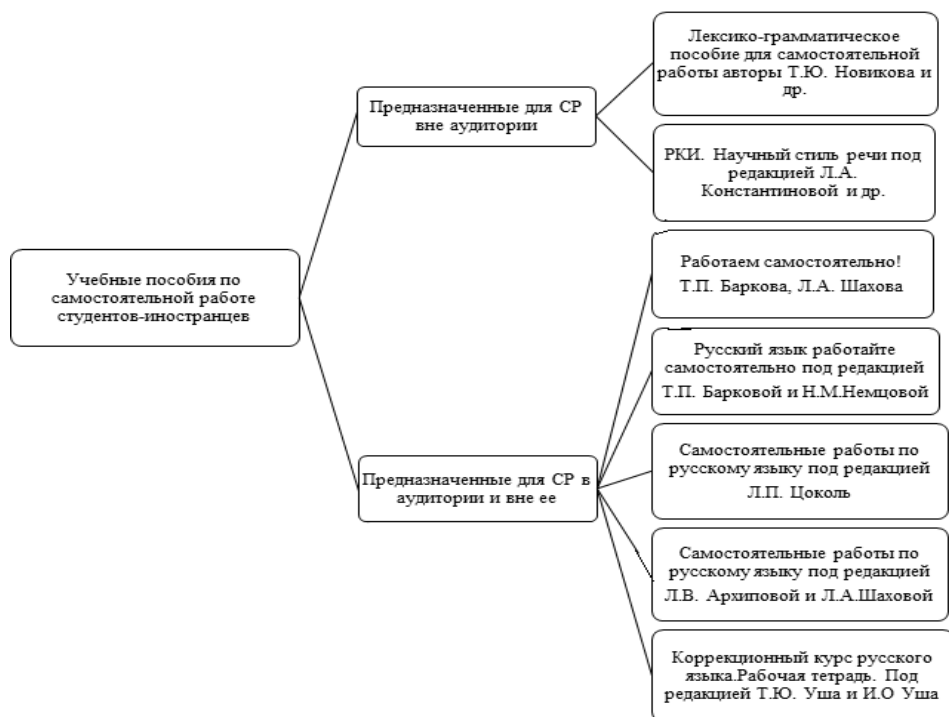
Таблица 5. Тестовые задания (по [Баркова, Немцова 2011])

Тип задания	Цель задания
1) задания закрытой формы	нацеленные на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов
2) задания открытой формы	предполагающие подстановку пропущенного окончания, слова, словосочетания, фразы, реплики диалога и др.;
3) задания на установление соответствия	имеющие целью соотнесение соответствующих элементов двух сопряженных множеств (слов в

	начальной форме, и их окончаний в какой либо другой предложенной форме; членов антонимических пар; вопросных и ответных реплик диалога и пр.);
4) задания на установление правильной последовательности,	направленные на определение логики развития сюжета, событий и др.

Можем с уверенностью сказать, что данные учебные пособия соответствуют современным требованиям методики преподавания русского языка: учебные пособия обеспечивают самостоятельное выполнение заданий и упражнений, в них предусмотрены различные возможности мотивации к изучению русского языка. Поскольку далеко не все учебные пособия предназначены только для самостоятельной работы (в том числе и рассматриваемые нами), мы считаем необходимым сгруппировать их по предназначенности / целевому назначению (см. подробнее о возможных основаниях для создания типологии [47]).

Схема 8. Типы учебных пособий для самостоятельной работы



(Авторы: Т. Ю. Новикова, М. Е. Трубчанинова, О. Н. Олейникова, Л. Д. Калинина, Н. Н. Шабунина, Л. А. Константинова, Г. И. Знаменская, О. В. Илюхина, Н. М. Исакина, С. А. Юрманова, Т. П. Баркова, Л. А. Шахова,

Н. М. Немцова, Ю. В. Финагина, Л. П. Цоколь, Л. В. Архипова, Л. А. Шахова, Т. Ю. Уша, И. О. Уша), (под ред. О. Н. Олейникова, Т. М. Федченко, Н. М. Цемцовой, Н. А. Дмитренко, О. М. Отменитовой, Е. С. Мордасовой).

Итак, если учитывать тип пособия по предназначенности, то – по нашей схеме – к первой группе можно пока отнести всего лишь два учебных пособия.

Во вторую группу можно отнести уже больше пособий, но серьезных отличий между этими двумя типами нет. И те, и другие имеют главную цель – повторение и усвоение языкового материала. Структура учебных пособий в двух группах очень схожа, они включают языковые и речевые упражнения. Во многих из представленных на схеме учебных пособий есть ключи, чтобы студент смог самостоятельно проверить и проконтролировать свои результаты. Мы считаем, что именно этот компонент учебного пособия делает самостоятельную работу действительно самостоятельной.

Все рассмотренные учебные пособия имеют следующие характеристики, относящие их к средствам обучения самостоятельной деятельности:

- действительная предназначенность для самостоятельной работы студентов;
- выраженная различными способами мотивация к выполнению заданий;
- посильность, доступность для самостоятельного усвоения;
- простой и понятный язык инструкций к заданиям;
- наличие ответов-ключей к предлагаемым заданиям.

Тем не менее, отметим, что все учебные пособия для самостоятельной работы, как нам кажется, должны быть красочными, содержать интересные иллюстрации, картинки, фотографии, так как это поможет мотивировать студентов к работе с такой книгой, которая действительно может стать помощником и координатором самостоятельной работы студента по изучению русского языка.

Рассмотрев существующие в практике обучения РКИ учебные пособия для самостоятельной работы (по их доступности), обратимся к обсуждению такой серьезной проблемы, как разработка модели учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для определенного (заданного)

контингента обучаемых. В нашем случае таким контингентом являются студенты-каракалпаки нефилологических специальностей. Считаем, что имеет смысл вначале обратиться к особенностям организации самостоятельной работы с такими студентами.

Таким образом, проведя анализ различных учебных пособий (в том числе и представленных в списке литературы к диссертации), мы имеем возможность видеть общую картину методических тенденций в создании специальных учебных пособий для самостоятельной работы иностранных студентов, а также степень обеспеченности самостоятельной работы по русскому языку.

2.3. Основные проблемы организации самостоятельной работы со студентами-каракалпаками и пути их преодоления

В настоящее время в сфере образования РУ происходят значительные изменения, касающиеся и усиления индивидуального подхода в обучении, и развитию творческих способностей студентов, и многие другие. Однако основные требования, предъявляемые к учебному процессу в высшей школе, связаны с серьезным увеличением доли самостоятельной работы студентов практически по всем дисциплинам. Что касается языкового образования, то обучение иностранному языку всегда сопровождалось самостоятельной работой, понимаемой чаще всего а) как выполнение домашних заданий и б) как чтение аутентичной художественной литературы на изучаемом языке (так называемое домашнее чтение).

Если мы говорим о русском языке, изучаемом в бывших союзных республиках, то следует обратить внимание на то, что ситуация с русским языком, точнее сказать, с его функционированием, изменилась там коренным образом.

Во-первых, русский язык изменил свой статус языка в качестве межнационального общения. К примеру, в Узбекистане, частью которого является Каракалпакстан, он не имеет официального статуса, поскольку в статье 4 закона «О государственном языке Республики Узбекистан», закрепляющей узбекский язык в качестве государственного, далее речь идет о возможности обеспечения

уважительного отношения к языкам, обычаям и традициям наций и народностей, проживающих на ее территории, и создании условий для их развития².

Во-вторых, естественным образом произошло сокращение языковой среды, и если в городах русский язык все еще используется на бытовом уровне, то в сельских районах языковая среда для него практически отсутствует. В-третьих, изучение русского языка осложнилось с переходом узбекского и каракалпакского языков на латиницу и, наконец, в-четвертых, русский язык стал вторым языком после английского [34].

В последнее время сотрудничество России и Узбекистана в области науки и образования получило новый импульс, что привело к росту желающих учиться в России. Понятно, почему современная молодежь желает серьезно изучать русский язык.

Со стороны государства предоставляются возможности изучать языки, но, несмотря на это, на первый курс вузов поступают студенты с недостаточным уровнем знаний русского языка для освоения вузовской программы, хотя обучение русскому языку начинается уже со второго класса средней школы и продолжается в колледжах и лицеях [38: 45].

Тем не менее, студенты начинают обучение русскому языку без достаточных для стоящих перед ними задач знаний, что создает для преподавателей определенные трудности, потому что осваивать вузовскую программу без элементарных знаний невозможно. Конечно, преподаватель высшей школы не может и не предполагается возвращаться к школьной программе. Но, несмотря на это, преподавателям приходится не только восполнять пробелы школьного образования, но еще и обучать тем знаниям, умениям, навыкам, которые предусмотрены в учебной программе вуза, то есть многие студенты первого курса по сути осваивают основную программу русского языка параллельно со школьной. Важно отметить, что для организации самостоятельной работы по учебному плану разработана определенная тематика учебного материала, то есть темы, которые соответствуют профилю вуза. А наша

² Конституция Республики Узбекистан

модель учебного пособия – это дополнительный учебный материал, который способствует решению действующей проблемы.

Обучение вузовской программе происходит в основное аудиторное время, однако, помимо аудиторных занятий, в учебной программе отводятся часы и для самостоятельной работы в обязательном присутствии преподавателя. Присутствие преподавателя, во-первых, позволяет работать самостоятельно (присутствие преподавателя не дает возможности выполнять задания как-то иначе), во-вторых, это возможность для студентов получать информацию или необходимую справку по выполнению упражнений и заданий, в-третьих, это возможность для преподавателя контролировать работу студентов.

В таких условиях изучение русского языка в вузах Узбекистана, учитывая сокращение часов на данную дисциплину, требует серьезной перестройки всех компонентов учебного процесса, и в первую очередь – организацию самостоятельной работы студентов.

В учебном плане на самостоятельную работу в курсе русского как неродного отводится всего 26 часов. Тем не менее, и на основных занятиях, проводимых в аудитории, можно найти возможность использовать приемы самостоятельной работы студентов. Иначе говоря, время на самостоятельную работу в учебном процессе есть: вопрос в том, как его организовать, чтобы эффективно использовать.

Как отмечает У. А. Бекмуратова, «самостоятельная работа студентов (СРС) эффективна, когда она а) сосредоточена на достижении поставленной цели и б) подчиняется самоконтролю, поскольку лишь те знания, которые студент добыл самостоятельно, через собственный опыт изучения языка, становятся действительно эффективным самообразованием. Обратим внимание на то, что в учебном процессе организацией СРС управляет преподаватель, именно он задает цель самостоятельной работы, ее длительность, побуждает студента к ее выполнению, а также контролирует и оценивает ее ход и полученные результаты» [36:177]. Таким образом, именно преподаватель несет ответственность за корректную и эффективную в методическом отношении самостоятельную работу

студентов в практическом освоении русского языка как неродного. Исходя из этого, назовем очевидные действия преподавателя русского языка в рамках организации различных форм СРС, делающие ее эффективной:

- предложить студентам специальные учебные пособия по СРС, содержащие четкие и точные методические указания по их выполнению;
- научить студентов пользоваться словарями и литературными источниками, которые не просто могут выступать в качестве средств обучения или справочников, но и требуют развития навыков перевода, поиска нужной информации, позволяя самостоятельно использовать полученную языковую или лингвострановедческую информацию;
- научить студентов работать с текстами: выделять главное в прочитанном, уметь четко формулировать основную идею, уметь обобщать и делать выводы из прочитанного и т.п.;
- научить студентов пользоваться компьютерными технологиями и ресурсами Интернета, что в современных условиях несомненно способствует повышению эффективности самостоятельной работы по освоению русского языка;
- уделять большое внимание письму и письменной речи, начиная от формирования навыков кириллического письма до навыков использования свободного письма.

Опыт работы со студентами-каракалпаками показал следующее: большинство студентов (20 человек из 25 студентов в группе) имеет довольно низкий уровень грамматических знаний, скудный словарный запас, демонстрирует отсутствие навыков самостоятельной работы. Кроме того, среди студентов, поступающих в вуз, имеются и такие, кто вообще не владеет русским языком. Понятно, что студентам первого курса всегда довольно сложно справляться с учебной нагрузкой и организовывать свою самостоятельную работу. Тем более при организации СРС преподавателю необходимо ориентироваться на реальный уровень знаний студентов и постепенно начинать работу с книгой и словарем, работать над практическим освоением русского

языка, развивать устную речь, используя в речи уже освоенные грамматические формы и лексику русского языка, читать и пересказывать прочитанное. Этими навыками студенты овладевают не сразу, и сформировать их на достаточном уровне в рамках отведенного времени на аудиторных занятиях не представляется возможным. Следовательно, практика самостоятельной работы должна быть организована так, чтобы студенты могли постепенно справляться с вышеназванными трудностями, проявляя больше самостоятельности в достижении поставленной цели - овладение русским языком. Отметим, что молодое поколение в Каракалпакстане желает освоить русский язык, говорить на нем, и практически каждый студент готов к дополнительным индивидуальным занятиям.

Одной из зарекомендовавших себя форм работы по освоению языка являются внеаудиторные мероприятия на русском языке, организации которых в каракалпакских вузах уделяется большое внимание. Преподаватели русского языка проводят так называемые русские вечера, фестивали искусств, конкурсы на знание русского языка и литературы, русские праздники (например, Масленица).

Современные требования к навыкам и умениям студентов касаются напрямую их способности не просто общаться на иностранном (русском) языке, но и уметь высказывать свое мнение, быть активным участником диалога и т.д. Студенты-каракалпаки, будучи скромными, даже очень застенчивыми, не приучены активно выражать свое мнение, поскольку воспитаны в традиции всегда только слушать преподавателя (правила общения со старшими). Это создает для преподавателя русского языка определенные проблемы, так как на занятиях необходимо использование форм групповой работы с решением проблемных задач в сотрудничестве между преподавателем и студентами. Таким образом, преподаватель должен взять на себя роль организатора учебно-познавательной деятельности учащихся, делая акцент на самостоятельной работе студентов. Конечно, студентам на первых порах это будет удаваться с трудом, но потом они постепенно привыкнут и будут способны обучиться таким навыкам, хотя следует отметить, что это очень долгий процесс.

СРС по русскому языку частично выполняется во внеаудиторное время, но всегда в присутствии преподавателя (как уже было сказано), так как студенты без помощи и контроля преподавателя, как показала практика, не могут работать над выполнением заданий без побуждения «сверху», что свидетельствует об отсутствии у них достаточной мотивации к самостоятельному изучению русского языка. В то же время студенты, неплохо владеющие русским языком, с готовностью занимаются, например, переводом на русский язык отрывков из произведений каракалпакских писателей, редактируя свою работу под руководством преподавателя русского языка.

Домашняя работа относится к числу наиболее нелюбимых студентами заданий. На наш взгляд, такая ситуация может быть связана с тем, что не все преподаватели знают о том, как правильно нужно это делать, не создавая студенту дополнительных трудностей при такой работе. Преподаватель обязательно должен дать конкретную и понятную для студентов установку, чтобы у них не возникло затруднений при его самостоятельном выполнении. По мнению В. В. Добровольской, существуют определенные правила / требования, которые должен знать преподаватель:

- «соблюдать принцип соотнесенности предлагаемого домашнего задания с аудиторной работой или, еще точнее, с конкретным заданием или заданиями, которые студенты выполняли в аудитории;
- давать достаточную формулировку ко всем без исключения видам домашнего задания;
- просчитывать время выполнения студентом домашнего задания;
- предъявляя задание, указывать, где оно должно выполняться: дома, в лаборатории устной речи, в лингафонном кабинете, в компьютерном классе и т.д.
- предъявляя задание для самостоятельной работы, заранее определять формы его проверки в ходе следующего или следующих занятий» [73: 13-14].

Как следует из всего сказанного, управление самостоятельной деятельностью студентов – это очень ответственная работа, и эффективность СРС

во многом зависит именно от преподавателя, в том числе и от его профессиональной компетенции.

Таким образом, организация самостоятельной работы по русскому языку студентов-каракалпаков на этапе вузовской профессиональной подготовки является не просто необходимостью, это серьезная возможность для студентов получить качественные и прочные знания, а умелое руководство преподавателя такой деятельностью позволит студенту сформировать интерес к постоянному саморазвитию и самообразованию.

2.4. Самостоятельное (домашнее) чтение как способ формирования навыков самостоятельной работы

Совершенствование системы образования – это важная приоритетная задача, поставленная нашим президентом. Решение данной задачи связано с различными факторами, и важнейшим шагом на этом пути является умение работать самостоятельно.

Таким образом, в первую очередь нашим студентам надо прививать навыки самостоятельной работы (СР), так как они слабо владеют именно этими навыками. Как раз навыки СР дают возможность запоминать учебный материал на длительный срок, потому что при такой работе студенты сконцентрированы на выполнении заданий и сосредоточены, что способствует адекватному восприятию изучаемого материала. Кроме того, методически грамотная организация СРС является важным компонентом обучения в вузе, поскольку от ее проведения зависит успех всего учебного процесса.

Чтение, как известно, это один из главных языковых навыков, которые студенты должны освоить в процессе изучения иностранного языка. Когда мы читаем текст, то повторяем звуки, слова и грамматику изучаемого языка, запоминаем написание слов, значение словосочетаний [9: 33]. Е. А. Богданова отмечает, что в настоящее время основное внимание в изучении иностранного языка уделяется развитию навыков устной речи, поэтому чтение выступает как средство обучения другому виду речевой деятельности, а именно говорению [29: 352]. Общеизвестно, и в этом мы поддерживаем Л. Ф. Сатиеву, что чтение

обеспечивает письменную форму общения. Итак, чтение тесным образом связано со всеми видами речевой деятельности и прежде всего с письмом, поскольку чтение и письмо пользуется одной графической системой языка, и необходимо учитывать и развивать эти виды учебной деятельности во взаимосвязи [176: 157-158]. Также чтение может выступать и как цель, и как средство обучения, ведь с помощью этого навыка студент приобщается к научным и культурным достижениям, знакомится с искусством и жизнью других народов [176].

Домашнее чтение как одна из форм организации самостоятельной работы в обучении иностранным языкам всегда было востребовано в лингводидактике. По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, «домашнее чтение – это форма организации внеаудиторной учебной работы. Учащийся читает рекомендованный или самостоятельно отобранный текст во внеаудиторное время. Контроль за чтением осуществляется на занятии или во внеаудиторное время. Для домашнего чтения используются учебные пособия – хрестоматии, книги для чтения» [13: 66].

Следует отметить, что современная молодежь Каракалпакстана, как, вероятно, и России (по крайней мере, об этом часто пишут в СМИ) перестала активно читать. Если раньше можно было часто видеть читающих молодых людей на разных городских площадках – в парках, в библиотеках, в транспорте – то сейчас все изменилось, книгу заменило телевидение, онлайн-игры, компьютеры, смартфоны. Можно уверенно говорить о том, что у многих учащихся с детства нет навыка и стремления к чтению³.

Таким образом, работа над формированием устойчивых навыков чтения ложится на плечи преподавателей, поскольку получение высшего образования невозможно без чтения серьезной учебной и научной литературы, а формирование и развитие общекультурных компетенций так или иначе требует знакомства с текстами мировой художественной литературы (хотя бы поверхностного).

Данные утверждения более чем уместны в отношении каракалпакской аудитории. При обучении русскому языку студентам-каракалпакам обязательно

³ Есть мнение о том, что чтение и письмо снова активизируются благодаря различным гаджетам (в ущерб навыкам активной коммуникации).

нужно читать вслух: это учит правильному произношению звуков, слов и предложений (заметим, что их нужно учить и письменному «кириллическому» навыку, поскольку студенты-каракалпаки привыкли работать с латинской графикой).

Чтение вслух тоже несет в себе определенные сложности для преподавателя русского языка. Отметим, что дисциплина «Русский язык» проводится всего лишь на первом курсе, а наши студенты еще мало знакомы с одногруппниками и не сразу идут с ними на открытое общение. Учащиеся, будучи очень скованными и стеснительными, создают преподавателям немало трудностей при проведении занятий по русскому языку, например, они не любят читать вслух, не хотят отвечать в присутствии своих одногруппников, так как думают, что другие будут над ними смеяться. В такой ситуации преподавателям приходится учить их и элементарным навыкам общения на русском языке. Нам важно отметить, что навыки самостоятельной работы у каракалпакских студентов-первокурсников развиты очень слабо. Студенты не могут работать автономно, самостоятельно, они привыкли к тому, что их всегда и во всем контролирует преподаватель, который по сути заставляет их выполнять необходимый объем учебной работы. Формирование навыков самостоятельной работы, необходимых учащимся в течение всей их жизни, зачастую становится одной из необходимых задач, стоящих перед преподавателем русского языка.

В настоящее время появилось и появляется большое количество разнообразных учебников, пособий по русскому языку для различных целей, однако выбор методических пособий для самостоятельной работы по русскому языку все еще невелик. Нельзя не сказать о том, что учебные материалы и тексты, предлагаемые для домашнего чтения, которыми пользуются преподаватели русского языка, работающие со студентами-каракалпаками, вызывают у учащихся, скорее, отторжение, нежели интерес. Студентов пугает объем текста, а прочитав его название, они понимают, что читать это им совсем не интересно (ср.: «Достопримечательности Великобритании», «Паскаль», «Леонардо да Винчи»,

«Кулон» и под.). Многие работают в основном с такими учебными пособиями, которые были составлены очень давно, еще во времена СССР.

Отметим, что старое поколение каракалпаков очень хорошо знает русский язык, ведь для многих он был почти родным, и общаться между собой большинство предпочитало именно на русском языке. Все тексты для чтения, предлагаемые в пособиях, соответствуют именно той, старой языковой ситуации, а не нынешней, о которой говорилось выше. Иначе говоря, тексты для чтения остались те же, они были просто переизданы, а если и появляется некоторая новизна в виде более современных текстов, то сложности их чтения совершенно не учитываются: похоже на то, что составители, сами относящиеся к прошлому поколению, продолжают думать, что ничего не изменилось в стране. Если чтение предлагаемых текстов было посильно для нашего старшего поколения, то у студентов нет желания читать самостоятельно подобные материалы. Учитывая эту ситуацию, вопрос о разработке нового учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку, содержащего материалы для чтения, соответствующие новому поколению студентов и ориентированные на их реальные возможности, как нельзя актуален.

По мнению И. В. Михайловой, обучение чтению должно складываться из двух аспектов: 1. Обучение технике чтения. 2. Обучение чтению с целью получения информации [131].

Приведу пример из собственной практики преподавания русского языка: некоторые студенты даже на родном языке не могут высказать своего мнения, не говоря уже о такой их способности на иностранном языке. Конечно, это связано и с другими проблемами их развития и подготовки (коммуникативными, социальными и проч.), однако если человек не получает достаточного количества информации с помощью чтения, то и говорить ему будет сложнее, особенно если он выходит за рамки бытового общения.

Напомним, что еще С. К. Фоломкина в свое время предлагала такие виды чтения как ознакомительное, поисковое, просмотровое и изучающее [194: 25]. В нашей каракалпакской аудитории следует начать с *ознакомительного чтения*,

которое рассматривается как один из самых распространенных и «простых» видов чтения [10: 89], его результатом является понимание основного содержания текста, основной линии доказательств, аргументации автора [194: 27]. Этот вид чтения как раз и способствует устной речи для общения (это в первую очередь нужно нашим студентам). Затем можно постепенно включать *изучающее чтение*, направленное на развитие точного понимания всего текста. Результатом этого вида чтения является полное (до 100%) и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Так читаются тексты или их отдельные части, информация которых особенно важна или профессионально интересна для читающего. Как правило, предполагается ее дальнейшее использование, поэтому уже в процессе чтения у читающего действует установка на ее длительное запоминание. Данное чтение часто бывает довольно медленным, сопровождается остановками и перечитыванием отдельных мест, проговариванием текста про себя или вслух, а также его переводом [32: 56]. Кроме того, домашнее чтение у студентов-каракалпаков вырабатывает и развивает умение самостоятельной работы с учебным материалом, что для нас особенно важно.

Наконец, сами тексты для домашнего чтения играют важную роль в обучении иностранных языков. Также, по словам Т. В. Заяц, нужно включить обязательный блок текстов с лингвострановедческой информацией, поскольку это формирует информационную и социокультурную компетенции [82: 3]. Самыми подходящими будут тексты о культуре, быте народа, истории страны изучаемого языка (Россия) или страны, где изучается язык [30: 150]. Конечно, студентам-каракалпакам очень интересна культура России, и будет увлекательно, если их хотя бы заочно, с помощью текста, знакомить с традициями русской жизни.

Назовем критерии «пригодности» текстов, предлагаемые О. Н. Брызгаловой и В. А. Михайловой:

- яркая и занимательная фабула текста или отрывка;
- эмоциональность и образность изложения;
- актуальность материала;

- тематическая близость предмета изложения к жизненному опыту и интересам учащихся;
- возможность столкновения точек зрения и суждений, дающих повод для дискуссий;
- возможность различных ситуативных трансформаций содержательной стороны текста или отрывка;
- воспитательная ценность [41].

Добавим к этому, что при обучении домашнему чтению должен учитываться и менталитет студентов. Несмотря на названные в нашей работе проблемы, основной задачей преподавателя в каракалпакской аудитории является обучить студентов не столько пересказывать прочитанное, сколько интерпретировать полученную информацию.

На начальном этапе самостоятельного домашнего чтения следует использовать адаптированные тексты, содержание которых должно отвечать интересам студентов, что должно мотивировать их к чтению. Как работать с текстом, преподаватель должен ознакомить студента в аудитории, помочь ему в использовании словаря, однако постепенно следует вырабатывать у студента речевую догадку. Задания к текстам должны иметь посильный характер, а далее их можно постепенно усложнять. Практически все задания, предлагаемые преподавателем, должны быть интересными, творческими и выполняться самим студентом. Желательно, чтобы преподаватель и студенты во время чтения текста работали вместе: вместе читали текст, задавали друг другу проблемные вопросы и вместе искали оптимальные решения. Если встретилось незнакомое слово, задания преподавателя должны ориентировать студента на самостоятельное определение его значения. Далее может состояться беседа по прочитанному тексту относительно его понимания и содержания. В некоторых случаях такие беседы должны / могут привести к интересной дискуссии и обмену мнениями на русском языке. Такая работа проводится на начальном этапе в аудитории, пока студенты-каракалпаки не адаптируют себя к чтению, а затем стоит постепенно превращать эту аудиторную работу во внеаудиторное домашнее чтение.

При систематическом чтении студенты-каракалпаки должны научиться понимать текст и получать удовольствие от самого процесса чтения. И только тогда, когда уже есть приобретенный и внедренный навык чтения, можно включить вид *просмотрового* чтения. Задачей этого вида является получение самого общего представления о книге, статье в журнале в целом при первом же желании [194: 28].

Если наши студенты неязыковых вузов научатся этим видам чтения, они смогут читать литературу по своей специальности. Еще раз отметим, что в области энергетики, техники и других специальностей, по которым ведется обучение в каракалпакских вузах, вся основная литература до сих пор существует только на русском языке.

Чтобы организовать СРС в том виде, о котором мы говорим, нужны специально разработанные дидактические материалы, как о том писал А. Н. Щукин (см. определение *самостоятельной работы* в 1.1., с. 22). Специального учебника или учебного пособия, который в большей степени соответствует коммуникативным целям учащихся, пока нет, поэтому преподавателям русского языка приходится самим разрабатывать задания: в первую очередь тщательно отбирать интересные студентам тексты для чтения, чтобы с опорой на них студенты могли бы получать возможность выполнять достаточное количество заданий и упражнений, которые необходимы для формирования и улучшения языковых навыков и речевых умений. Навыки, полученные студентами во время СР, являются жизненно важной составляющей, они формируются под влиянием личного опыта.

Многие первокурсники испытывают трудности в процессе обучения, это заметно при их ответах на экзаменах, скованно чувствуют себя на практических занятиях, не могут оформлять письменные работы и формулировать свое собственное высказывание при определенных ситуациях. Эти отсутствующие у большинства студентов-каракалпаков навыки формируются в основном в процессе самостоятельной работы: с помощью самостоятельного чтения, выполнения различных упражнений – от языковых до коммуникативных – в

разных видах речевой деятельности в рамках индивидуальной, парной и групповой работы.

В условиях сокращения часов на изучение русского языка в вузах Узбекистана (и в частности Каракалпакстана) преподавателям приходится решать задачи формирования необходимых языковых, речевых и коммуникативных компетенций за довольно короткий срок. Учитывая дефицит учебного времени на аудиторную работу по русскому языку, основной упор приходится делать на самостоятельную работу.

Опыт работы на занятиях по русскому языку в неязыковых группах студентов Каракалпакского госуниверситета позволяет использовать домашнее чтение как опору для формирования навыков монологической речи. Отметим, что иноязычное говорение, являясь сложной речевой деятельностью, недостаточно развито у студентов-каракалпаков. Наблюдения Г. Н. Урумбаевой за устной монологической речью учащихся-каракалпаков показывают, что они не владеют навыками использования разнообразных средств связи между предложениями и испытывают серьезные затруднения в их построении» [189: 4]. Навыки устной речи на русском таковы, что студенты не могут излагать свои мысли, грамотно строить фразы, не заканчивают начатые высказывания. Именно эти навыки и должны освоить студенты в вузе. М. А. Деркачева считает, что «монологическая речь – длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом» [72: 21]. Обучение монологу может проходить в том числе и в работе над домашним чтением, несмотря на то, что обычно оно является вспомогательной формой изучения иностранного языка, призванной расширять знания о языке и культуре страны изучаемого языка.

Т. В. Заец под домашним чтением понимает «самостоятельное внеаудиторное чтение аутентичного или частично адаптированного художественного текста на изучаемом языке, сопровождающееся самостоятельным выполнением заданий и упражнений, направленных на решение задач по формированию иноязычной коммуникативной компетенции, с обсуждением прочитанного объема страниц на занятии» [82: 3]. Вспомним, что

чтение как вид речевой деятельности играет важную роль при изучении русского языка: через чтение студенты познают мир, знакомятся с иной культурой, нормами поведения в стране. Обучение монологической речи на основе значимой информации (особенно если это профессионально значимая информация), извлекаемой из аутентичных текстов, должно опираться на навык не столько пересказа, сколько интерпретации прочитанного, а также обсуждения основных позиций текста. Именно во время беседы и интерпретации / пересказа учащиеся пытаются учиться свободно выражать свои мысли и эмоции. Кроме того, такая деятельность развивает фонетические, грамматические и лексические умения, формирует или совершенствует навыки устной речи. Сейчас проблема домашнего чтения актуальна как никогда, потому что интерес к этой форме учебной деятельности существенно упал, заменившись аудио-и видеоматериалами на изучаемом языке.

Важным моментом при организации самостоятельного чтения является содержательная сторона вводимого для прочтения материала: сами тексты должны поддерживать интерес к изучаемому языку как средству общения, пробуждать желание студентов к чтению (что весьма не просто сделать в обозначенной нами аудитории). Именно для этого текстовый материал должен быть увлекательным, интересным, актуальным для данной возрастной группы студентов. Безусловно, тексты должны последовательно располагаться от простого к сложному, чтобы легче было «заманить» наших ленивых читателей в процесс самостоятельного чтения. В качестве текстовых материалов при обучении монологическому говорению необходимо использовать тексты по будущей специальности студентов и тексты, содержащие актуальную лингвострановедческую информацию.

Чтобы достичь поставленных целей, преподаватель должен включать разнообразные задания и упражнения, соответствующие предтекстовому, притекстовому и послетекстовому этапам работы с текстом. Кроме того, необходимо активно использовать различного рода презентации и даже небольшие рассказы-доклады по прочитанным текстам, поскольку они развивают

и навыки публичной речи, что это очень важно для будущей профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, целенаправленное и систематическое домашнее чтение как форма самостоятельной работы с актуальными текстами и заданиями является одним из продуктивных приемов развития связной монологической речи у студентов-каракалпаков.

2.5. Основные принципы педагогического проектирования учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для каракалпакских и узбекских студентов

Одним из важных организационных моментов самостоятельной работы, как уже говорилось, является наличие соответствующего методического обеспечения, в частности современного учебного пособия, составленного на определенных методических принципах. Этой проблеме в лингводидактике уделяется большое внимание, поскольку использование средств обучения для самостоятельной работы в образовательном процессе приводит к повышению уровня познавательной деятельности студентов, развитию их творческих способностей и в целом к повышению качества фундаментального образования.

Анализ уже созданных учебных пособий для самостоятельной работы, представленных во 2 параграфе настоящей главы, показал, что эффективность учебного пособия как средства обучения напрямую зависит от тех принципов, которые положены в основу педагогического проектирования, т.е. построения его модели, на этапе подготовки к созданию такого пособия.

Считаем необходимым определиться с тем, какие методические положения должны лечь в основу разрабатываемого нами пособия.

Первое, на что должен обратить внимание составитель-разработчик / «проектировщик» учебного пособия, это его *адресат*. Фактор адресата – это один из принципов антропоцентрически ориентированной педагогической лингвистики (по В. В. Морковкину), согласно которому *автор учебника должен хорошо представлять себе того, кому адресован этот учебник*. Если речь идет не просто об учебном пособии по русскому языку, а о национально ориентированном

учебном пособии или, как принято говорить, учебном пособии для заданного контингента обучаемых, то важным становятся не только методические данные относительно уровня владения языком, но и иная информация.

Учебное пособие создается для студентов, являющихся носителями определенной культуры, религиозных предпочтений, тех ли иных стереотипов. Важным является *учет специфики образа жизни, национальных особенностей, обычаев и традиций, быта*. Все это играет огромную роль при отборе тематики занятий, языкового материала, подбора текстов и т.д.

Учет психофизиологических и социальных особенностей (возраст, пол, социальное положение, место жительства) также необходим при работе над содержанием пособия. Если не учитывать эти факторы, они могут привести к возникновению серьезных проблем для преподавателя, таких, например, как отсутствие мотивации к чтению текстов, оказавшихся не соответствующими интересам студента или вызывающим у него чувство отторжения.

Также нужно учитывать специфику обучения в стране, образовательные традиции, соблюдение норм поведения, наличие / отсутствие учебной дисциплины, возможность или невозможность свободного общения с носителями языка, т.е. каковы *условия языковой среды* (естественная / искусственная).

Поскольку заданный контингент обучаемых – это узбекские или каракалпакские студенты каракалпакских / узбекских вузов – вчерашние выпускники школ, то разработчик пособия для самостоятельной работы именно этих учащихся должен иметь в виду следующее.

Студентам-каракалпакам свойственно трудолюбие, дисциплинированность, послушание и уважение к старшим, наблюдательность и любознательность, многие из названных нами национальных особенностей воспитания создают трудности при обучении преподавателям русского языка. К числу таких трудностей мы относим прежде всего следующие:

1) скромность и скованность. Это, как нам представляется, главные проблемы в обучении иностранным языкам. Студенты не идут на открытые отношения с преподавателем, так как они видят в нем не личность или

собеседника, а «преподавателя», т.е. не выходят за рамки привычных социальных ролей: просто привычно соглашаются со всем, что говорит преподаватель, не проявляя никакой личной инициативы в поддержании коммуникации;

2) пассивность. Учащиеся не любят никакого активного обучения, они больше склонны к традиционным методам: важно, чтобы их лишний раз «не трогали», не заставляли разговаривать друг с другом и даже преподавателям, любые языковые игры не встречают с их стороны энтузиазма и т.п. Студенты сразу теряют дар речи, когда их вызывают к доске, эта фобия связана с тем, что, как им кажется, однокурсники будут высмеивать их за неправильный ответ;

3) боязнь любой критики. Студенты тяжело переносят замечания преподавателя, касающиеся выполненных заданий, что приводит к дальнейшему невыполнению заданий по причине нежелания студентов получать замечания от преподавателя;

4) неумение / нежелание целенаправленной деятельности, склонность к мечтательности, неверие в свои умственные способности, постоянное ощущение неуверенности и сомнения в собственных знаниях;

5) замедленное восприятие и усвоение нового учебного материала, нет оперативности при выполнении заданий;

6) повышенная боязнь или робость при выполнении заданий дискуссионного характера или организации диалога с преподавателем: стесняются переспрашивать или просить дополнительных объяснений. Например, по поводу нового учебного материала большинство скажет, что все понятно, хотя часто это далеко не так. Возможно, это связано с тем, что студенты с детства привыкли к тому, что старшим нельзя перечить, и они не осмеливаются открыто входить в контакт с преподавателями.

Второе положение, которое мы считаем принципиальным для построения проекта / модели будущего пособия, это грамотная *постановка целей*, так как только такой подход может дать эффективный результат самостоятельной работы. Наши цели состоят в том, что студент должен воспринимать самостоятельную работу с пособием как учебно-познавательную деятельность, в результате

которой он сможет не только освоить языковой материал, но и получить устойчивые навыки самостоятельной работы, чтобы применить их в своей учебно-профессиональной деятельности. Правильно поставленная преподавателем и принятая студентом цель уже на начальном этапе обучения вовлекает его в самостоятельную деятельность по освоению материала, стимулируя к индивидуальной работе. Формировать у учащихся *активное отношение к цели самостоятельной работы* просто необходимо, именно в этом суть целеполагания. Но эта работа должна проводиться преподавателем не столько через назидание и убеждение студента в необходимости самостоятельной деятельности, сколько в формировании у него внутренней мотивации к достижению цели через демонстрацию студенту его успехов на пути самостоятельного освоения знаний, умений и навыков в результате учебно-познавательной деятельности.

Третье положение, от которого более всего зависит успешность выполнения студентами самостоятельной работы – это *мотивация*. Любой студент может заниматься самостоятельно, изучая учебную или научную литературу по своей специальности, поскольку только такая работа с информацией дает ему возможность получить знания в профессиональной сфере. Работать самостоятельно с учебным пособием по русскому языку тот же студент готов далеко не всегда. Как мы уже поняли, работать таким образом студент готов в том случае, если это отвечает его целям и не вызывает у него больших сложностей в части понимания самого языкового материала и способов работы с ним. Однако, по мнению Е. А. Воротневой, успех самостоятельной работы зависит и от того, насколько проявляются и используются заложенные в учебном пособии, с которым работает студент, мотивирующие возможности. Учебник призван заинтересовать, активизировать и стимулировать учащихся в обучении иностранному языку, то есть мотивирующая функция учебника состоит в том, чтобы с его помощью обеспечить стимулирование речевой деятельности учащихся и их речевой деятельности в целом [50]. Итак, мотивация является

стимулом к самостоятельному выполнению заданий, без нее невозможно какое-либо обучение, тем более изучение языка.

Четвертое положение, легшее в основание проектирования нашей модели учебного пособия для самостоятельной работы, можно сформулировать так: *самостоятельная деятельность – это активная познавательная деятельность студента*. Активизация в данном случае понимается как стремление студента искать и находить различные решения для достижения им конечного результата. Для этого необходимо реализовать в разрабатываемом учебном пособии такую систему заданий, которая бы способствовала развитию логического мышления студентов, возможно, формировала навыки критического мышления через упражнения на анализ, синтез и оценку получаемой информации, в целом поддерживала интерес к изучаемому русскому языку. С помощью таких заданий учащиеся постепенно смогли бы усвоить то, что всегда казалось им сложным, возможно, и недоступным. Напомним, что с пособием для самостоятельной работы должны систематически работать в первую очередь слабые студенты, не освоившие в должной мере школьную программу по русскому языку.

Разработка учебника или учебного пособия и его последующее использование показывает мастерство преподавателя особенно в его поиске новых приемов работы в побуждении студентов к самостоятельности. Создавая учебные методические пособия для самостоятельной работы по русскому языку, автор-разработчик должен принять во внимание следующее:

- проблемность предлагаемого материала,
- коммуникативную направленность инструкций,
- простой и понятный язык и метаязык пособия;
- логичность, доступность и простоту содержания, которое обеспечивает самостоятельное обучение языку;
- варьирование и разнообразие заданий, их «приближение» к реальному миру;
- обеспечение самопроверки, ключи к лексико-грамматическим заданиям;

- нарастающий объем заданий для самостоятельного выполнения и затраты общего времени на их выполнение.

Итак, считаем, что при выполнении всех названных методических положений есть определенная гарантия того, что использование в реальном учебном процессе пособия для самостоятельной работы, созданного по вышеозначенным правилам / критериям, самым существенным образом повлияет на результаты самостоятельной познавательной деятельности студентов при условии ее правильной организации работы с таким учебным средством. Напомним, что основными факторами, влияющими на успешность самостоятельного обучения, является

- 1) ориентация учебного пособия на конкретный контингент обучаемых;
- 2) формирование у учащихся правильного целеполагания;
- 3) мотивационный потенциал, заложенный в специализированном учебном пособии;
- 4) активизация самостоятельной познавательной деятельности с помощью системы предлагаемых студентам заданий.

Определив основные принципы проектирования учебного пособия для самостоятельной работы, которые базируются на теоретических положениях самостоятельной работы как методической категории, рассмотренных нами подробно в первой главе, считаем возможным перейти к описанию модели обсуждаемого средства обучения.

2.5.1. Воспитание толерантности студентов-каракалпаков

В настоящее время актуальна значимость диалога как основного приема, способа становления толерантности у нашей молодежи. Толерантность – это не врожденное качество личности, оно начинает приобретаться в семье и продолжает развиваться в течение всей жизни человека. У некоторой части современной молодежи формируются не свойственные каракалпакскому менталитету и культуре моральные ценности, причинами появления которых могут быть издержки воспитания в семье, в учебных заведениях, расовая дискриминация и влияние СМИ. Проблема толерантности явно выявляется в

студенческой среде, а студенты – это элита молодежи, которой предстоит в будущем жить и работать в обществе, в международном и межнациональном социуме. В вузовской среде в определенной степени за это «отвечает» преподаватель вуза, он выступает в качестве примера культурного поведения в процессе обучения студентов. Педагог обязан формировать у студентов не только профессиональные навыки, но и демонстрировать себя как образованного и культурного специалиста. Это приведет к толерантному отношению студента к преподавателю и хорошим взаимоотношениям между студентами разных курсов.

В Толковом энциклопедическом словаре (под редакцией А. М. Прохорова) *толерантность* трактуется как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [163: 1341]. Толерантность свойственна преимущественно умным, воспитанным и сильным людям, продвигающимся к цели через мирный диалог. Для формирования этого качества необходимо уже с первых дней обучения в вузе воспитывать и прививать студентам культуру толерантности.

Работа над толерантностью в студенческой среде – это интеллектуальный, серьезный и эмоциональный труд, студент должен изменить себя, свое сознание и преодолеть определенные стереотипы. Отметим, что большинство студентов вполне на это способны, так как современная молодежь является сегодня не только прогрессивной и творческой, но и разумной и организованной частью общества.

Считаем, что лучшим способом развития и установления культурного толерантного отношения является коллективная работа, то есть использование в учебном процессе различных групповых форм деятельности. Иначе говоря, в вузовской среде развивать толерантность нужно с помощью совместной познавательной деятельности студентов. Она создает атмосферу эмоционального сопереживания, сострадания, учащиеся стремятся помогать друг другу при выполнении заданий, это может их объединить. В результате правильных и умело направленных действий и коммуникативного поведения преподавателя возникают терпимость, доброта, справедливость по отношению студентов друг к другу.

2.6. Структура учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку (для заданного контингента обучаемых)

Учебник и учебное пособие в образовательном процессе остаются главным носителем новой учебной информации, своеобразным мостом и посредником между преподавателем и студентом. Делая такой вывод, мы с особым вниманием хотим рассмотреть возможные варианты проекта учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-каракалпаков нефилологических специальностей. Учебное пособие, разработка модели которого является целью нашего исследования, должна быть максимально простой, доступной, красивой и интересной. Иначе говоря, мы должны заложить в проектируемое учебное пособие функции путеводителя и навигатора для студента по освоению навыков самостоятельной деятельности. Кроме этого, разрабатываемая нами структура учебного пособия для самостоятельной работы студентов должна быть надежной основой для создания реального учебного пособия по СРС.

2.6.1. Структура проектируемой модели учебного пособия

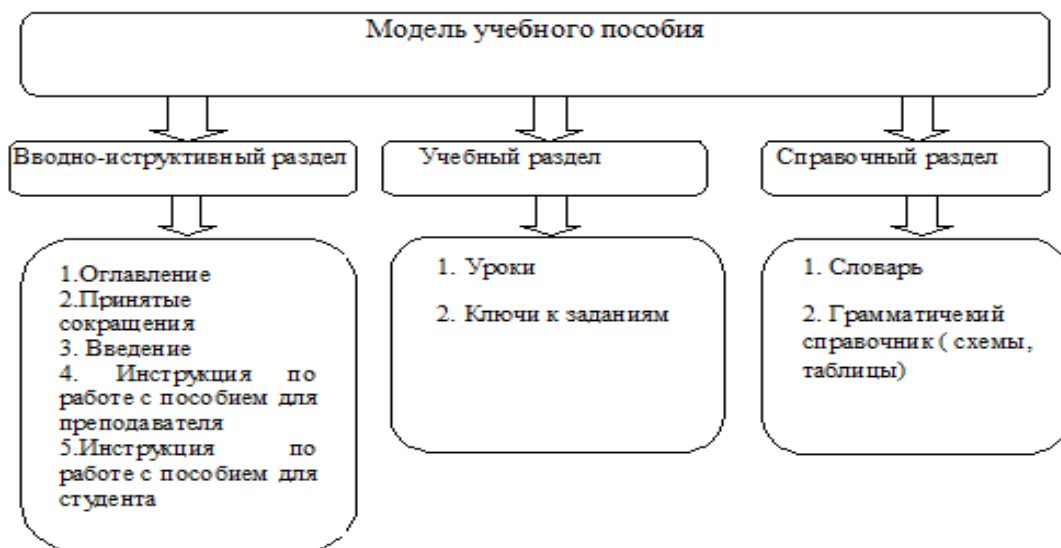
Модель пособия является трехчастной, каждая из частей содержит соответствующие структурные компоненты:

В нашем случае оглавление учебного пособия должно сразу ориентировать студента в его содержании. Затем, как правило, идет Введение, в котором дается основная информация об учебном пособии, указываются его цели и задачи, порядок и принципы изложения учебного материала. Оно, безусловно, предназначено для преподавателя, который должен понимать, на каких методических позициях стоит автор пособия, как он понимает самостоятельную работу и т.п.

Авторы любого современного учебного пособия по СРС должны обязательно предложить инструкцию по использованию учебного пособия для СРС в образовательном процессе, т.е. показать его методический потенциал (Инструкция для преподавателя), и инструкцию по выполнению заданий,

содержащихся в уроках пособия, а также общие рекомендации о том, как работать с данным пособием (Инструкция для студента).

Схема 9.Схема учебного пособия



Очень важно научить студента (и преподавателя!) метаязыку пособия, т.е. умению правильно «читать» знаки, пиктограммы и сокращения, которые используются в пособии. Особое место в учебном пособии занимает собственно учебный раздел — это уроки, цель которых — научить студентов-каракалпаков коммуникации на русском языке. В связи с этим повторение и усвоение грамматики является необходимым фактором для формирования речевых и коммуникативных умений и навыков.

Модель обсуждаемого пособия содержит уроки, включающие задания, направленные на работу с разными аспектами языка (фонетика, грамматика и лексика) и, конечно же, со всеми видами речевой деятельности. В уроки входят упражнения, задания, тексты и диалоги различных уровней сложности.

Уроки подразделяются с помощью нумерации, заголовков и анонсов грамматических тем. Важно, чтобы порядок уроков был последовательным: учебный материал будет постепенно усложняться, но его восприятие, благодаря последовательности и постепенности, не должно быть очень сложным для учащегося. Предыдущий урок таким образом будет являться основой и базой для последующего занятия. Мы должны учитывать, что название тем нужно представлять в кратком виде, без лишних слов, материалы по урокам

распределять в соответствии с целями, при этом учитывая нагрузку на память и когнитивные возможности учащихся. После всех уроков в учебном пособии в качестве отдельного структурного компонента даются ответы-ключи, чтобы студенты смогли понять степень успешности своей работы. Кроме того, возможность сверить свои задания с правильными ответами рождает у студентов чувство спокойствия, что важно для обеспечения дальнейшего обучения русскому языку.

Пособие предполагается завершить Справочным разделом, в котором размещается учебный русско-каракалпакско-узбекский толковый словарь и грамматические материалы в виде схем и таблиц. Мы считаем, что такая структура пособия для самостоятельной работы студентов по русскому языку будет для студентов удобной и понятной.

Обсуждаемое учебное пособие для самостоятельной работы рассчитано на узбекских и каракалпакских студентов-нефилологов, его планируется использовать в качестве дополнительного средства обучения во внеаудиторное время под руководством преподавателя. Оно предназначено во многом тем студентам, которые не успевают за основной программой, т.е. для элементарного уровня. Элементарный уровень – это главная ступенька, ведущая к свободному владению русским языком. Если не заложить надежный и прочный фундамент для последующей эффективной работы над навыками общения, то это приведет к незнанию основных грамматических категорий и особенностей произношения русского языка, в результате чего и совершаются грубые ошибки. После овладения начального этапа студенты смогут изъясняться в бытовой ситуации и прочесть нужный текст, не заглядывая в словарь. По сути на элементарном уровне происходит в основном формирование языковой компетенции, значение и роль которой в последующем обучении языку трудно переоценить.

Главная цель данного пособия – повторить материал, который должен быть усвоен в школе. Курс рассчитан на 30 уроков, что предполагает примерно 80 часов самостоятельной работы.

2.6.2. Содержание проектируемого учебного пособия (языковой материал)

Фонетика. Элементарный уровень начинается с вводно-фонетического курса. На этом этапе необходимо учитывать сложности самостоятельной работы над произношением звуков, поэтому мы принимаем решение использовать минимально необходимое количество языкового материала и предъявить его как можно более просто и понятно. Считаем необходимым ограничиться следующим фонетическим минимумом, включенным нами в пособие для самостоятельной работы: Алфавит; Редукция гласных; Оглушение звонких согласных; Интонационные конструкции.

Грамматика. Грамматический материал на этом уровне начинает отрабатываться с элементарных речевых моделей «Что это? Кто это?». Представим примерный грамматический минимум, который может презентоваться в уроках разрабатываемого пособия преимущественно в табличной форме:

- род имен существительных со вспомогательными местоимениями *мой, моя, мое*;
- употребление предлогов *из / с*
- единственное и множественное число И.п.
- конструкция *у меня есть что? кто?*
- притяжательные местоимения;
- настоящее, будущее и прошедшее время глагола;
- 1 и 2 спряжение глагола;
- наречие, имя прилагательное;
- количественные и порядковые числительные;
- единственное и множественное число Р.п., Д.п., В.п., Т.п., П.п.;
- несовершенный и совершенный вид глаголов;
- бесприставочные глаголы движения.

Этот грамматический набор позволит слабому студенту повторить и вспомнить самые простые правила русского языка, сформировать своего рода фундамент для дальнейшего изучения языка, ведь если не знать самого

элементарного, то продолжать языковое образование бесполезно. Материал по грамматике вводится строго по плану от простого к сложному, несмотря на то, что это по сути повторение уже знакомого материала.

Лексика. Отбор лексического материала является важнейшим этапом методической деятельности. Невозможно понять речь другого человека или выразить свои мысли, не владея определенным лексическим минимумом. Термин «лексический минимум» в методике имеет два значения: «1. Это список слов без толкования, обязательных для усвоения на определенном этапе обучения. 2. Это учебные одноязычные и двуязычные словари, предназначенные для лиц, изучающих иностранный язык» [129: 248]. В нашем случае речь идет о первом значении. Таким образом, лексический минимум обсуждаемого пособия требует усвоения и запоминания студентами для того, чтобы научиться использовать эти слова / словосочетания во всех видах речевой деятельности. Преподавателю русского языка требуется владение определенным набором методических приемов, чтобы достичь нужного результата. В целом, обучение лексике студентов-каракалпаков – процесс, сопряженный с большими трудностями. Главные причины этого, как показывает практика, связаны с многозначностью большинства русских слов.

Самое важное в формировании лексического минимума – отбор лексических единиц, который сопровождается соблюдением ряда условий. Во-первых, это соответствие языкового материала уровню знаний учащихся. Во-вторых, это соответствие целям обучения на данном этапе, значит разработчику пособия необходимо поставить конкретную и точную цель обучения русскому языку. В-третьих, ситуативно-тематическая подача лексики должна отражать национально-культурную специфику страны изучаемого языка.

Работа по усвоению лексического минимума происходит на каждом уроке, и с каждым последующим уроком постепенно вводятся новые лексические единицы, а также новые значения уже известных студентами слов. Объем лексических единиц не должен превышать количества слов, входящих в лексический минимум, и преподаватель должен учитывать посильность их

усвоения в отведенное время. Подобранный материал должен способствовать действительной реализации успешной коммуникации. Понятно, что изучение лексики – это не только запоминание / заучивание лексических единиц, но и усвоение системных связей на лексико-грамматическом уровне: учащиеся должны использовать слова в соответствии с их смыслом в правильной конструкции, используя правильные грамматические формы.

Семантизация лексических единиц должна проводиться по возможности всеми способами: 1) использование наглядности (картинки, рисунки, схемы и т.д.); 2) использование описания; 3) использование перечисления; 4) указание на родовое слово; 5) использование синонимов; 6) использование антонимов; 7) указание на словообразовательную ценность слова; 8) указание на внутреннюю форму; 9) использование сильного семантизирующего контекста; 10) использование однословного перевода на родной язык [Методика 1988: 93-95]. Но в нашем случае объяснение слов в основном будет происходить путем перевода на родной язык. Важно отметить, что этапы обучения должны быть взаимосвязаны, предыдущий урок служит основой для последующего урока. Это делает работу эффективнее и повышает интерес студентов. Следовательно, одновременно у студентов должны вырабатываться активный и пассивный словарь. Слова, которые используются для выражения своих мыслей, входят в активный словарь, пассивный словарь необходим учащимся для понимания речи, а также пояснения и осмысления прочитанного текста. Отметим, что учащиеся изучают русский язык уже в течение ряда лет, следовательно, большую часть лексического минимума они должны были усвоить еще в рамках школьной программы. Предполагаем, что данное пособие будет включать от 2000 до 2500 лексических единиц.

Организация тренировки и применения усвоенного материала. Важное значение имеет расположение упражнений и заданий: языковые должны предшествовать речевым, поскольку каждое упражнение / задание должно быть опорой для следующего. Поскольку речь идет о пособии для самостоятельной работы студентов, то к упражнениям и заданиям следует прилагать образцы их

выполнения. Закрепление различными упражнениями представленного в уроке лексико-грамматического материала является основной и главной задачей каждого урока. Задания выполняются для того, чтобы понять и освоить, как это можно использовать в реальной речевой практике. В учебном пособии для самостоятельной работы большая часть упражнений должна выполняться письменно, чтобы более прочно усвоить соответствующие навыки, необходимые студентам прежде всего в учебно-профессиональной деятельности. Упражнения с коммуникативной направленностью готовят студентов к применению речевых навыков на пройденном лексическом материале. Диалоги, которые будут включены в пособие, должны научить правильно использовать фразы в типичных ситуациях общения в реальной речевой практике. Также, по нашему мнению, нужно включать в диалоги формы речевого этикета, предлагать ситуации, демонстрирующие их использование в общении, особенно с малознакомыми людьми.

Работа с текстом. Тексты вводятся с первого урока с нарастающей сложностью. Новая информация, содержащаяся в текстах на иностранном языке, является важным фактором, который обеспечивает интерес студентов к чтению. Тексты построены на лексико-грамматическом материале урока. Они включаются в структуру занятия в нашем пособии в основном для чтения, так как именно этот вид речевой деятельности очень не любят наши студенты. Кроме того, чтение и работа с текстом позволяют развивать монологическую речь, т.е. в нашем случае текст будет выступать как средство обучения чтению и говорению. К тексту «прилагаются» различного рода вопросы, целью которых является не только проверка его понимания. Тексты должны включать страноведческие сведения для развития интереса и кругозора студентов, в них может содержаться справочная и историческая информация о России, ее культуре и традициях.

Считаем, что тексты должны быть снабжены красочными иллюстративными материалами (картинки, фотографии и т.п.). Это нужно для того, чтобы студенты могли лучше понять, о чем идет речь в тексте. Важно то, что «сухие» тексты не могут заинтриговать и увлечь наших студентов. Кроме

того, через текст можно реализовать не только практическую и образовательную цели, но и воспитательную (по Л. В. Щербе). Считаем, что правильно подобранные тексты будут способствовать тому, что студенты будут заинтересованы в процессе изучения русского языка, смогут познакомиться с традициями и культурой России как страны изучаемого языка.

Выводы по второй главе

Самостоятельная работа в вузе рассматривается как главное и необходимое звено в профессиональной подготовке студентов. Для многих студентов самостоятельная работа является серьезной проблемой, так как данный навык у них отсутствует (его, как правило, не удастся сформировать в течение школьного обучения), что в первый год обучения в вузе предоставляет особые сложности в освоении вузовских дисциплин.

Основным средством для эффективной организации самостоятельной работы является учебник или учебное пособие. Безусловно, они должны быть составлены по определенным требованиям, чтобы действительно помогать студенту заниматься языком самостоятельно. Считаем, что выполнение описанных в данной главе требований является гарантией достижения планируемых результатов самостоятельной познавательной деятельности студентов при правильной организации работы с таким учебным средством.

Анализ существующих учебных пособий для самостоятельной работы студентов по русскому языку показал, что они должны иметь следующие характеристики, относящиеся их к средствам обучения самостоятельной деятельности: действительная предназначенность для самостоятельной работы студентов; выраженная различными способами мотивация к выполнению заданий; посильность, доступность для самостоятельного усвоения; простой и понятный язык инструкций к заданиям; наличие ответов-ключей к предлагаемым заданиям.

Отметим, что все учебные пособия для самостоятельной работы должны быть красочными, содержать интересные иллюстрации, фотографии, помогая

мотивировать студентов к работе с такой книгой, которая действительно может стать помощником и координатором самостоятельной работы студента по изучению русского языка, то есть, эффективность учебного пособия как средства обучения напрямую зависит от тех принципов, которые положены в основу построения его модели.

Рассматривая современное состояние и функционирование русского языка в Узбекистане в общем и в вузовском образовании в частности, следует учесть, что, помимо аудиторных занятий, в учебной программе отводятся часы и для самостоятельной работы при обязательном присутствии преподавателя. Это, во-первых, позволяет работать именно самостоятельно, во-вторых, это возможность для студентов получать информацию или консультации по выполнению заданий, в-третьих, это возможность преподавательского контроля. Самостоятельная деятельность студентов – это очень ответственная работа, и ее эффективность во многом зависит именно от преподавателя, от его профессиональной компетенции. Значимость домашнего чтения как формы самостоятельной работы с актуальными текстами и заданиями связана с тем, что такая деятельность формирует связную монологическую речь у студентов-узбеков/каракалпаков.

Учебное пособие, проектирование модели которого является целью нашего исследования, должна быть максимально простой, но методически целесообразной. Иначе говоря, мы должны заложить в разрабатываемое учебное пособие функции путеводаителя и навигатора для освоения студентом навыков самостоятельной деятельности. Кроме этого, разрабатываемая нами структура учебного пособия для самостоятельной работы студентов должна быть надежной основой для создания реального учебного пособия по СРС.

Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЕКТИРУЕМОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1. Экспериментальное тестирование студентов-нефилологов с разным уровнем базовой подготовки по русскому языку

3.1.1. Теоретическое обоснование экспериментального тестирования

Создание эффективного учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для узбекских и каракалпакских студентов-нефилологов было и остается одной из самых актуальных проблем, поскольку данное средство обучения является центральным компонентом организации всего процесса самостоятельной работы студентов. Существующие учебные пособия для самостоятельной работы в Узбекистане на данный момент совершенно устарели как методически, так и содержательно. Все они создавались либо еще в советское время, когда владение русским языком, благодаря русской языковой среде, находилось на достаточно хорошем уровне, либо были переизданы без существенных изменений. Те учебные пособия, которые были созданы уже в постсоветский период, неудобны в использовании, содержат методические просчеты в последовательности предъявления языкового материала, а также малоинтересны для обучающихся.

Имея своей целью проектирование модели учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку, в основу которой должны быть заложены современные подходы, отвечающие требованиям лингводидактики XXI века, мы считаем, что в первую очередь необходимо провести своего рода входное тестирование по русскому языку тех студентов, кому это пособие адресовано⁴. Проблема, связанная с определением уровня владения русским языком студентов каракалпакских и узбекских вузов, заключается в том, по окончании средней школы они сдают экзамен по русскому языку (без учета уровня владения им), но не проходят никакого тестирования по языку при их

⁴ Такое тестирование проводится перед началом учебного процесса по РКИ в вузах РФ с целью определения уровня владения языком иностранных учащихся после подготовительных факультетов или обучения русскому языку в своей стране.

поступлении в высшие учебные заведения Узбекистана. Вследствие этого преподаватель русского языка, работающий со студентами на первом курсе, не может с уверенностью сказать о том, какой уровень владения русским языком могут продемонстрировать его студенты в начале обучения.

В современной лингводидактике теория тестирования разработана основательно (см. работы Т. М. Балыхиной, Т. В. Белокуровой, Г. А. Битехтиной, А. Н. Кирейцевой, Н. М. Румянцевой, Н. А. Цатуровой, М. Б. Чельшковой, А.А. Ходжаниязова и др.). Ж. И. Айтуганова отмечает, что тесты позволяют получить объективную оценку уровня знаний, навыков и умений, выявить пробелы в подготовке студентов, а также проверить уровень соответствия обучающихся [3: 271], к этому можно добавить важную для нас мысль А. И. Михеева о том, что тестирование также может служить в качестве средства диагностики освоения трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения эффекта обученности и способа прогнозирования педагогической успешности и неуспешности обучения [136: 372]. В дополнение ко всему А. А. Ходжаниязова утверждает, что системное и целенаправленное выполнение тестовых заданий с разным уровнем сложности вырабатывает и развивает самостоятельное креативное, логическое мышление учащихся, расширяет познавательные интересы, пробуждает стремление к самосовершенству и в итоге приводит к повышению результатов измерения [198: 19].

Тестовые задания были составлены с опорой на Государственный образовательный стандарт [66: 27]. Нами были разработаны три варианта теста, каждый из которых содержал задания из «Типовых тестов» [67: 31] для уровней А1, А2, В1. Такой выбор объясняется тем, что уровень владения русским языком студентов неизвестен (как мы уже объяснили) – с уверенностью можно говорить лишь о том, что на первый курс поступают студенты с разным уровнем языковой подготовки, поэтому судить об этом уровне мы сможем на основании анализа выполненных каждым студентом заданий нашего теста. Понятно, что созданный нами тест не может претендовать на абсолютную методическую корректность, но для достижения поставленных нами целей мы сочли избранную

нами стратегию возможной. Таким образом, деятельность по выполнению предложенных студентам заданий можно считать экспериментальным тестированием.

Цель проводимого экспериментального тестирования:

- 1) определить примерный уровень владения русским языком как неродным студентов-первокурсников и, исходя из полученных результатов,
- 2) очертить круг языковых явлений, которые должны в обязательном порядке включаться в учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку как подлежащие обязательному усвоению для узбекских и каракалпакских студентов-нефилологов с разным уровнем языковой подготовки.

Таким образом, проведение тестирования студентов первого курса по русскому языку с целью выявления их уровня владения языком, на который можно опираться при проектировании учебного пособия для самостоятельной работы, в нашем случае является методически целесообразным и необходимым этапом педагогического проектирования.

3.1.2. Характеристика этапов экспериментального тестирования и анализ полученных результатов

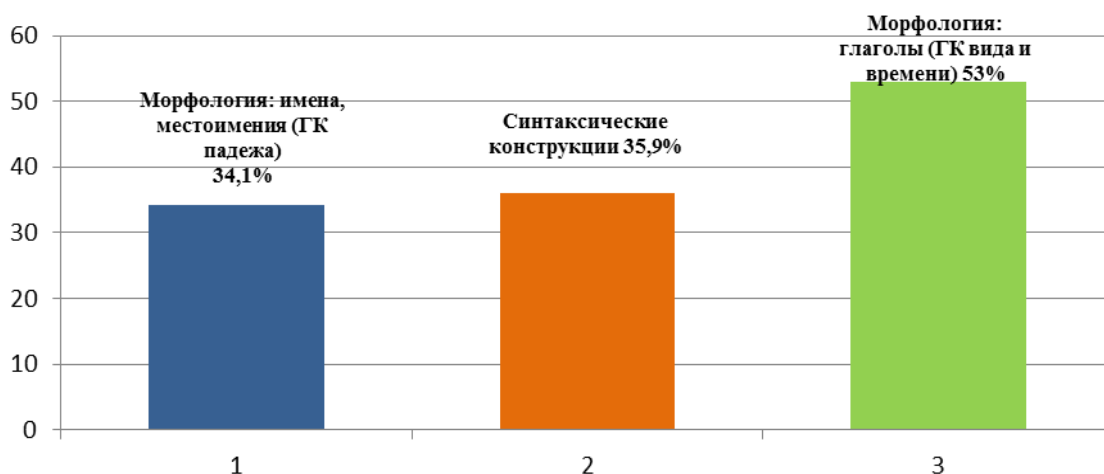
Первый этап. На данном этапе проходило выполнение лексико-грамматических заданий. Понятно, что именно лексико-грамматические навыки являются базовыми для формирования языковой компетенции, и обучение лексике в РКН происходит на грамматической основе

В первую часть теста в основном включены задания по морфологии и синтаксису. Результаты выполнения этой части представлены на гистограмме 1.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее часто встречающиеся ошибки, как мы и ожидали, это неверное образование падежных форм и употребление падежей в различных грамматических конструкциях (общий результат правильных ответов составил всего 34,1%). Количество правильных ответов при работе со сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями в среднем составляет 35,9%, это чуть больше, чем в случае с

падежами, лучше всего студенты справились с видо-временными формами глаголов – более половины (53%) дали правильные ответы.

Гистограмма 1. Результаты первого этапа



Основной причиной полученных результатов является, на наш взгляд, то, что традиционно грамматика подается и объясняется в учебниках таким образом, который лучше всего характеризуется словом «труднодоступность». Если преподаватель действительно ставит своей целью формирование и развитие грамматических навыков, то ему стоит уходить от сложных правил, используя упрощенную форму презентации и семантизации русской грамматики в виде таблиц и схем, которые визуальнее легче сохранить в памяти. Общий результат выполнения заданий этого этапа – 41,6%.

Второй этап. Эта часть тестирования ориентирована на проверку навыков чтения. Чтение – это вид речевой деятельности, который, как известно, направлен на восприятие и переработку информации письменного текста [137: 83]. По мнению Л. Е. Ильиной, чтение выполняет образовательную, информационную, развивающую, досугово-развлекательную, социализирующую, воспитательную, эстетическую и адаптационную функции [93]. Именно чтение дает возможность читающему мыслить проблемно, схватывать целое и выявлять противоречия, наиболее адекватно оценивать ситуацию и быстрее находить верные решения [138: 179]. Безусловно, при чтении текстов на занятиях по русскому языку также идет процесс запоминания языкового материала.

Тексты, которые вводятся на этом этапе, являются описательными и повествовательными, они основываются на лексико-грамматическом материале, соответствующим каждому уровню владения языком.

Анализ результатов проверки навыков чтения показал, что только примерно треть испытуемых справилась с заданиями (32%). Эта цифра лишний раз подтверждает то, что у молодых каракалпаков и узбеков нет привычки к систематическому чтению. Известно, что работа с текстом на занятиях по русскому языку является центральным композиционным компонентом всего занятия. Как мы уже писали, правильно подобранный языковой (в том числе и текстовый) материал в разрабатываемом нами пособии должен из демотивирующего стать для студентов мотивирующим фактором.

Третий этап. Эта часть заданий направлена на проверку навыков аудирования. Напомним, что аудирование – один из сложных видов речевой деятельности. Есть мнение, что именно через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом [65: 57]. По утверждению И. Ю. Бартеневой и О. В. Желтковой, в настоящее время в обучении иностранным языкам аудирование занимает особое место [28: 342]. Л. М. Спыну подчеркивает, что «аудирование - это устное понимание прослушиваемого материала»[171: 103].

Для аудирования используются такие типы текстов, как сообщение и повествование. Результаты проверки показали, что лишь 29% испытуемых продемонстрировали навыки аудирования. Действительно, формирование этого навыка у современной молодежи, которая учит русский, сопряжено с серьезными трудностями. Раньше преподаватели не были озабочены работой с навыками аудирования, так как существовала русская языковая среда, мы всегда могли слышать русскую речь. Несмотря на исчезновение этой среды, в узбекской лингводидактике сохранилась все та же тенденция: над аудированием нужно работать только в случае обучения иностранным языкам – английскому, французскому и т.д. Иногда учащийся слышит русскую речь только от

преподавателя русского языка, т.е. нечасто. На занятиях не используются фильмы на русском языке, нет прослушивания текстов, речь носителя языка не воспроизводится даже с помощью ТСО. Становится понятно, почему многие студенты затруднялись с пониманием текста. Главной проблемой для учащихся, по их объяснениям, является наличие в тексте большого количества незнакомых слов и слишком быстрое (хотя и неоднократное) прочтение текстов преподавателем.

Четвертый этап. Данная часть заданий нацелена на проверку навыков письменной речи. Цитируем Н. Г. Колчанову: «Письмо – это сложный вид для иностранных учащихся, поскольку автору письменного текста приходится иметь дело с такими составляющими, как содержание, организация текста, цель, адресат или аудитория, лексика, грамматика, правописание, пунктуация» [106: 463]. Также письмо в обиходном использовании является средством обучения каллиграфии и орфографии. Это очень важно для нашей аудитории, так как графика родного языка теперь латиница. Ш. А. Махмудов и Т. Г. Никулина считают, что письменная речь по своей коммуникативной природе является преимущественно монологической речью [139: 1408], поэтому задания, предложенные студентам, были именно такого типа: они должны были написать письмо русским друзьям или же знакомым. В помощь для написания такого письма предлагались «наводящие» вопросы, объем текста должен быть 10, 15 и 20 предложений (для трех вариантов).

Результат проверки письменных навыков просто катастрофический – 9,2% выполнения задания. У этих первокурсников достаточно развито умение формулировать мысли в соответствии с предложенными в заданиях ситуациями, у них есть представление о различиях между устной и письменной речью, они соблюдают принятые в языке нормы вежливости с учетом адресата, пользуются соответствующим стилем речи.

65,5% студентов даже не приступали к работе, они написали на своем родном языке (каракалпакском, узбекском) о том, что не поняли задания, не знают, как писать письма, и им мало знакома кириллица.

25,3% студентов хотя бы начали выполнять это задание, но многие не поняли его суть и вместо письма написали автобиографию.

Анализ показал, что основные проблемы в письме связаны с недостаточной сформированностью все тех же лексико-грамматических навыков. Также имеются ошибки в графике – пишут слова латинскими буквами.

Пятый этап. Последняя часть заданий – проверка навыков говорения, которое характеризуется как процесс создания смыслового содержания и обмен им с помощью невербальных и вербальных символов [200: 15]. Говорение как вид речевой деятельности включает в себя два типа речи – монологическую и диалогическую.

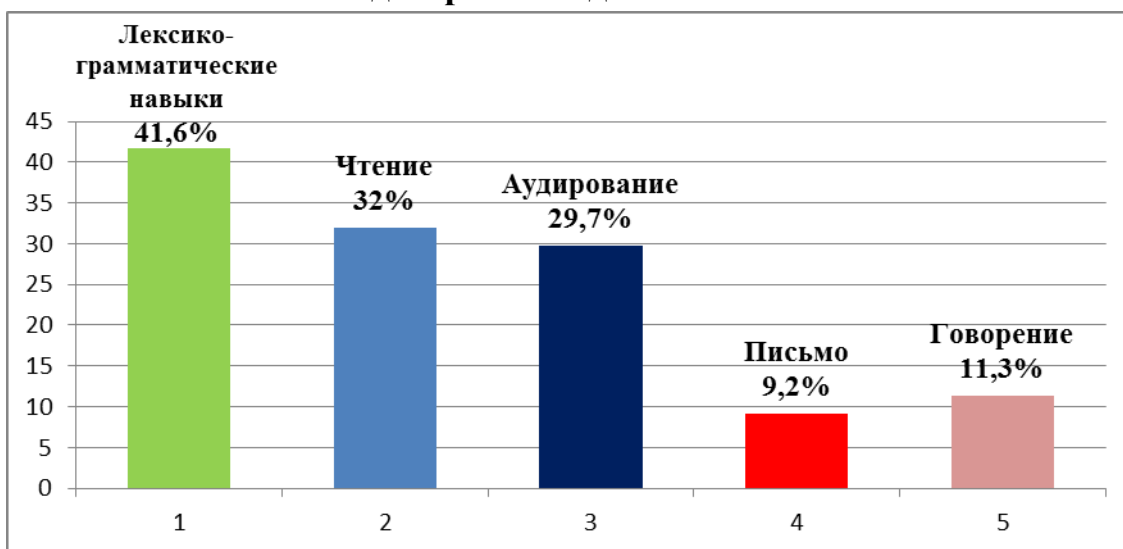
На эти типы и были ориентированы задания данного этапа: пересказать предложенный текст, дополнить диалоги в соответствии с некоторой ситуацией. В заданиях были «наводящие» вопросы, облегчающие их выполнение. Этот этап имеет для нас особое значение, так как главная задача преподавателя русского языка – это усвоение и развитие коммуникативных способностей студентов. Анализируемое умение было не сформировано еще в школе, данный факт подтверждает исследование В. И. Андрияновой: «Узбекские школьники не могут быстро разговаривать, не владеют речевой инициативой, слабо ориентируются как в ситуации общения, так и в собеседнике» [6: 4].

Результаты проверки навыков говорения – 11,3% выполнивших задания. Почти такой же показатель, как и на предыдущем этапе, – 65% студентов, отказавшихся от выполнения заданий. 24,7% первокурсников попытались войти в речь, но испытывали при этом большие затруднения как психологического характера (специфика нашего контингента, их главный минус – стеснительность), так и собственно языкового – их «проблемная» грамматика затрудняла общение с преподавателями. При говорении особенно заметны элементарные ошибки, например, студенты не могут спрягать глаголы, используя исключительно форму инфинитива, а категория рода существительных и местоимений – это отдельная проблема, о которой мы поговорим отдельно.

3.1.3. Общие выводы по результатам экспериментального тестирования

Как нам представляется, заявленная цель по определению уровня владения русским языком как неродным студентов-первокурсников достигнута. Полученные нами в результате проведенного экспериментального тестирования данные наглядно свидетельствуют о том, что подавляющая часть участников демонстрирует знания, не позволяющие говорить об уровне выше элементарного. Напомним, что первокурсники изучали русский язык в течение предшествующих 10 лет и имели достаточное количество времени (часов в учебных планах школы) для того, чтобы продемонстрировать более впечатляющие итоги такого изучения.

Гистограмма 2. Результаты выполнения теста по аспектам языка и видам речевой деятельности



При этом нельзя не учесть следующие обстоятельства: а) часть студентов-первокурсников приехала из сельской местности, т.е. шансов слышать и понимать русскую речь, как это все еще происходит в городах, у них немного; б) часть студентов-первокурсников окончила школы некоторое время тому назад (служба в армии, работа на производстве и т.п.), поэтому их школьные знания остались в прошлом; в) нехватка квалифицированных преподавателей русского языка в школах и вузах и особенно тех, кто является носителем русского языка.

Что же касается второй цели – какой языковой материал должен в обязательном порядке включаться в учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку, то и на это у нас появился ясный ответ: учебный языковой

материал, включенный в пособие для самостоятельной работы, а также способы работы с ним, должны в первую очередь работать на формирование **языковой компетенции** студента, изучающего русский язык. С. Н. Алиев отмечает неоспоримую мысль о перенесении акцентов в обучении иностранным языкам с овладения языковой системой (грамматикой) на практическое пользование языком/речью [2: 20], то есть без устойчивого формирования грамматики не может быть никакой самостоятельной коммуникации.

Следует сказать и о результатах, показанных на 4-ом и 5-ом этапах экспериментального тестирования, которые дали самые низкие результаты. Письмо и говорение – это продуктивные виды речевой деятельности, делающие невозможным выбор готовых и правильных ответов, и слабо развитые навыки чтения и аудирования не могут быть поддержкой продуцирования речи.

Столкнувшись с подобной ситуацией, преподаватель русского языка вынужден каким-то образом ликвидировать уже имеющиеся пробелы и осваивать со студентами программу вузовского курса русского языка. Успех на этом пути достигается лишь в том случае, если существует возможность методически грамотной организации самостоятельной работы как под руководством преподавателя, так и внеаудиторно. Для решения этой сложной организационно-методической задачи необходимо соответствующее методическое обеспечение: наличие средств обучения, специально подготовленных для самостоятельной работы студентов.

Следует признать, что в настоящий момент узбекская лингводидактика такими средствами не располагает. Данные, полученные в результате проведения экспериментального тестирования, подтверждают актуальность нашего исследования по проектированию модели учебного пособия для самостоятельной работы студентов.

3.2. Разработка опытного образца урока учебного пособия для самостоятельной работы

Обратимся к моделированию урока как основного компонента пособия. Проведенное тестирование позволило нам определиться с тем, как представить в

уроке лексико-грамматический материал, необходимый для формирования навыков во всех видах речевой деятельности и языковых аспектах. Мы постарались учесть все те параметры урока, которые обсуждались во второй главе, посвященной методическим основам модели учебного пособия для самостоятельной работы.

Зима в России

Зима – это время года (месяцы декабрь, январь, февраль) между осенью и весной.

Ещё это важная часть русской культуры, и о ней нужно поговорить.

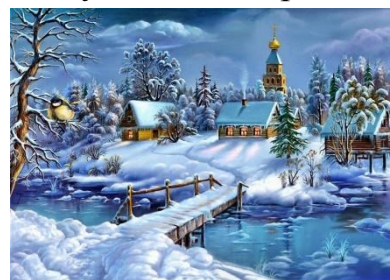
Этикетные фразы

Как поживаешь? – Отлично! / Все хорошо!

Значение новых слов:

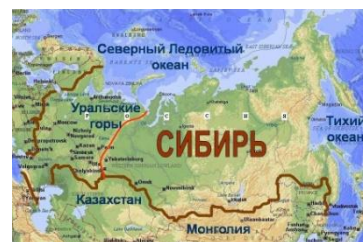


1. суровая зима – холодная зима;
2. приземляться НСВ // приземлиться СВ – опуститься на землю (жерже коньгу);



3. наряжаться НСВ // нарядиться СВ – одеваться в красивый наряд;
- лёд – муз;
- ледяной ветер – очень холодный;
- сугроб – куча снега;
- слой – катлам, кат, кабат;

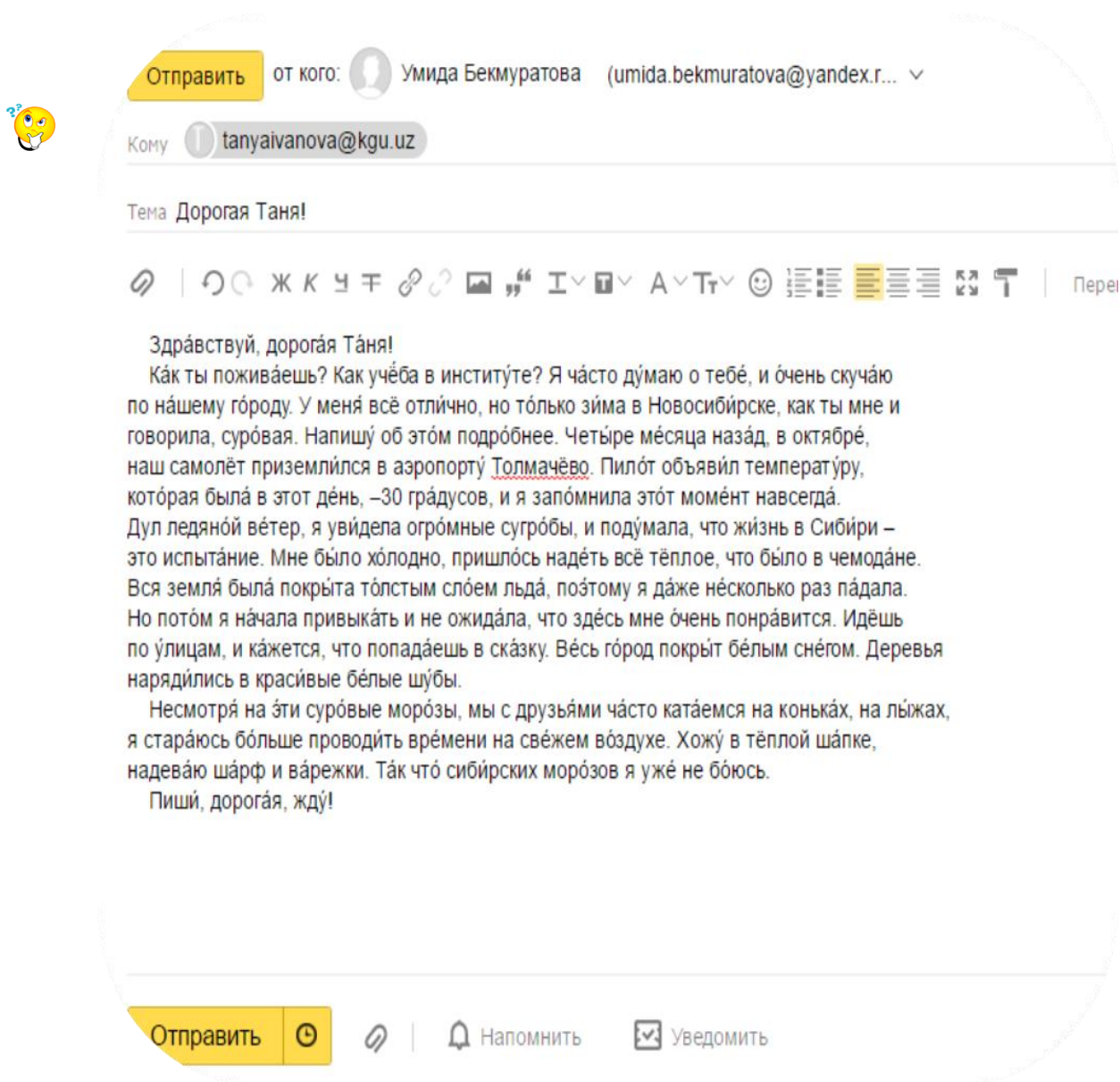
8. привыкать НСВ // привыкнуть СВ – уйренисип калыу;
9. Сибирь – это регион России;
10. испытание – кыйыншылык;
11. замечать НСВ//заметить СВ – обратить внимание
12. ожидать НСВ – кутиу, умитлениу;



13. нравиться НСВ/ понравиться СВ – унау, жагыу, жаксы кориу;
14. выйти на свежий воздух – выйти из дома на улицу
15. варежки – рукавицы



Задание 1. Прочитайте письмо.



Задание 2. Ответьте на вопросы письменно:

В какое время года прилетела Умида?

Какая была погода в Новосибирске?

Каким было её первое впечатление о Новосибирске?

Что она пишет о сибирской зиме?

Как она любит проводить свободное время?



Задание 3. Закончите предложения.

1. Однажды самолёт ...

2. Умида так сильно замёрзла, что ...

3. Чтобы чаще бывать на свежем воздухе, они ...

Родительный падеж (Кого? Чего?)

- У меня нет учебника.

-Повторите, пожалуйста, чего у вас нет?



Род	Имя существительное	Имя прилагательное		Притяжательные местоимения	Личные местоимения
мужской	телефонА, словарьЯ, чай – чая	современный телефон – современного телефона, маленький словарь – маленького словаря, большой успех – большого успеха -ОГО	синий телефон – синего телефона, зимний праздник – зимнего праздника, горячий чай -ЕГО	мой – моего твой – твоего наш – нашего ваш – вашего -ЕГО	я – меня ты – тебя он – его (него) она – её (неё) мы – нас вы – вас они – их (них)
средний	озеро - озерА сообщение – сообщения	современное – современного, маленькое – маленького, большое – большого -ОГО	синее озеро – синего озера, зимнее платье – зимнего платья, горячее молоко – горячего молока	моё – моего твое – твоего наше – нашего ваше – вашего -ОГО	

			-ЕГО		
жёнски й	Москва МосквЫ, Россия РоссиИ, речь– рэчИ	– – –	современная Россия – современно й России, маленькая горка– маленькой горки, большая Москва – большой Москвы -ОЙ	с́няя птица– с́ней птицы, зимняя одежда– зимней одежды, горячая линия – горячей линии -ЕЙ	моя - моёй твоя - твоёй на́ша - на́шей ва́ша - ва́шей -ЕЙ



Вре́мя – вре́мени, имя – имени, ма́ть – ма́тери, до́чь – до́чери,
оте́ц – отца́

КГХЧЖШЩ

}

Ы-Я

И-А

СУ́МКИ
КН́ИГИ
МУ́ХИ
КЛЮЧА́
НОЖА́
МАЛЫ́ША
ТОВАРИ́ЩА

Без предлога: ЕГО́-ЕЁ-И́Х
С предло́гом: НЕГО́ – НЕЁ – НИ́Х

– Где мама? Дома её нет.
 – У неё сегодня встреча.

-Ви́ктор у теб́я е́сть айфо́н?
-Нет, у меня́ не́т айфо́на.

Е́сть (кто? что?)	Не́т (кого? чего?)
Ви́ктор айфо́н вре́мя образова́ние	Ви́ктора айфо́на вре́мени образова́ния

сестра́ оде́жда ста́нция	сестры́ оде́жды ста́нции
--------------------------------	--------------------------------



Задание 4. Данные словосочетания напишите в форме родительного падежа.

Пример: Ёсть зимняя куртка. Не́т зимней куртки (че́го?)

Ёсть о́пытный специа́лист. Не́т о́пытного специа́листа (ко́го?)

те́плая оде́жда – ...

молоде́жный сериа́л – ...

_____	_____
горя́чий ча́й – ...	но́чный клуб – ...
_____	_____
мя́гкое крэ́сло – ...	студе́нский биле́т – ...
_____	_____
холо́дная вода́ – ...	чёрный ноутбу́к – ...
_____	_____
интерéсный фи́льм – ...	весёлая компа́ния – ...
_____	_____
ру́сская ку́хня – ...	после́дняя моде́ль – ...
_____	_____
краси́вая де́вушка – ...	у́ютное общежи́тие – ...
_____	_____
тру́дная се́ссия – ...	электро́нная по́чта – ...
_____	_____
у́мный мальчик – ...	серьёзный разгово́р – ...
_____	_____
тяжё́лое испытáние – ...	пла́тное обуче́ние – ...
_____	_____
глубо́кий сутро́б – ...	вкусный ко́фе – ...
_____	_____

Задание 5. Раскройте скобки.

Пример:

У меня́ ёсть са́хар, но не́т (молоко́) _____. – У меня́ ёсть са́хар, но не́т молока́.

1. В Нуку́се ёсть канал, но не́т (мо́ре)

2. Сего́дня моро́з, но не́т (сне́г)

3. Я не могу́ рабо́тать до́ма, у меня́ не́т (интерне́т)

4. Он не пришёл, потому́ что не́т (вре́мя)

5. У нас ёсть тóрт, но нёт (но́ж)

6. Дёвушка пла́чет, потому́ что у неё нёт (му́ж)



Задание 6. Отвёты на вопро́сы.

Пример: У тебя есть друг в России? – Нёт, в Росси́и у меня́ нёт дру́га.

1. У твоего друга есть бонусная карта?

2. В Узбекиста́не ёсть ледо́вая го́рка?

3. В интернете ёсть э́та ста́тья ?

4. У твоёй ма́мы ёсть но́рковая шу́ба?

5. У тебя ёсть ва́жное де́ло?

У вас **бы́л** экзамен?

У нас **не́ было́** экзамена.



У вас **была́** информа́ция?

У нас **не́ было́** информа́ции.

У вас **бы́ло** собра́ние?

У нас **не́ было́** собра́ния.

Задание 7. Вы́полните за́дание по моде́ли.

Пример: не́ было́ общё́ния (общё́ние)

сертифика́т, рекла́ма, це́ль, журна́л, шо́ппинг, факультё́т, зда́ние, сериа́л, кольцо́, пла́тье, ша́рф, расписа́ние, со́лнце, интерне́т, сне́г, до́ждь, земля́, путеше́ствие, настроё́ние, слова́рь, бата́рея, причи́на.



У вас **бу́дет** семина́р?

У нас **не́ бу́дет** семина́ра.



У вас **бу́дет** конфе́ренция?

У нас **не́ бу́дет** конфе́ренции.

У вас **будёт** собра́ние?

У нас **не́ бу́дет** собра́ния.

Задание 8. Отвёты на вопро́сы пи́сьменно.

Пример: За́втра у вас бу́дет за́нятие? – У нас не́ бу́дет за́нятия.

1. В сре́ду у вас бу́дет студё́нческое собра́ние?

2. После обеда у тебя будет время?

3. В субботу будет интернет?

4. Завтра будет зарплата?

-Извините, чей это рюкзак?

-Это рюкзак Степана.

Чей это компьютер?

Чья это сумка?

Чье это место?

Чьи это картины?

Это компьютер **брата**.

Это сумка **подруги**.

Это место **декана**.

Это картины **Репина**.



Задание 9. Ответьте на вопросы, используя слова в скобках.

Пример: Чье это кресло? (преподаватель) – Это кресло преподавателя.

1. Чей это телефон? (сосед)

2. Чья это работа? (подруга)

3. Чье это кафе? (друг)

4. Чья это шуба? (Татьяна)

5. Чьи это друзья? (Екатерина)

6. Чья это машина? (начальник)

7. Чей это кабинет? (декан)

Задание 10. Ответьте на вопросы.

Пример:

– Чей это дом, твой? (мой брат Сергей).

– Нет, не мой. Это дом моего брата Сергея.

1. Чья это машина, ваша? (моя мама)

2. Чей́ это магази́н, его́? (её́ подруга́ Света́)

3. Чьё́ это полотёнце, ва́ше? (ва́ша сестра́)

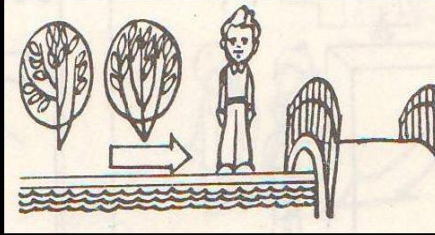
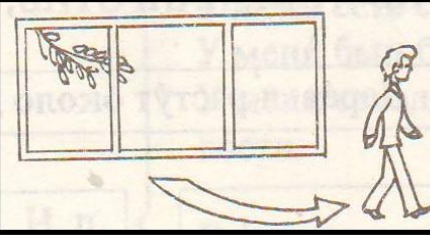
4. Чей́ это но́мер, её? (его́ дру́г Андре́й)

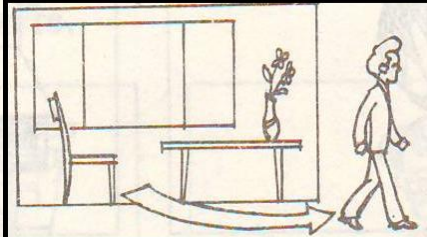
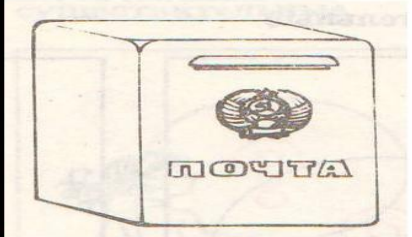
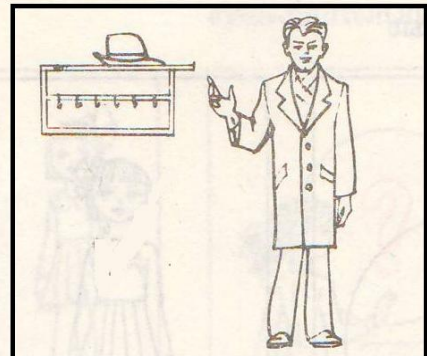
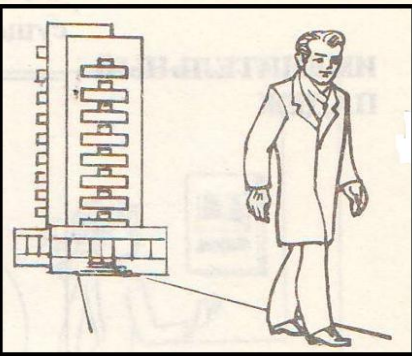
5. Чья́ это да́ча, их? (мо́й па́па)

6. Чьи́ это га́джеты, твои́? (мо́й сын)

Роди́тельный паде́ж испо́льзуется с предло́гами:
у, около, из, для, без, кроме, от, до.



	
У дома́ растут дере́вья. Он стоя́л У окна́.	ОКОЛО́ дома́ растут дере́вья. Подруга́ ждёт ОКОЛО́ университе́та.
	
Я дошёл ДО моста́ и останови́лся. Он дошёл ДО магази́на.	Он отошёл ОТ окна́. Мой дру́г пришёл ОТ подруги́.

	
Он вышел ИЗ комнаты. Я вышла ИЗ дома. Мне подарили вазу из хрусталаЯ.	Ящик ДЛЯ письма (предназначение) Письмо ДЛЯ друга.
	
Он надел всё, КРОМЕ шляПЫ (исключение) У меня есть все КРОМЕ айфона.	Он вышел из дома БЕЗ шляПЫ (отсутствие) Я кушаю салат БЕЗ соли.

Задание 11. Выполните задание, раскрывая скобки.

Пример: Брат летит из (Москва) – Брат летит из Москвы.

1. Этот подарок для (Марина).
2. Все кроме (Тамара) были на экзамене.
3. Я ем всё без (мясо).
4. От (факультет) до (общество) идти 10 минут.
5. Я не могу жить без (интернет).
6. На уроке были все кроме (я).



Глаголы, после которых требуется родительный падеж.

1. Бояться НСВ (кого? чего?) холода – коркыу.
2. Стесняться НСВ (кого? чего?) девушки – уялыу, кысыныу, тартыныу.
3. Достигать НСВ, достичь СВ (чего?) успеха – ерисиу, жетисиу.
4. Просить НСВ, попросить СВ (кого? чего?) помощи – сорау, отиниш етиу, сораныу.

5. Тре́бовать НСВ, потре́бовать СВ (кого́? чего́?) тишины́ – талап етиу, талап кылыу.

6. Желáть НСВ, пожела́ть СВ (кого́? чего́?) здоро́вья – тилеу, калеу.

Задание 12. Вы́полните задáние, раскрывáя ско́бки.

Пример: Светлана читает очень много, потому что боится экзамена. (экзамен).

1. Я попросил (прощение) у самого лучшего друга, потому что я его обидел.

2. Мама требует (особое внимание), когда мы переходим дорогу.

3. Все люди мира боятся (война).

4. Я стесняюсь (свой парень), поэтому мало говорю.

5. Вера пожелала (спокойная ночь) любимому мужу.



Мíни-диалóги

Задание 13. Прочита́йте диалóги и назовите, где происходит разговор, кто и с кем разговаривает.

Подчеркните слова́ в фо́рме родите́льного падежа́.

-Будьте добры́, помога́йте мне́ вы́брать ко́льцо́!

-Для кого́? Для ма́мы, для подро́уги или для же́ны?

- Для же́ны.

- Из серебра́ или из зо́лота?

- Она́ не но́сит ко́льца из серебра́.

-Тогда́ посмотре́те украше́ния из зо́лота. У нас е́сть ко́льца из бе́лого зо́лота и же́лтого.

-Покажи́те, пожа́луйста, вóт э́то ко́льцо́ из бе́лого зо́лота. Краси́вое ко́льцо, мне оно́ нрави́тся! Э́то бу́дет хоро́ший подáрок.

-Спаси́бо за поку́пку!





-Алло́, Ри́та, э́то ты́?

-Не́т, э́то не Ри́та. Э́то её сестра́. Ри́ты сейча́с нет.

- Как жаль! Скажите, пожа́луйста, когда́ она́ бу́дет?

- Она́ бу́дет то́лько ве́чером.

- Хорошó, спасíбо, я позвоню́ вéчером. До свидания!

-До свидáния.

-Привéт, Николáй! Кáк делá? Кáк учёба?

-Привéт, Никíта. Спасíбо, всё хорошó.

Кáк твои́ делá?

- Вóт, собираю́ докумéнты...

- Зачéм?

- Хóчу поступíть в магистрату́ру в КГУ.

- Здорово, я желаю́ тебе́ достíчь своéй цéли! Удачи!

- Спасíбо, дру́г!



Задание 14. Прочита́йте те́кст. Озагла́вьте его́.

Зима́ в Росси́и знаменита́ не то́лько своим сурóвым хóлодом. В это́ время́ го́да россия́не отмеча́ют Но́вый го́д, Рожде́ство Христо́во,

Ста́рый Но́вый го́д, Де́нь защи́тника Оте́чества и Ма́сленицу. Е́сли бы́ не́ было́ пра́здника Но́вого го́да,



зима́ бы́ не́ была́ та́кой интере́сной, весе́лой, ска́зочной и до́брой. Са́мым лю́бимым пра́здником россия́н явля́ется



Но́вый го́д, его́ в Росси́и встреча́ют 31 декабря́. Но́вый го́д без ёлки – не пра́здник. Это́ са́мый гла́вный атрибу́т



пра́здника. Кро́ме ёлки, е́сть и гла́вные персона́жи это́го замеча́тельного пра́здника: Де́д Морóз и его́ помо́щница – вну́чка Снегу́рочка. Де́д Морóз счита́ется симво́лом доброты́ и ще́дрости, потому́ что он всегда́ хóдит с большо́м мешко́м и да́рит все́м подар́ки. Снегу́рочка симво́лизи́рует мо́лодость, ра́дость, весе́лье. В Росси́и без засто́лья невозмо́жно предста́вить ни́ оди́н пра́здник, о́собенно Но́вый го́д. Накрыва́ют бога́тый пра́здничны́й сто́л, его́ невозмо́жно предста́вить без сала́та оливье́ и шампа́нского, без ни́х не́ прохо́дит ни́ оди́н пра́здник. Вся́ семья́, друзы́я собира́ются у сто́ла, весе́лятся, пою́т, танцу́ют, и ждúт полу́ночи. И вóт кремлёвские часы́ – кура́нты – бы́ют 12 ра́з, хозя́ин

открывает шампанское и все поздравляют друг друга и желают здоровья, счастья и удачи в новом году. Праздник длится несколько дней.

Русские в ночь с 13 на 14 января отмечают ещё один удивительный праздник – Старый Новый год. Это Новый год по старому календарю – юлианскому. Сейчас мы используем григорианский календарь. Этот день отмечают в уютной и спокойной обстановке. Вечером готовят всякие угощения, и вся семья садится за праздничный стол.



Праздник Рождество Христово – это праздник в честь Иисуса Христа, в России он празднуется 7 января. Этот праздник празднуют несколько дней. Его начинают отмечать уже с 6 января в ночь перед Рождеством, в этот день нельзя есть ничего до появления первой звезды в небе. К вечеру все люди собираются и накрывают стол с разными угощениями, детям обязательно дарят подарки. И каждый вечер юноши и девушки надевают разные костюмы и вместе ходят по домам и поют особые песни, в которых всем желают счастья, здоровья и богатства. За это хозяева дома награждают их угощениями или подарками.

23 февраля празднуется один из самых любимых праздников россиян – День защитника Отечества. В России это выходной день. Это праздник всех мужчин, защитников Отечества, и поздравляют всех мужчин и даже мальчишек в школе. Проводят праздничные концерты и организуют праздничный салют.



Масленица – весёлый и самый сытный праздник русского народа, который длится ровно 7 дней. Эти дни символизируют встречу долгожданной весны и прощание с холодной суровой зимой. В эти дни русские пекут вкусные блины, это символ яркого летнего солнца. Эти дни празднуются в последние дни зимы, все начинается с понедельника, в этот день люди встречают Масленицу. Наряжают куклу, строят снежные горки. Во вторник начинают играть в разные игры, кататься



с ледяной горки. В среду тёща печёт для зятя блины. В четверг начинается основное веселье, возят куклу на колёсах, гуляют, пьют и танцуют. Пятница – в этот день зять приглашает тещу на блины. В субботу невестка дарит золовкам подарки. В последний день праздника, в воскресенье, все люди просят друг у друга прощения. В этот день сжигают куклу, и прощаются с зимой.

Задание 15. Отметьте верные предложения.

1. Россияне зимой отмечают День Победы и Восьмое марта. ☐
2. Ёлка – главный атрибут Нового года. ☐
3. Дед мороз – символ молодости, радости, веселья. ☐
4. Старый Новый год отмечают 31 декабря. ☐
5. Сейчас мы используем Юлианский календарь. ☐
6. Праздник Рождество Христово отмечают 23 февраля. ☐
7. В праздник Рождество Христово молодёжь надевает разные костюмы, и поёт песни. ☐
8. Праздник мужчин отмечают летом. ☐
9. Восьмое марта – это праздник всех мужчин. ☐
10. Масленица – праздник каракалпакского народа. ☐
11. Масленица длится 7 дней. ☐
12. На Масленицу русские пекут блины, катаются на горках, пьют и танцуют. ☐

Новые слова

☐

отметить *что, гл.*, НСВ / отмечать *что, гл.*, СВ – байрамдыбелгилеу;

символ / атрибут, -а, *сущ. м.р.* – белги (кандай да бирзатты, тусиникти, идеяныбийдиретугыншартлибелги);

накрывать, *гл.*, НСВ/ накрыть, *гл.*, СВ – жайыу, жайыпкойу;

длиться, *гл.*, НСВ/ продлиться, *гл.*, СВ – созылган, дауаметкен;

дополнительный, -ая, -ое, *прил.* – косымша;

уютный, -ая, -ое, *прил.* – колайлы, жайлы, жагдайлы, онай;

появление, -ия, *сущ. ср.р.* – кориниу, шыгыу;

угощение, -ия, *сущ. ср.р.* – сый, аukat – тагам; 2). Конак, етиу, сыйлау, иззеткорсетиу;

награждать *кого чем, гл.*, НСВ/ наградить *кого чем, гл.*, СВ – сыйлыклау;

защитник, -а, *сущ. м.р.* – коргаушы, жаклаушы;

прóводы, -ов, *сущ. мн.ч.* – узатыу, шыгарыпсалыу, жонелтипсалыу;
 яркий, -ая, -ое, *прил.* – жарык, жакты, жаркыраптурган, жаркыраган;
 кúкла, -ы, *сущ. ж.р.* – кууыршак;
 тёща, -и, *сущ. ж.р.* – кайынене;
 основнóй, -ая, -ое, *прил.* – тийкаргысебеп;
 зять, -я, *сущ. м.р.* – куйеу бала;
 золóвка, -и, *сущ. ж.р.* – сестра мужа (кайынапа, бийкеш);
 сжигáть *кого/что*, *гл.*, НСВ/ сжечь *кого/что*, *гл.*, СВ – ортеу, жагыу.



Задание 16. Прослушайте песню «Если у вас нету тети» из российского кинофильма «Ирония судьбы, или с лёгким паром» и впишите слова.

«Ирónia судьбы, íли с лёгким páром» – это комéдия, котóрую показывают с 1976 гóда кáждый гóд 31 декабря. Это стáло традицией всéх россия́н, бéз этого фíльма нёт прáздника, нёт настроéния. Это любíмый фíльм всéй Росси́и.

http://pesnifilm.ru/load/ironija_sudby_ili_s_ljogkim_parom/quot_ironija_sudby_ili_s_ljogkim_parom_quot_esli_u_vas_netu_teti/15-1-0-91

Ёсли у вáс нéту
 Пожáры емú нé страшны,
 И нé уйдёт к другóму,
 Ёсли у вáс, ёсли у вáс,
 Ёсли у вáс нёт
 Нéту

Ёсли у вáс нёт
 Её нé отравит сосéд,
 И с нé бúдет драки,
 Ёсли у вáс, ёсли у вáс,
 Ёсли у вáс нет, нёт.

Оркéстр гремíт басáми,
 Трубáч выдувáет мéдь.
 Дúмайте, решáйте -
 Имéть íли нé имéть.

Ёсли у вáс нéту
 Тó вáм её нé потерáть,
 И ёсли ... нé живёте,



То́ вам и не́, то́ вам и не́,
То́ вам и не́ ...,
Не́ умира́ть.

Оркэ́стр греми́т басáми,
Труба́ч выдува́ет ме́дь.
Ду́майте, решáйте
Име́ть и́ли не́ име́ть.
Име́ть и́ли не́ име́ть.

Апробация разработанного урока учебного пособия с элементами пробного обучения

3.3.1. Теоретическое обоснование апробации урока

Представим результаты пробного обучения, проведенного нами в рамках настоящего исследования. Оно состояло из трех этапов.

На первом этапе была разработана соответствующая структура занятия и на ее основе создан урок проектируемого нами учебного пособия.

Второй этап представлял собой проведение разработанного урока (в рамках пособия для самостоятельной работы по русскому языку) в экспериментальной группе со студентами-каракалпаками, узбеками технического факультета Каракалпакского государственного университета с целью оценки его эффективности. Также на данном этапе проводилось тестирование, составленное по материалам разработанного урока в экспериментальной и контрольной группах.

На третьем этапе была проделана работа по анализу полученных результатов, а также получены выводы об эффективности предложенных в уроке учебного пособия заданий.

Основные цели обучения:

- 1) проверить и оценить полученные студентами знания по русскому языку в процессе самостоятельной работы;
- 2) определить методические характеристики данного занятия, представляющего собой типовой урок разрабатываемой модели учебного пособия для самостоятельной работы.

Задачи:

- проанализировать результат выполнения каждого задания;
- выявить качество каждого разработанного задания;
- определить эффективность проведенного занятия в целом.

Метод: для достижения поставленных целей и задач использовался метод пробного обучения, которое проводилось в аудиторное время, отведенное для самостоятельной работы.

Характеристика учащихся: в эксперименте приняли участие 144 студента, обучающиеся в Каракалпакском государственном университете и в Нукусском государственном педагогическом институте имени Ажинияза. В эту группу вошли студенты 1-х курсов технического и математического факультетов в возрасте 18-20 лет.

Характеристика заданий урока, предназначенных для самостоятельной работы: грамматическая тема разработанного нами урока – родительный падеж существительных, прилагательных и местоимений в единственном числе; лексическая тема: «Зима в России». Главная задача данного урока – повторить пройденный учебный материал и закрепить полученные знания. Урок состоит из 16 заданий проверочного типа, направленных на формирование умений и навыков всех видов речевой деятельности.

3.3.2. Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента

Исходя из целей и задач, поставленных в теоретическом обосновании пробного обучения (см. выше), анализ проводился по следующим параметрам:

- 1) успешность / неуспешность выполнения задания (результаты представлены на диаграммах 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19);
- 2) языковой материал, в ходе работы над которым было допущено максимальное количество ошибок (результаты представлены на диаграммах 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20).

В экспериментальной группе в присутствии и под контролем преподавателя проводилась самостоятельная работа, были розданы разработанные материалы (см. 3.2), по которым студенты выполняли задания. Были вопросы по таблицам, и преподаватель объяснял то, что не понимали студенты. Занятие проходило

спокойно, студенты не паниковали и не боялись заданий, хотя много раз возвращались к таблицам во время выполнения упражнений.

Чтение как вид речевой деятельности выполняется в основном самостоятельно, независимо от изучаемого предмета, и заметно, что данный навык уже освоен учащимися и не вызывает у них особых трудностей. Но обнаружено, что после прочтения текста студенты затрудняются, к примеру, в выполнении заданий, требующих поделиться своим мнением, ответить на вопросы по содержанию текста, поскольку плохо владеют необходимыми для построения высказываний грамматическими навыками, т.е. языковой и речевой компетенциями.

Именно поэтому учебный материал проектируемого пособия для самостоятельной работы подается таким образом, чтобы учащиеся могли самостоятельно не просто повторять уже полученные знания, а работать над формированием необходимых им для «выхода в речь» лексико-грамматических навыков во всех видах речевой деятельности и прежде всего в говорении и аудировании⁵.

Актуальной проблемой для участников пробного обучения является грамматическая категория определения рода существительных, что, как мы уже отметили, связано с отсутствием грамматических показателей среднего рода в их родных языках. Анализ полученных результатов показал, что, если студенты могут более или менее верно образовывать грамматические формы существительных женского и мужского родов, то в случае со средним родом этого, по большей части, не происходит. Несмотря на то, что в нашей разработке урока была очень подробно представлена таблица различных случаев использования форм родительного падежа (причем информация была подана схематично / графически, отдельные графы с существительными, с прилагательными и с местоимениями, четко показаны окончания и т.п.), учащиеся

⁵ В учебном процессе по русскому языку в узбекских вузах аудированию не уделяется серьезного внимания (по мнению многих методистов, русский язык все еще не является иностранным), подразумевается его «заложенность» в изучающих русский язык благодаря проживанию в языковой среде, которая в некоторых районах страны уже практически отсутствует.

не смогли на должном уровне выполнить задания. Как нам кажется, в первую очередь это связано с тем, что у них нет навыка самостоятельной работы с грамматическими категориями, представленными подобным образом. Одним из выводов, к которому мы пришли по результатам пробного обучения, это необходимость четкой и ясной инструкции для студента под названием «Как работать с учебным пособием» как отдельного компонента макроструктуры проектируемого учебного пособия для самостоятельной работы.

Кроме того, как мы уже поясняли, причиной несформированности языковой компетенции данного контингента учащихся является отсутствие в Узбекистане практики работы с отдельными падежами, то есть, их последовательной презентации и семантизации. Знакомство со всей падежной системой, как нам представляется, связано с тем, что в советское время учащиеся так или иначе владели русским языком хотя бы на бытовом уровне, поскольку существовала русская языковая среда. На уроках русского в школе / вузе происходило, скорее, теоретическое обобщение и корректировка того языкового материала, который был знаком учащимся по реальной речевой практике. Современная языковая ситуация, о которой уже достаточно много сказано в работе, требует серьезного пересмотра грамматической работы, поскольку русский язык в Узбекистане медленно, но верно переходит в статус иностранного языка.

Еще одним выводом можно считать принципиальное решение о включении в учебное пособие сведений по русскому языку, относящихся к элементарному уровню, потому что базовый уровень предполагает уже общие сведения, и многие студенты не понимают, «откуда и как все это образуется?». Тем же порядком будут вводиться необходимые языковые единицы, то есть не так, как в составленном нами уроке, – всё сразу, обобщая пройденное, а последовательно, с отдельными конструкциями и простыми объяснениями. Также отдельное внимание следует уделить предлогам, которые, как и грамматические показатели среднего рода, совершенно иначе представлены в тюркских языках.

Проведенное пробное обучение выявило и проблему «задания без образца», т.е. такое, в котором дается только само задание. Отсутствие модели выполнения

привело к трудностям, связанным с непониманием алгоритма действий. Таким образом, мы будем иметь в виду, что все нужно расписывать подробно, показывая, как нужно действовать в том или ином случае, чтобы инструкция к выполнению задания не стала барьером для студентов, которые работают самостоятельно.

Затем, после самостоятельной работы по разработке урока, было проведено тестирование с целью определить, насколько студенты «вспомнили» (или, скорее всего, поняли) родительный падеж.

В следующей контрольной группе, было проведено то же самое тестирование, но без занятия по нашей разработке урока, поскольку представленная в разработке грамматическая тема была знакома студентам из школьной программы. Для начала была небольшая разминка в формате наводящих вопросов-заданий. В результате студенты смогли ответить лишь на один вопрос: «На какие вопросы отвечает родительный падеж»? Студентам данное тестирование показалось – по их словам – примитивным, но на самом деле при выполнении заданий они испытывали серьезные затруднения и задавали много вопросов.

Таким образом, студенты каракалпаки, узбеки, изучающие русский язык, показали вполне адекватное понимание смысла предлагаемых текстов, в нашем случае – текста электронного письма и текста о зиме в России. Большинство испытуемых справились с заданиями, связанными с чтением и ответами на вопросы по содержанию текстов. Это вполне объяснимо, поскольку в Узбекистане большое внимание при обучении русскому языку уделяется именно этому виду речевой деятельности, то есть чтению.

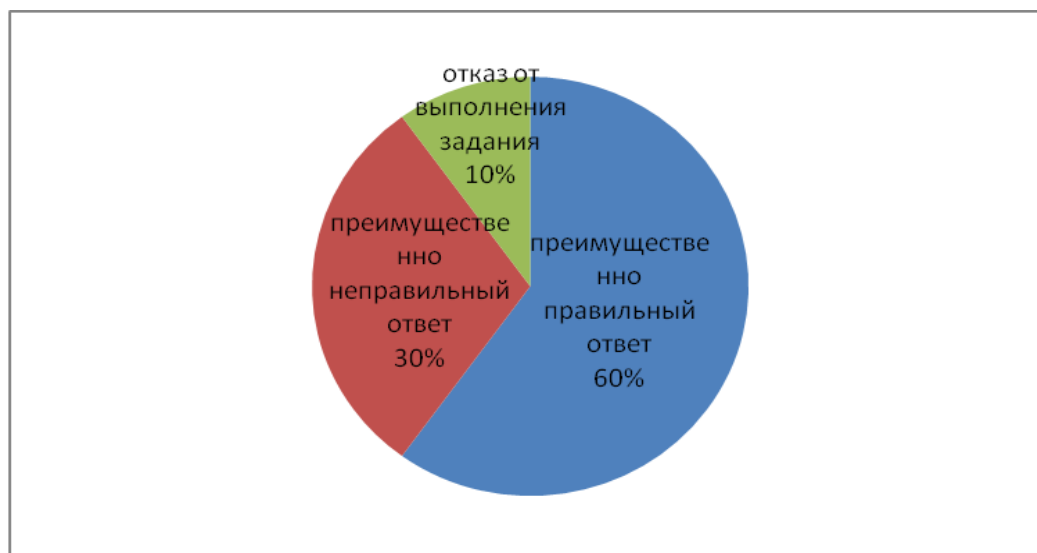
3.3.3. Результаты тестирования, проведенного в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах (см. диаграммы)

Задание 1. Восстановите предложения:

1). ... нет снега. 2). ... не было снега. 3). ... тоже не будет снега.

А). вчера Б). завтра В). сегодня

Приведем результаты выполнения этого задания на диаграмме 1.

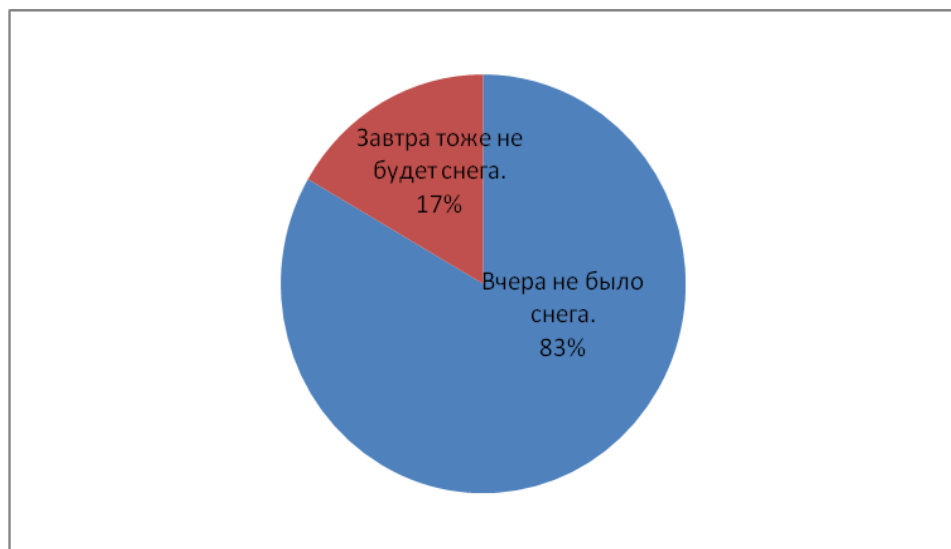
Диаграмма 1. Процент успешности выполнения задания 1 в ЭГ

Успешность выполнения данного задания, как можно видеть, равна 60%, а неуспешность – 30%, то есть определённая часть учащихся не смогла поставить глагол в нужной форме. Основной проблемой для студентов оказались время глагола и пробелы в знаниях наречий времени. 10% учащихся отказались от выполнения этого задания.

Диаграмма 1. Процент успешности выполнения задания 1 в КГ

На диаграмме 1 показан результат данного задания, успешность показали всего лишь 36%, неуспешность – 46%, а 18% вовсе отказались от задания. Данная ситуация объяснима, потому что наши студенты впервые работают без присутствия и контроля преподавателя, хотя данная грамматическая тема была еще пройдена в школе.

На диаграмме 2 отражено процентное соотношение наиболее частотных ошибок, сделанных студентами при выполнении задания 2. Наибольшие трудности, как следует из диаграммы, – по нарастанию – вызвало предложения: *Вчера не было снега. Завтра тоже не будет снега.* На наш взгляд, основными причинами затруднений, возникающих у студентов, является незнание грамматической сочетаемости формы глагола *быть*.

Диаграмма 1. Процент успешности выполнения задания 1 в КГ**Диаграмма 2. Затруднения, возникшие при выполнении задания 1 в ЭГ**

Процентное соотношение слов на диаграмме 2 показывает, что данные наречия времени в нарастающей последовательности у студентов вызвали определенные трудности.

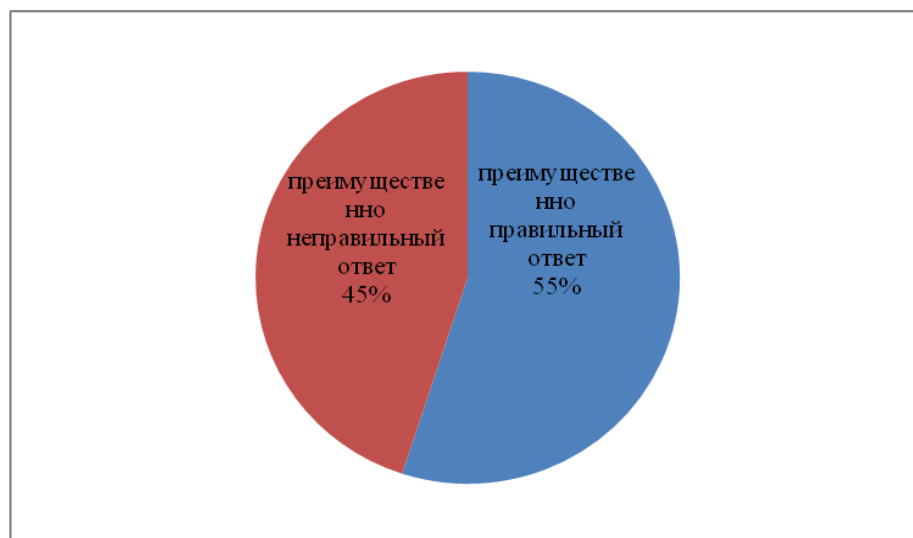
Диаграмма 2. Затруднения, возникшие при выполнении задания 1 в КГ

Задание 2. Чья это квартира?

- | | |
|-------------|-------------|
| А). – А | 1). мать |
| Б). – Я | 2). дочь |
| В). – Ы | 3). Андрей |
| Г). – И | 4). Татьяна |
| Д) – ЕР (И) | 5). Отец |

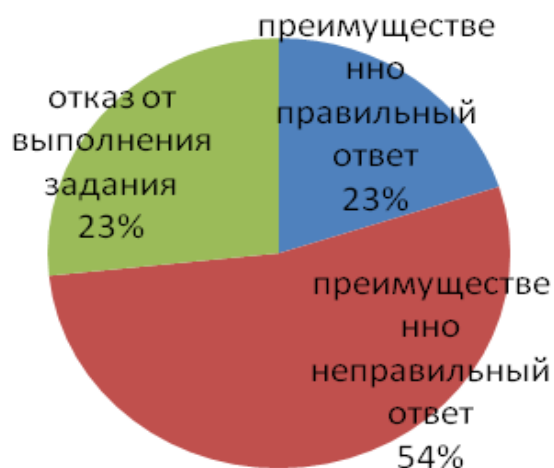
Приведем результаты этого задания на диаграмме 3.

Диаграмма 3. Процент успешности выполнения задания 2 в ЭГ



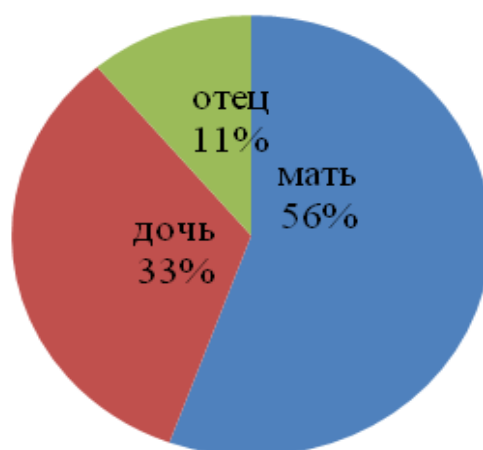
Успешность выполнения данного задания, как можно видеть, равна 55%, а неуспешность – 45%. Учащиеся сделали ошибки именно в словах – исключениях, которые были в разработке урока отмечены специальной пиктограммой, и это показывает, что наши студенты невнимательны и не обращают внимания на пиктограммы.

Диаграмма 3. Процент успешности выполнения задания 2 в КГ



Успешность равна 23%, а неуспешность – 54%, большой показатель неуспешности выполнения задания можно объяснить тем, что учащиеся не могут ответить на поставленные вопросы связанные с принадлежностью предмета. Все происходит из того, что нет навыков склонения существительных и нет понимания, как это все работает. 23% учащихся совсем отказались от выполнения этого задания.

Диаграмма 4. Слова, вызвавшие затруднения при выполнении задания 2 в ЭГ



3. Чей это компьютер?

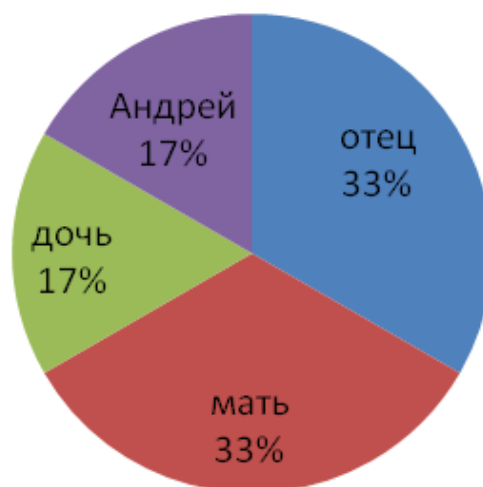
- | | |
|---------|-------------------------|
| А). – А | 1). подруга |
| Б). – Я | 2). преподаватель |
| В).- Ы | 3). студент из Ташкента |
| Г).-И | 4). сын дочери |

На диаграмме 4 отражено процентное соотношение наиболее частотных ошибок, сделанных студентами при выполнении задания 2. Наибольшие трудности, как следует из диаграммы, – по нарастанию – вызвали словосочетания *мать, отец, дочь*. На наш взгляд, основными причинами затруднений, возникающих у студентов, является незнание грамматической сочетаемости существительных. Отметим, что всего 12 студентов выполнили это задание абсолютно правильно.

В диаграмме 4 представлены существительные, вызвавшие наибольшие затруднения у участников эксперимента. Это вполне объяснимо,

существительные с мягким знаком представляют для наших студентов особую трудность, они их не понимают, путая род.

Диаграмма 4. Затруднения, возникшие при выполнении задания 2 в КГ

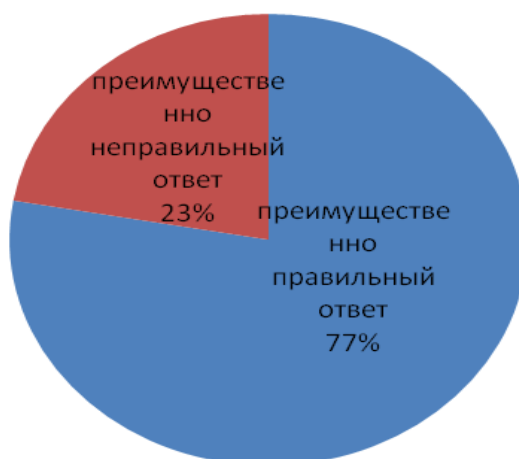


Задание 3

3. Чей это компьютер?

- | | |
|---------|-------------------------|
| А). – А | 1). подруга |
| Б). – Я | 2). преподаватель |
| В).- Ы | 3). студент из Ташкента |
| Г).-И | 4). сын дочери |

Диаграмма 5. Процент успешности выполнения задания 3 в ЭГ

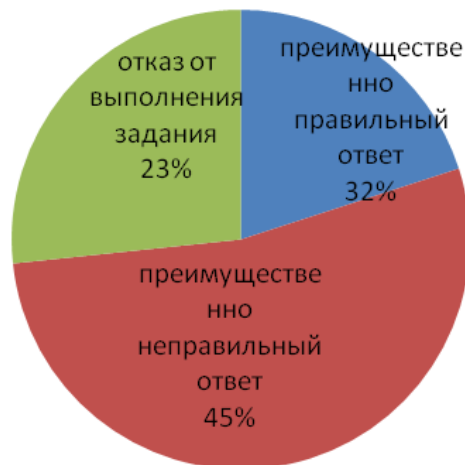


Успешность выполнения данного задания равна 77%, а неуспешность – 23%. Как видим, большинство участников пробного обучения успешно справились с данным заданием.

Успешность выполнения данного задания равна 32%, а неуспешность – 45%. Процент выполнения заданий в целом достаточно низкий, но все же часть

студентов смогла осилить задание. Возможно, отрицательный результат, показанный 45% участников, связан с недостаточным владением конструкциями падежей. 23% участников вовсе отказались от задания.

Диаграмма 5. Процент успешности выполнения задания 3 в КГ



Чтобы определить динамику роста успешности выполнения заданий и затруднения, возникшие при их выполнении у каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов в экспериментальных и контрольных группах, было проведено анкетирование, результаты которого представлены в следующей таблице.

Таблица 5. Динамика роста успешности выполнения заданий и затруднения, возникшие при их выполнении

№№ Диаг раммы	Уровень успешности выполнения заданий и трудностей их выполнения	ЭГ		КГ	
		Успешн.	Неуспеш.	Успешн.	Неуспешн.
1.	Процент успешности выполнения задания 1	60	40	36	64
2.	Затруднения, возникшие при выполнении задания 1	83	17	40	60
3.	Процент успешности выполнения задания 2	55	45	23	77
4.	Слова, вызвавшие затруднения при	56	44	33	67

	выполнении задания 2				
5.	Процент успешности выполнения задания 3	77	23	32	68
6.	Типичные ошибки при выполнении задания 3	60	40	35	65
7.	Процент успешности выполнения задания 4	64	36	17	83
8.	Типичные ошибки при выполнении задания 4	62	38	67	33
9.	Процент успешности выполнения задания 5	73	27	27	73
10.	Типичные ошибки при выполнении задания 5	50	50	40	60
11.	Процент успешности выполнения задания 6	50	50	54	46
12.	Типичные ошибки при выполнении задания 6	57	43	30	70
13.	Процент успешности выполнения задания 7	54	46	23	77
14.	Затруднения, возникшие при выполнении задания 7	63	37	42	58
15.	Процент успешности выполнения задания 8	67	33	27	73
16.	Затруднения, возникшие при выполнении задания 8	55	45	43	57
17.	Процент успешности выполнения задания 9	82	18	14	86
18.	Затруднения, возникшие при выполнении задания 9	75	25	34	66
19.	Процент успешности выполнения задания 10	77	23	18	82
20.	Затруднения, возникшие при выполнении задания 10	60	40	31	69
В среднем		63,5	36,5	33,3	66,7

Результаты анкет, проведенных со студентами-нефилологами в экспериментальных группах определили в целом наиболее успешного выполнения заданий – 63,5 %. Данный показатель констатирует факт о том, что большинство участников пробного обучения успешно справились с данным заданием. Тем не менее, успешность выполнения заданий в контрольных группах показывает в среднем 33,3%, а неуспешность – 66,7%. Возможно, отрицательный результат у студентов контрольных групп, связан с недостаточным владением грамматических конструкций русского языка.

3.3.4. Выводы по результатам проведенного тестирования по материалам разработанного урока

В результате анализа полученных данных мы пришли к следующим выводам.

При выполнении тестовых заданий, экспериментальная группа в основном затруднялась в словосочетаниях с прилагательными и местоимениями, а также проблемой стали существительные, оканчивающиеся на мягкий знак, и средний род тоже вызвал определенные трудности. В свою очередь, предлоги тоже дали о себе знать, студенты вообще не умеют использовать их в речи и не знают их значения. Но, тем не менее, большинство участников справилось с таким видом заданий. Несомненно, этому помогла разработка урока, который был проведен, он действительно помог повторить, а для многих студентов – познать азы русского языка на данном языковом материале.

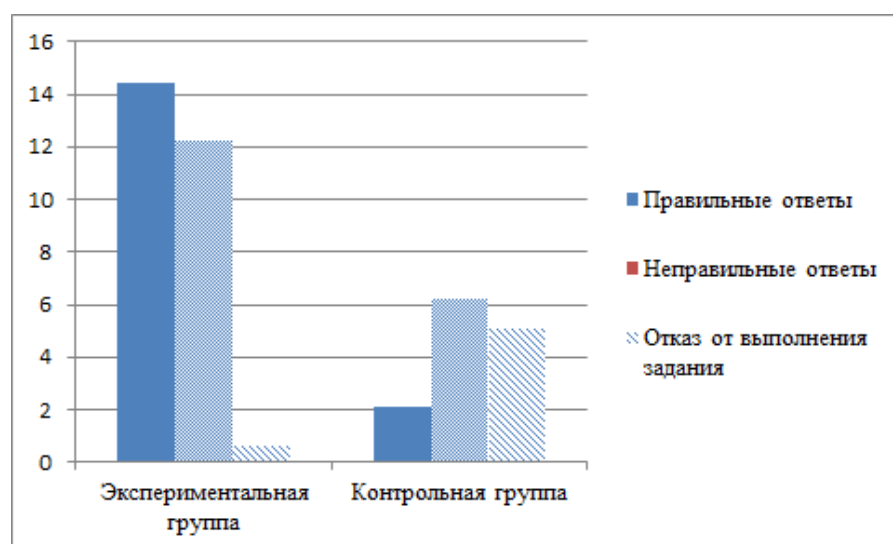
В контрольной группе, выполнявшей тестовые задания без проведения данного урока, определенная часть студентов все же справилась с некоторыми заданиями, хотя грамматическая тема занятия является, если можно так выразиться, «избитым местом» в школьной программе, но, несмотря на это, так и не усвоена студентами на удовлетворительном уровне. Результаты тестовых заданий показали, что контрольная группа не справилась с заданием, и это не удивительно, потому что мы ожидали именно такого результата.

Представим на гистограмме результаты экспериментальной и контрольной групп, демонстрирующие общие итоги выполнения тестовых заданий.

На гистограмме 3 представлены результаты ответов экспериментальной и контрольной групп. Количество правильных ответов обеих групп наглядно показывает: там, где было проведено занятие / самостоятельная работа с участием преподавателя-консультанта по разработанному нами уроку, те участники лучше справились с тестированием. Полученные результаты еще раз свидетельствуют о необходимости в специальном учебном пособии для самостоятельной работы с учетом именно их образовательной специфики. Итак, в целом проведенное пробное обучение достигло поставленных целей и задач. Выводы, полученные в результате пробного обучения, послужили основанием для очередной корректировки урока пособия:

- 1) так, стала очевидной необходимость изменения инструкции для выполнения заданий (она должна быть более подробной и понятной),
- 2) следует также снабдить все языковые задания (подстановочные, трансформационные и комбинационные) примерами / образцами и в некоторых случаях (они будут оговорены в предисловии для преподавателя) ввести перевод на родной язык.

Гистограмма 3. Результаты тестирования экспериментальной и контрольной групп



Выводы по третьей главе

Создание эффективного учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для узбекских и каракалпакских студентов-нефилологов было и остается одной из актуальных проблем, поскольку данное

средство обучения, согласно теории методики, является необходимым компонентом организации всего процесса самостоятельной работы студентов.

Серьезной проблемой, без решения которой невозможно построить проектируемую нами модель учебного пособия, является определение уровня владения русским языком тех, кому оно предназначено. Таким образом, проведение входного тестирования в нашем случае является необходимым этапом работы над учебным пособием. Необычность проведенного нами экспериментального тестирования состояла не только в самом факте его проведения, но и в том, что такой тест пришлось создавать на основе нескольких тестов, предназначенных для разных уровней владения языком.

Исходя из полученных результатов, мы смогли очертить круг языковых явлений, которые должны включаться в учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку как подлежащие обязательному усвоению для узбекских и каракалпакских студентов-нефилологов с разным уровнем языковой подготовки.

Экспериментальное тестирование состояло из 5-ти разделов: лексико-грамматические задания, чтение, аудирование, письмо, говорение. Полученные результаты свидетельствовали о том, что большинство студентов, участвовавших в тестировании 65,3 % овладели низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции, 34,7 % - средний уровень. Такой результат показал, что у многих студентов-нефилологов незначительно сформирована лексическая и грамматическая компетентность.

Подготовленный по результатам тестирования опытный образец урока пособия строился с учетом тех параметров занятия для самостоятельной подготовки, которые обсуждались во второй главе, посвященной методическим основам модели учебного пособия для самостоятельной работы.

Проведение занятия по составленному нами уроку имеет признаки опытного обучения. Оно состояло из трех этапов. На первом этапе была разработана соответствующая структура занятия и на ее основе создан урок разрабатываемого нами учебного пособия. Второй этап представлял собой

проведение разработанного урока (в рамках пособия для самостоятельной работы по русскому языку как неродному) со студентами-нефилологами 1 курса с целью оценки его эффективности (см. урок разработанной модели учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку в предыдущем параграфе). На третьем этапе была проделана работа по анализу полученных результатов, а также получены выводы об эффективности предложенных в уроке учебного пособия заданий.

По итогам диссертационной работы определялись цели и задачи опытно-экспериментального исследования, которые заключались в апробации модели:

1) проверить и оценить полученные студентами знания по русскому языку в процессе самостоятельной работы и 2) определить методические характеристики данного занятия, представляющего собой типовой урок проектируемой модели учебного пособия по самостоятельной работе.

Контрольные замеры охватывали всех этапов опытно-экспериментального исследования: констатирующий (2014—2015 гг.), формирующий (2016-2017 гг.) и контрольно-обобщающий (2017—2018 гг.) этапы. Анализ полученных результатов показывает тенденцию роста показателей студентов ЭГ, которые находятся на «высоком» уровне. Динамика роста по критериям: мотивационно-ценностного в 3,6 раза, когнитивного — в 2,5 раза, рефлексивно-деятельностного — в 3,9 раза. Соответствующий рост в КГ был отмечен по тем же компонентам 1,3; 2,1; 2,2 раза.

Было отмечено сильное сокращение количество обучающихся ЭГ, которые находились на «низком» уровне: исходя из мотивационно-ценностного критерия в 3,8 раза, когнитивного — в 1,7 раза, рефлексивно-деятельностного — в 1,6 раза (в КГ их рост составил соответственно в 1,3; 1,4 и 1,6 раза). В конце опытно-экспериментального исследования статические различия между группами были значимыми.

Контроль результативности развития коммуникативной компетентности у студентов-нефилологов в процессе самостоятельной работы на первых курсах бакалавриата 2-х технических факультетов Каракалпакского государственного

университета свидетельствует об оптимальном функционировании авторской модели составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что опытно-экспериментальная работа показала эффективность предложенной модели составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов. Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы научного исследования и позволяет считать его задачи решенными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанная нами проблема «Педагогическое проектирование учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку (для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов)» построена на идеях коммуникативной компетентности в процессе обучения русскому языку студентов-нефилологов. На базе изучения теоретических и методологических источников понимание самостоятельной работы как познавательной деятельности, модель составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов, применение инновационных технологий, в том числе технологии модульного обучения, проведение уроков-презентаций, игровые методы обучения к самостоятельной работы, подготовка студентов к педагогическому взаимодействию в ситуации межкультурной коммуникации и др., предъявлены дидактические условия, принципы и критерии составления учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку, нашло свое отражение в требованиях, предъявляемых к проведению самостоятельной работы в высшей школе не столько даже учеными-методистами, сколько самими условиями получения образования в современном мире.

Считаем, что важнейшими условиями проведения самостоятельной работы как учебно-познавательной деятельности для студентов является, как минимум, устойчивая мотивация и самостоятельное целеполагание, а для преподавателей – успешность организации самостоятельной работы связана с системностью ее проведения.

Опытно-экспериментальная работа показала, что к серьезным проблемам, напрямую влияющим на успешность / неуспешность организации самостоятельной работы, относятся:

а) степень подготовленности студента к учебно-познавательной деятельности (речь идет не только о мотивации к учебе в целом и желании освоить конкретную дисциплину, но и о привычке к умственному труду или хотя бы понимании необходимости появления такой привычки);

б) умение работать с информацией, начиная с ее поиска, затем анализа, синтеза и оценки, т.е. способность к критическому мышлению или хотя бы желание развивать такое мышление;

в) желание осваивать современные образовательные технологии, т.е. учиться «учиться», не занимаясь репродукцией предлагаемого преподавателем знания, а пытаться самостоятельно «добыть» его;

г) недостаточную методическую оснащенность процесса организации и проведения самостоятельной работы;

д) отсутствие системного подхода в организации самостоятельной работы ввиду недостаточной квалификации преподавателя.

Преодоление вышеназванных проблем позволит перейти от понимания самостоятельной работы как просто одной из учебных форм к пониманию ее как сложной учебно-познавательной деятельности студента, важным звеном которой является обеспеченность процесса самостоятельной работы соответствующими методическими материалами, в том числе и средствами обучения – специальными учебными пособиями для самостоятельной работы, в частности – для обучения русскому языку. Только такой подход позволит сформировать умения и навыки, необходимые не только для повышения уровня владения русским языком, но и для подготовки к будущей профессиональной деятельности в целом.

В диссертационном исследовании апробация разработанной модели и внедрения результатов работы, связанные с выполнением ряда условий по педагогическому проектированию учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для узбекских (каракалпакских) студентов, доказывалось нами путем:

а) рассмотрения национально-культурных особенностей данного контингента учащихся, поскольку важен учет не только особенностей родного языка учащихся (как, например, отсутствие рода в узбекском и каракалпакском языках), но и характеристик национально-культурного поведения студентов, воспитание у них толерантности, эмпатии, при этом некоторые из рассмотренных характеристик создают своего рода барьеры для преподавателя русского языка, а именно

формирования навыков и умений самостоятельной деятельности по овладению учебным материалом;

б) анализа различий студентов в уровне владения русским языком при отсутствии государственной системы поуровневого тестирования в школе и вузе;

в) описания изменений в статусе русского языка в РУ ввиду отсутствия полноценной русской языковой среды в социально-культурной, научно-образовательной и общественно-политической сферах жизни страны, когда русский язык по сути стал для изучающих русским как иностранным.

Анализ существующих учебных пособий для самостоятельной работы студентов по русскому языку показал, что они должны иметь, во-первых, характеристики, относящие их к средствам обучения самостоятельной деятельности; во-вторых, соответствовать требованиям технологии XXI века. Основными *факторами*, влияющими на успешность самостоятельного обучения с помощью эффективного учебного средства, являются:

- 1) ориентация учебного пособия на конкретный контингент обучаемых;
- 2) формирование у учащихся правильного целеполагания в процессе работы с учебным средством;
- 3) мотивационный потенциал, заложенный в специализированном учебном пособии;
- 4) активизация самостоятельной познавательной деятельности с помощью системы предлагаемых студентам в учебном пособии заданий.

Важной проблемой, решению которой в том числе было посвящено настоящее исследование, считаем обоснование *структурно-композиционной организации* проектируемой модели учебного пособия для самостоятельной работы. Проектируемая модель требует совмещения 3-х видов учебных средств: учебника, справочника (толковый словарь и грамматический справочник) и инструкции-навигатора.

Одним из условий создания действительно эффективного учебного пособия для самостоятельной работы студентов по русскому языку считаем необходимость на завершающем этапе разработки проведения масштабного методического

эксперимента (в формате опытного обучения) в различных группах студентов (в нашем случае – студентов-нефилологов первого курса технических факультетов), заключающего в проведении занятий по материалам проектируемого пособия.

Отметим, что построение предлагаемой нами модели учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку невозможно без *ориентации на уровень владения языком* студентов, являющихся адресатом такого учебного средства. Определение этого уровня мы считаем важным и необходимым этапом работы над проектом пособия. Проведение входного тестирования студентов было связано с необходимостью создать тесты, содержащие задания для разных уровней владения языком. Считаем это отдельной лингвометодической задачей, которая была решена нами в процессе работы над диссертационным исследованием. Полученные по итогам тестирования результаты позволили нам выявить те *языковые факты*, которые в обязательном порядке должны быть включены в учебное пособие для самостоятельной работы по русскому языку.

Основываясь на данных исследований, проведённых нами в различных группах студентов-нефилологов первого курса технических факультетов, удалось выделить критерии уровней сформированности коммуникативной компетентности, которые должны быть в соответствии с выпускником вуза – будущего технического специалиста: по мотивационно-личностному компоненту, полноте системы психолого-педагогического, специального и методического знания; частота и степень проявления самоконтроля собственного учебно-педагогического действия, которая адекватна самооценки участия в совместном действии; собственное поведение и его коррекция.

Экспериментальные тесты, содержащие лексико-грамматические задания, задания на чтение, аудирование, письмо и говорение, позволили получить достоверные результаты об уровне владения русским языком большинства студентов, участвующих во входном тестировании (уровень А1).

Таким образом, опытный образец урока проектируемого учебного пособия разрабатывался а) с учетом тех параметров занятия для самостоятельной

подготовки, которые рассматривались нами диссертационном исследовании, посвященного методическим основам модели учебного пособия для самостоятельной работы и б) на базе полученных результатов входного экспериментального тестирования.

Отдельной проблемой, решаемой в процессе исследования, было проведение занятия по составленному образцу урока проектируемого пособия, т.е. опытное обучение. Решение данной проблемы состояло из трех стадий:

1) разработка структуры занятия, на основе которой был создан урок-образец;

2) проведение разработанного урока (в рамках пособия для самостоятельной работы по русскому языку) со студентами-нефилологами технических факультетов с целью оценки его эффективности;

3) анализ полученных результатов, а также получены выводы об эффективности предложенных в уроке учебного пособия заданий.

Считаем, что цель проведения опытного обучения, заключающаяся в проверке и оценке полученных студентами знаний по русскому языку в процессе самостоятельной работы, достигнута. Верификация методических характеристик занятия, представляющего собой типовой урок проектируемой модели учебного пособия по самостоятельной работе, в целом подтвердила их методическую целесообразность. При этом анализ полученных результатов с достаточной ясностью показал не только необходимость корректировки определенной части языкового материала, но и методического инструментария, позволяющего усилить потенциальные возможности пособия для *формирования мотивации и целеполагания* в самостоятельном изучении языка.

Разработанная нами модель составления учебника / учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку для студентов-нефилологов предусматривает применять в учебный процесс *наглядные средства* (соответствующих таблиц, схем, моделей), *ТСО* (использование компьютера, интерактивной доски, мультимедийного проектора), научной и справочной литературы; информации по Интернету, электронные презентации и т.д.

Результат модели проявляется в положительной динамике роста успешности выполнения заданий и затруднения, возникшие при их выполнении. Все компоненты модели между собой взаимосвязаны, они выступают как единое целое. Экспериментальная работа была осуществлена нами разносторонней проверкой.

Апробацию разработанной модели мы провели в процессе экспериментального исследования на техническом и математическом факультетах Каракалпакского государственного университета имени Бердаха и Нукусского государственного педагогического института имени Ажинияза. Апробация и условия формирования коммуникативной компетентности студентов-нефилологов в условиях самостоятельной деятельности подтвердили основные идеи гипотезы, доказав свою практическую осуществимость и действенность. Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий.

Подводя итоги исследования «Педагогическое проектирование учебного пособия для самостоятельной работы по русскому языку (для каракалпакских и узбекских студентов-нефилологов)» диссертантом предлагаются **следующие рекомендации:**

1. Практиковать нестрогое открытое общение, то есть применять демократический стиль управления учебной деятельностью студентов, пытаться организовать равноправное сотрудничество со студентами.
2. Стараться одобрять любые успехи в учебной деятельности и допускать только доброжелательную критику, поощряя студентов к лучшим результатам.
3. Сразу же давать целевые и мотивационные установки на выполнение различных заданий, при этом наглядно показывая полученные результаты.
4. Активно использовать самостоятельную работу студентов в процессе обучения, при этом всегда консультировать, контролировать и помогать при необходимости.

5. Приоритетным должен быть подбор разных форм, приемов и технологии проблемного обучения, которые учитывают особенности определенного уровня образования.

6. Большое значение придавать самостоятельной деятельности студентов, повышению их мотивации, их готовности к самообразованию в течение всей жизни.

7. Создать условие, позволяющее эффективному межличностному взаимодействию обучающихся и учителей в сфере общения межкультурного характера.

Естественно, что проведенное нами исследование не может быть исчерпывающим и рассматривается как один из возможных вариантов формирования коммуникативной и профессиональной компетенций студентов-нефилологов для проведения самостоятельной работы по русскому языку. Апробированные в ходе экспериментальной работы теоретические выводы и практические рекомендации могут быть использованы в практике обучения лингводидактических дисциплин в высшей школе. Полученные результаты могут также выступать в качестве теоретической основы для дальнейшего научного поиска и решения практических проблем профессиональной подготовки будущих технических и математических специалистов образовательной сферы.

Список использованной литературы

1. Алханов, А. Самостоятельная работа студентов / А. Алханов // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С. 87-88.
2. Алиев, С. Н. Научно - педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах республики Таджикистан (на материале английского языка). Автореф. дисс...д-ра пед.наук 13.00.01 / Сулаймон Нозимович Алиев.// – Д., 2009. – 53 с.
3. Айтуганова, Ж.И. Педагогический тестовый контроль учебных достижений студентов по иностранному языку (английскому) в КГЭУ/ Ж.И. Айтгулова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – №4. – С. 271-278.
4. Абасов, З. Проектирование и организация СРС/ З. Абасов // Высшее образование в России. –2007. – № 10. – С. 81-84.
5. Анисимова, Н. П. Психология постановки учебных целей и совместной деятельности учителя и учеников. Дисс. ... д-ра пед.наук. 19.00.07 / Анисимова Нина Петровна.//– Я., 2008. – 432 с.
6. Андриянова, В. И. Теория и практика обучения узбекских школьников устноречному общению на русском языке. Дисс... д-ра пед. наук. 13.00.02 / Андриянова Валентина Ивановна.// – Т., 1997. – 427 с.
7. Ахмедова, Л. Т., Кон, О. В. Методика преподавания русского языка / Л.Т. Ахмедова, О.В. Кон.// – Т. : Изд-во: Фан ва технология, 2003. – 240 с.
8. Ахмадиева, З.Р. Педагогические условия использования пролонгированных заданий во внеаудиторной самостоятельной работе студентов / дисс... канд. пед. наук 13.00.01 / Зульфия Рашитовна Ахмадиева.//– У., 2009. – 170с.
9. Ахметова, Т.А. Чтение – один из видов рецептивной деятельности / Т.А. Ахметова, Т.А. Саутова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №2. – С. 33-34.

10. Абрамова, М.В. Учебно-научный текст на уроке РКИ: обучение навыкам ознакомительного чтения на предвузовском этапе / М.В. Абрамова // Русский за рубежом. – 2015.– №1. – С. 89-94.

11. Архипова, Л.В. Самостоятельные работы по русскому языку: учебное пособие для студентов / Л.В.Архипова, Л.А. Шахова.//– Тамбов: Изд.: ФГБОУ ВПО ТГТУ. – 2014. – С. 195.

12. Арутюнов, А. Р. Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс / А.Р. Арутюнов, Л.Б. Трушина //Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М., 1986. – С. 13-20.

13. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин // – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

14. Бабакова, Т. А. Педагогика высшей школы./ Т.А. Бабакова. – П.: Изд-во ПетрГУ, 2009. –252 с.

15. Безрукова, В. С. Педагогика / А.С. Безрукова. – Е: Деловая книга,1999. – 344 с.

16. Быстрова, Н.В. Педагогика: организация самостоятельной работы / Н. В. Быстрова. – Н.Н: ВГИПУ, 2011. – 62 с.

17. Бугай, А.Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы / А. Ю. Бугай // Педагогическое образование в России. – 2014. – №12. – С. 67-71.

18. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.,1995.

19. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) / В.С. Библер // Вопр. философии. 1989. -№ 6. - С. 31–42.

20. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

21. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим //. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

22. Бодалев, А. А.,. Психологические трудности общения и их преодоление/ А.А. Бодалев, Г.Л. Ковалев // Педагогика. -1992. - № 5-6. - С. 65-70.
23. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
24. Борисенко Н.М. Психолого-педагогические основы развития творческой индивидуальности будущего специалиста-педагога: Дисс. ...канд. пед. наук. - Ставрополь, 1998.
25. Бродский, Ю.С. Педагогизация среды как социально педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1993. - 22 с.
26. Баркова, Т.П., Немцова, Н.М. Русский язык работайте самостоятельно!: Учебное пособие / Т.П. Баркова. – Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – С. 124.
27. Баркова, Т.П. Работаем самостоятельно!: Учебное пособие / Т.П. Баркова, Л.А. Шахова. – Тамбов: Изд-во Там. гос. техн. ун-та, 2006. – 92 с.
28. Бартнева, И. Ю., Желткова, О.В. Особенности смыслового восприятия при аудировании / И.Ю. Бартнева, О.В. Желткова // Наука современность. – 2011. – № 11. – С. 343- 347.
29. Богданова, Е.А. Методика работы с текстом на иностранном языке / Е.А. Богданова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.– 2011. – №23. – С. 350-354.
30. Балгазина, Б.С. К проблеме обучения иностранных студентов чтению на русском языке / Б.С. Балгазина // Успехи современного естествознания. – 2015. – №1. – С. 149-151.
31. Бекишева, Т. Г. Электронные средства для повышения мотивации СРС / Т.Г. Бекишева, Г.А. Гаспарян // Вестник ТГПУ. – 2013.– №1 (129). – С.136-139.

32. Бочарова, Т.В. Чтение как один из основных аспектов работы с текстом на занятиях по иностранному языку в вузе / Т.В. Бочарова // Филологические науки. – 2010. – №1. – С. 54-57.

33. Бартенева, И.Ю. Особенности смыслового восприятия при аудировании / И.Ю. Бартенева, О.В. Желткова // Наука и современность. – 2011. – №11. – С. 341-344.

34. Бекмуратова, У. А. Русский язык в Узбекистане: современное состояние и функционирование / У. А. Бекмуратова // Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты: Сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 7-10.

35. Бекмуратова, У. А. О самостоятельной работе в обучении русскому языку как иностранному / У. А. Бекмуратова // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты: Сб.ст. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 254-257.

36. Бекмуратова, У. А. Особенности организации самостоятельной работы по русскому языку как иностранному в каракалпакской аудитории / У. А. Бекмуратова // Языковое образование в вузе: Сб.ст. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. – С. 175-180.

37. Бекмуратова, У. А. Каким должен быть учебник для самостоятельной работы по РКИ / У. А. Бекмуратова // Русский язык в полиэтническом пространстве: межвуз.науч.-практ.конф. – Элиста, 2016. – С. 38-47.

38. Бекмуратова, У. А. Учебник для самостоятельной работы как фактор повышения изучения русского языка как неродного студентами-каракалпаками // Язык. Коммуникация. Культура: заоч.межд.науч-практ.конф. – М., 2017. – С.45-49.

39. Бекмуратова, У. А. Инновационные технологии в преподавании русского языка: учим студента или преподавателя? / У. А. Бекмуратова, Г. М. Мандрикова // Приоритетные направления использования технологий обучения разносистемным языкам: науч.-мет.сб. – Ташкент, 2017. – С. 140-144.

40. Благоднравова, М.А. Некотрые принципы выбора заданий для самостоятельной работы студентов по иностранному языку / М.А. Благоднравова // Организация самостоятельной работы студентов: науч.-практ. инт. конф. – С., 2013. – С. 91-95.

41. Брызгалова, О.Н. Домашнее чтение как вид речевой деятельности и средство формирования языковых навыков и умений [Электронный ресурс] / О. Н. Брызгалова, В. А. Михайлова // – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/551345/>.

42. Винник, В.К. Теоретические основы организации СРС в современных условиях / В.К. Винник // Вестник Мининского университета. –2013.–№3, –С. 14.

43. Витязева, О.В. Комплексная самостоятельная работа студентов при изучении неорганической химии / О. В. Витязева // Вестник РГПУ. – 2003. – №73 (2). – С. 33-36.

44. Воротилкина, И. М. Самостоятельность студентов в учебном процессе / И. М. Воротилкина // Высшее образование в России. – 2012. – № 3. – С. 92-97.

45. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н. Новгород, 1992. - 144 с.

46. Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. -М., 1993. -246 с.

47. Витвицкая, Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета. Автореф. дис..д-ра пед.наук. –Оренбург, 2012. -42 с.

48. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

49. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ. Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г.

50. Воротнева, Е.А. Учебник как средство повышения мотивации учащихся в обучении иностранному языку: на материале французского языка: автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.02 / Воротнева Елена Александровна.// – Т., 2002. – 23 с.

51. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев // – М.: «Русский язык», 1984. – 143 с.
52. Глухов, В.С. Самостоятельная работа студентов / В. С. Глухов, С. В. Недбаева, Р.А. Галустов. – А.: АГПУ, 2001. – 44 с.
53. Григорян, В. Г. Роль преподавателя в организации СРС / В.Г. Григорян, П. Г. Химич // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 108-114.
54. Гроголева, О.Ю. Психология мотивации / О. Ю. Гроголева // Учебное пособие. – О., 2015. – С. 126.
55. Гончарова, Ю.А. Организация СРС. Методические рекомендации для преподавателей / Ю. А. Гончарова.// – Воронеж, 2007. – 27 с.
56. Гаманенко, Н. П. Организация СРС в контексте компетентного подхода в системе гарантий качества профессиональной подготовки специалистов / Н. П. Гаманенко // Вестник ПГГПУ. – 2014. – № 1. – С. 224-231.
57. Газман О.С. Гуманизм и свобода. /Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 1995. с.42 - 98.
58. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам:/ Н.Д. Гальскова// Пособие для учителя. -М.: АРКТИ, 2003. -192 с.
59. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 2. - С.18-22.
60. Гомелева О. В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений / О. В Гомелева //– Иностр. языки в школе, 1987, № 6, С. 71-73.
61. Гонтарь, Г.И. Использование проблемного подхода при обучении иностранному языку: Автореф. дис. ... канд.пед.наук / М., 1987. – 23 с.
62. Горовая, В.И. К вопросу о проектировании в инновационной деятельности // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах. - Сочи, 2002.- С. 66-68.
63. Губина, Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый

уровень, специальность «Мировая экономика»). Дис. ...канд. пед.наук. М., 2004. - 226 с.

64. Гусева, О.Ю. Особенности развития этнической идентичности в процессе межкультурного взаимодействия и в ситуации моноэтнической среды // Журнал прикладной психологии, 2003, № 6. - С. 38-43.

65. Генишер, Э.З. Обучение аудированию / Э.З. Генишер // Вестник ОГУ. – 2001. – №1. – С. 57-60.

66. Государственный стандарт по РКИ. Элементарный уровень. – М.– СПб.: Златоуст, 2001. – 27 с.

67. Государственный стандарт по РКИ. Базовый уровень. – М.–СПб.: Златоуст, 2001. – 31с.

68. Государственный стандарт по РКИ. Первый уровень. Общее владение. – М.–СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.

69. Джусупов М. Сингармонический звуковой строй в сопоставлении с несингармоническим (на материале казахского и русского языков). дисс... док. филол. наук. 10.02.06.,10.02.01 / М. Джусупов. – А., 1992. – С. ?

70. Диниц, Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов. Дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / Диниц Галина Николаевна. – М., 2002. – 176 с.

71. Дятлов, К.Д. Подготовка студентов первого курса к самостоятельной работе/ К. Д. Дятлов, И. Я. Колпаков // Наука и школа. – 2013. – №6. – С. 120-125.

72. Деркачева, М. А. Выбор упражнений и опор при обучении монологической речи в ходе иноязычного профессионального образования/ М. А. Деркачева // Среднее профессиональное образование. – 2011.– Вып.№9. – С. 21-23.

73. Добровольская, В.В. Домашнее задание как резерв учебного процесса / В.В. Добровольская // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному: Сб. науч. тр. – М., 2008. – С. 13-14.

74. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипова. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1961. – 240 с.

75. Ефремова О. Н. Организация СРС на аудиторных занятиях по математике // Вестник ТГПУ. – 2010. – №12 (102). – С. 98-101.

76. Жучкова, Е.Б. Чтение: банальная необходимость или сохранение интеллектуального потенциала? / Е.Б. Жучкова // Сб. конф. НИЦ Социосфера. – 2014. – № 39. – С. 106-108.

77. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов/ И. А. Зимняя// – М.: МПСУ, 2010. – 256 с.

78. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев.// – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.

79. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский//. – М.: Академия, 2001. – 188 с.

80. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/ В. И. Загвязинский// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. - Тюмень, 1990. - С. 5-14

81. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004. - 42 с.

82. Заец, Т.В. Лингвострановедческий компонент в структуре учебного электронного пособия по аспекту «Домашнее чтение»/ Т.В. Заец // Современные проблемы науки и образования, – 2012. – №1. – С. 1-9.

83. Иванова, М. А. СРС: всегда ли она действительно самостоятельна?/ М.А. Иванова // Высшее образование в России. –2010. – №6. – С. 159-163.

84. Исакова, Т.Б. Сущность понятия «самостоятельная работа»/ Т.Б. Исакова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2009. – № 2. – С.1-12.

85. Ильина, Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.

86. Исаева, А.В. Самостоятельная работа как средство развития творческого потенциала личности студентов / А.В. Исаева // Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВП: Мат. докл. региональной научн.-практ. интернет-конф. – Саратов, 2012. – С. 55-56.

87. Иванова, Д.В. Ведение дневниковых записей как вид самостоятельной работы / Д.В. Иванова, Е. В. Саунина // Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВП: Мат. докл. региональной научн.практ. интернет-конф. – Саратов, 2012. – С. 110-116.

88. Иванова, Д.В. Письмо как самостоятельный вид речевой деятельности принципы и технологии обучения письму / Д.В. Иванова, Е.В. Саунина // Межвуз. сб. стат. по мат. конф. Перм. гос. нац. исслед. унив. – Пермь, 2011.– С. 463-468.

89. Иванова О.В. Особенности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка (на материале негуманитарного вуза). Автореф.дис... канд. пед. наук. -Барнаул, 2003. –С.16.

90. Игнатенко, Н. А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя. Дис. ... канд.пед.наук. – Воронеж, 2000. -162 с.

91. Ильиных, Ю. С. Функции повторения в учебном процессе [Электронный ресурс]/ Ю. С. Ильиных// Режим доступа: URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18596.php>.

92. Ильичева, Т.В. Проблемы организации СРС на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] / Т.В. Ильичева //– Режим доступа: URL:http://lfostu.ucoz.ru/publ/problema_kachestva_obrazovaniya_v_usloviyakh_fgos_3/3_pedagogicheskoe_masterstvo_kak_vazhnaja_sostavljajushhaja_obespechenija_kachestva_profobrazovaniya/problemy_organizacii_srs_na_urokakh_russkogo_jazyka_i_literatury/41-1-0-418.

93. Ильина, Л.Е. Методика активного слушания как средство формирования грамотности чтения на иностранном языке [Электронный ресурс] / Л.Е.Ильина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – Режим доступа: URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11225>.

94. Карев, В. М. Краткая Российская энциклопедия / В. М. Караев.// – М.: ОНИКС 21 век, 2003. – 1135 с.

95. Караваева, С. А. Формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Дисс... канд. пед. наук 13.00.08 / С. А. Караваева.// – Ч., 2004. – 136 с.

96. Кулачко, Н. С. Организация СРС в образовательном процессе педагогического колледжа / Н.С. Кулачко // Новые технологии. – 2012. – №1.– С. 263-266.

97. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспарова, А. Ю. Коджаспаров.// – М.: «МарТ», 2005. – 302 с.

98. Колзина, А. Л. Дидактическая игра как форма самостоятельной работы студентов при построении модели при индивидуальной образовательной траектории / А. Л. Колзина // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии: Сб.ст. под ред. к.п.н., доц. М.Г. Савельевой. – Ижевск, 2009. – С. 121-128.

99. Клентак, Л.С. Активизация самостоятельной работы студентов путем формирования портфолио / Л.С. Клентак, Т.В. Лукина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – №2-2. Т.16. – С. 311-314.

100. Колесникова, И.А. Педагогическая праксиология / И.А. Колесникова, Е. В. Титова.//– М.: «Академия», 2005. – 250 с.

101. Кузнецова, Т.Г. К вопросу организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в условиях новой парадигмы образования / Т.Г. Кузнецова // Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВП: Мат. докл. региональной научн.-практ. интернет-конф. – Саратов, 2012. – С. 16-23.

102. Каримходжаев, Н.Ш. Роль русского языка в обогащении каракалпакского народа / Н.Ш. Кариходжаев // Вестник ТГУ. – 2011. – №1.– С.25-26.

103. Карпушова, О. А. Самостоятельная работа как основа овладения русским языком студентами национального педвуза на факультете иностранных языков : (На материале худож. лит-ры) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : - М., 1991. - 17 с.

104. Ковалева, А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А.В. Ковалева // Вестник ВГУ. – 2013. – №2. – С. 231-233.

105. Константинова, Л.С. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Пособие для самостоятельной работы (домашнее чтение на материале текстов по специальности). Гуманитарный, медицинский, технический, экономический профиль / Л.А. Константинова, Г.И. Знаменская, О.В. Илюхина, Н.М. Исакина, С.А. Юрманова.//– Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. – 148 с.

106. Колчанова, Н.Г. Письмо как самостоятельный вид речевой деятельности принципы и технологии обучения письму / Н.Г. Колчанова // Меж.сб.науч.ст. – П. – 2011. – С. 463-467.

107. Коблова Л.П. Методика обучения дискуссии на третьем курсе языкового вуза (на материале немецкого языка): Дис. ... канд.пед.наук. -М.,1973. - 233 с.

108. Козлова Н.В. Методика использования интерактивных приемов в обучении немецкому языку студентов языковых вузов. Дис. ... канд.пед.наук. – Горно-Алтайск, 2008. – 213 с.

109. Колкер, Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С.28-33.

110. Концепция этнокультурного образования в Республике Таджикистан. Постановление Правительства РТ № 50 от 16 февраля 1998 г.

111. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.

112. Кувалдина, Е.А. Педагогическое стимулирование познавательных интересов подростков в деятельности классного руководителя. Дис. канд.пед.наук. – Киров, 2005. – 220 с.

113. Куклина, С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иностранного общения. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 58-61.

114. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности. -Благовещенск, 2001.-342 с.
115. Конституция Республики Узбекистана [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=818.
116. Лейкина, Н.Ю. Самостоятельная работа на уроке как фактор активизации учебно-познавательной деятельности школьников. Дис. ... канд пед.наук.-Ленинград, 1984.-264 с.
117. Лакишик, Р. Е. Эссе как форма контроля СРС / Р.Е. Лакишик // Сб.ст. конф. Минского гос. линг.ун-та, Минск, 2015. – С. 95-99.
118. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
119. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтев. – М.: МГУ, 1975. – 304 с.
120. Лында, А. С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников / А.С. Лында// (Методическое пособие). – М.: Мин. прос. РСФСР, 1971. – 160 с.
121. Ларина, Т. А. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку : Дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2007. - 230 с.
122. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании / Леонтьев, А.А //Начальная школа плюс. - 2001. - №1 - С.3-6.
123. Ломов, Б.Ф. Метоологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов // –М.: Наука, 1984,– 444с.
124. Мирзиёев, Ш. М.Указ о стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан / Ш. М. Мирзиеев // №УП- 4947. – 2017.
125. Мирзиёев, Ш.М. Постановление о мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования / Ш.М. Мирзиеев // № ПП-2909. Газета « Народное слово» – 2017, 21 апреля. – №79 (6743).

126. Мирзиёев, Ш.М. Постановление о программе комплексных мер по развитию системы издания и распространения книжной продукции, повышению культуры речи / Ш. М. Мирзиёев // №ПП- 3271. Газета « Народное слово». – 14 сентября. – 2017. – № 184 (6848).

127. Мельников, Г.П. Основы терминоведения / Г.П. Морозова – М.: Изд-во ун-та дружбы народов, 1991. – 116 с.

128. Морозова, Т.Ю. Инновационно-педагогический контент тестирования в аспекте качества работы студентов в образовательном процессе межрегионального ресурсного центра / Т.Ю. Морозова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №10. – С.124-126.

129. Маркина, Е.И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного / Е. И. Маркина // Известия Российского государственного педагогического университета им.А. И. Герцена. – 2011. – №129. – С. 247-250.

130. Матвеева, И.А. Система упражнений в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих военных авиационных специалистов средствами иностранного языка / И.А. Матвеева // Известия Самарского научного центра Российской Академии Наук. – 2011. – №2-3. –Т.13. – С. 545-549.

131. Михайлова, И.В. Обучение чтению на уроках русского языка как иностранного / И. В. Михайлова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №12-2. – С. 110-112.

132. Мандрикова, Г.М. Листая страницы учебника ... / Г. М. Мандрикова // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты: сб.статей междунар. науч.-практ. конф. –Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 283-286.

133. Мандрикова, Г. М. Проблемы внедрения современных образовательных технологий в практику преподавания русского языка как иностранного / Г. М. Мандрикова // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: Материалы 1 Междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во АГТУ, 2013. – С. 162-165.

134. Мандрикова, Г. М. Технология совместного обучения: правила для преподавателя / Г. М. Мандрикова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №9. – С. 254-258.

135. Мандрикова, Г. М. Активные и интерактивные формы обучения: межвуз. сб. науч. тр. / ред. коллегия: Г. М. Мандрикова и др. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – 160 с.

136. Михеев, А.И. Методология составления и использования тестового задания по иностранному языку в военном институте физической культуры / А. И. Михеев // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – №33. – Т.12. – С. 371-375.

137. Мусатова, Г. А. Чтение текстов по специальности по РКИ / Г.А. Мусатова // Сб.конф. НИЦ Социосфера. – 2015. – №40. – 83 с.

138. Мишина, Е.Ю. Обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей / Е.Ю. Мишина, Е.В. Тартаковская // Известия МГТУ «МАМИ». – 2014. – №2 (20). – С. 178-186.

139. Махмудов, Ш.А. Письменная речь как форма речетворческой деятельности / Ш.А. Махмудов, Т.Г. Никулина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2(6). – Т.14. – С. 1408-1411.

140. Маслоу А. Самоактуализация. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.

141. Мулюкова, Э.Н. Проблемы мотивации в обучении русскому языку как иностранному / Э.Н. Малюкова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №1. – Т.16. – С. 346-349.

142. Молнар, Я.Ф. Организация самостоятельной работы студентов / Я.Ф. Молнар, Н.И. Петрик, Е.В. Ширшов, Т.М. Бровина. – А.: АГТУ, 2005. –120 с.

143. Москалёва, О. Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному. Дис. ... канд. пед. наук. -М., 2004. -168 с.

144. Мусаелян, И.Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции [Электронный ресурс] / И.Ф. Мусаелян // Режим доступа: URL: http://www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2014_02/10.pdf.

145. Надобко, Ю.В., Шандецкая Ю.Н. Использование интернет-ресурсов аудио- и видеоматериалов в организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам / Ю.С. Надобко // *Lingua mobilis*. – 2011. – № 4(30). – С. 138-143.

146. Нгуен Тхи Ханг. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы по русскому языку: в условиях вьетнамского языкового вуза. Дис. ... канд пед наук. –М., 2011.-192 с.

147. Новая философская энциклопедия в 4 тт. / Ин-т философии РАН, Нац. общ. науч. фонд; Научно-ред. совет предс. В.Г. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов и др. М.: Мысль, 2010. – 736 с.

148. Новикова, Т. Ю.Лексико-грамматическое пособие для самостоятельной работы / Т.Ю. Новикова, М.Е. Трубчанинова, О.Н. Олейникова, Л.Д.Калинина. – Воронеж: Изд-во Воронеж. уни-та, 2001. – 148 с.

149. Никандров, Н.Д. Современная школа капиталистических стран / Н.Д. Никандров // – М.: Высшая школа, –1978. –С. 280

150. Осадчук, О. Л. Азбука СРС / О.Л. Осадчук. – О.: Полиграфический центр КАН, 2009. – 130 с.

151. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: УМК. Ч.1. / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 123 с.

152. Орлова, Т.К. К вопросу организации СРС по русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки / Т.К. Орлова, О.Н. Щемелинина // Международное образование и сотрудничество: сб. науч. тр. МАДИ. – М., 2013. – С. 36-40.

153. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Совет Европы, Департамент по языковой политике, Моск. гос. лингвист. ун-т. – Страсбург ; - М., 2001.

154. Огольцова Н. Н. Мультимедийные проекты как форма интеграции педагогических и информационных технологий / Н. Н. Огольцова, В. А. Стародубцев // Информатика и образование. - 2007.- № 7.- С. 104-106.

155. Овчинникова, Е.Н. К определению терминов "учебник" и "учебное пособие" [Электронный ресурс] / Е.Н. Овчинникова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – №5. – Режим доступа: URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>.

156. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

157. Пичкова, Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций / Л.С. Пичкова // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации: мат. конф. МГИМО. – М., 2008. – С. 164-170.

158. Павленко, Е.И. (Сорокина Е.И.) Использование аутентичных текстовых материалов при обучении иностранному языку/ Е.И. Павленко // Профессиональное лингвообразование: мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2009. С. 148-150.

159. Пассов, Е.И., Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества/ Е.И. Пассов, Е.П. Кузовлев, В.С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1997. - № 6. – С.29-33.

160. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе/ Е.И. Пассов// 2-е дораб.изд. –М: Просвещение, 1988. -224 с.

161. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. - 2000. - № 2. - С. 3-10. - № 3. - С. 3-9.

162. Попова, В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: Теория и социально-педагогическая практика: Дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2003. – 332 с.

163. Прохоров, А.М. Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров // – М.: Советская энциклопедия. – 1993. – 1632 с.
164. Ромашова, С.Н. Теория обучения. / С.Н. Ромашкова, С.Ю. Темина, Е. Б. Куракина. // – М.: Академия, 2010. – 336 с.
165. Семенова, Н.Б. Принципы организации СРС вуза на основе ИКТ / Н. Б. Семенова // Вестник Бурятского Государственного университета. – 2014. – №1 (2). – С. 74-78.
166. Скибицкий, Э. Г., Педагогика и психология: Мет. указ. по изуч. дисциплины для студ. и препод. / Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина//. – Н.: СИФБД, 2003. – 116 с.
167. Савельева, М.Г. Виды СРС в двухуровневой системе профессиональной педагогической подготовки / М.Г. Савельева // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии: Под ред. к.п.н., доц. М.Г. Савельевой. – Ижевск: «Удмуртский университет», 2009. – С. 14-15.
168. Симакова, С. М. К вопросу о СРС по иностранному языку в неязыковом вузе / С.М. Симакова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 3 (70). – С.164-165.
169. Семенов, А.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / А. А. Семенов // Вестник Российского университета кооперации. – 2015. – №3(21). – С. 143-145.
170. Стребкова, Е. В. Замена преподавателя как вид СРС в обучении иностранному языку / Е. В. Стребкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4 (11). – С.148-149.
171. Спыну, Л.М. О некоторых особенностях аудирования / Л.М. Спыну / Вестник РУДН. – 2013. – №2. – С. 103-108.
172. Соловьева, Э. Б. Об особенностях СРС вуза в процессе изучения иностранного языка / Э. Б. Соловьева // Эл. науч. журнал «Apriori». – 2014. – №6. – С. 4-6.

173. Смирнова, М.И. Виды и формы СРС при изучении иностранного языка / М.И. Смирнова, И.Г. Коршунова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11 (53) часть 2. – С. 155-160.

174. Сабитова, Л.Л. О подготовке учебников учебных пособий для иностранных студентов по дисциплинам, изучение которых предусмотрено ФГОС ВПО: лингводидактические особенности / Л.Л. Сабитова, Л.Б. Исаева // Вестник Казанского техн. унив. – 2014. – С.374-378.

175. Садыкова, Г.Ш. Система речевых упражнений по развитию навыков речетворческой деятельности обучающихся / Г.Ш. Садыкова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №5. – С. 47-51.

176. Сатиева, Л.Ф. Формирование навыков чтения при обучении иностранному языку студентов ветеринарном университете // Л.Ф. Сатиева // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – №5. – С. 157-163.

177. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций/ В.В. Сафонова // – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

178. Стернин, И.А. Толерантность и коммуникация / И.А. Стернин // Философские и лингво-культурологические проблемы толерантности. – Екатеринбург, 2003. – С. 331-344.

179. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В Сысоев // ИЯШ. - 2001. - № 4. - с. 16-18.

180. Стрекалова, И. В. Об организации СРС при обучении иностранным языкам" [Электронный ресурс] /И.В. Стрекалова // Вестник Брянского Государственного университета. – Выпуск №1-1. – 2013. Режим доступа: URL: [http:// cyberleninka.ru /article /n/ob-organizatsiii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam](http://cyberleninka.ru/article/n/ob-organizatsiii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam).

181. Соловьева, В.В. Функция самостоятельной работы в обучении будущих специалистов в вузе. – 2013 [Электронный ресурс] / В.В. Соловьева, М.С.

Шишкина // Режим доступа: URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/244.pdf>. 2017.

182. Солодянкина, О.В. Мотивация учебной деятельности студентов направления «Социальная работа» "[Электронный ресурс] / О.В. Солодянкина // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №11(19). – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-napravleniya-sotsialnaya-rabota>

183. Сабитова, Л.Л. О подготовке учебников / учебных пособий для иностранных студентов по дисциплинам, изучение которых предусмотрено ФГОС ВПО: лингводидактические особенности [Электронный ресурс] / Л.Л. Сабитова, Л. Б. Исаева // Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-podgotovke-uchebnikov-i-uchebnyh-posobiy-dlya-inostrannyh-studentov-po-distiplinam-izuchenie-kotoryh-predusmotreno-fgos-vpo.pdf>.

184. Тельтевская, Н. В. Мотивационная функция целеполагания в учебной деятельности студентов / Н. В. Тельтевская // Известия Волгоградского гос. тех.ун-та. – 2012. – №10. – Т. 3. – С.163-166.

185. Турбина, Н. Е. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе университета. дисс... канд. пед. наук. 13.00.01 /Н. Е. Турбина. // – В., 2011. – 262 с.

186. Тарская, О.Ю. Методика преподавания психологии. Конспект лекций /О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева, Н.И. Семикова, С.А. Сытник. // – М.: «Высшее образование», 2007. – 208 с.

187. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова.// – М. : Слово, 2008. – 264 с.

188. Тарская, О. Методика преподавания психология: конспект лекций / В.Валовик, Е. Бушуева, Н. Семикова, С. Сытник // М.: Высшее образование. – 2007. – 208 с. [Электронный ресурс] / О.Тарская // Режим доступа: URL: <https://litlife.club/br/?b=134642>.

189. Урумбаева, Г.Н. Лингводидактические основы обучения учащихся 7-9 классов сложному синтаксическому целому как базовой структуре русской

монологической речи (на материале школ с каракалпакским языком обучения): дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.02 // Г.Н. Урумбаева. – Т., 2001. – С.

190. Усачева, О.В. Роль деятельностных заданий в формировании иноязычной компетентности будущего учителя иностранных языков / О.В. Усачева, И.Е. Брыксина // Социально-экономические явления и процессы. – 2001. – №5-6 (27-28). – С. 326-332.

191. Уша Т.Ю. Коррекционный курс русского языка: Рабочая тетрадь / Т.Ю. Уша, И.О. Уша//. – СПб., 2011. – 40 с.

192. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

193. Федотова, В.С. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студентов в прагматическом контексте / В.С. Федотова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2003. – № 1 (том 3). – С. 109-119.

194. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебное методическое пособие для вузов / С.К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 205 с.

195. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте/ Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии.- 1988. -№ 6. - С.31-41.

196. Хван, Л. Б. Методика использования художественных текстов на занятиях по русскому языку в средних учебных заведениях // Л.Б. Хван // Наука. Мысль: элект. период. жур. – 2015. – № 11.

197. Худоярова, М.Т. Проблемы семейного воспитания и социальная адаптация детей в этнопедагогике Каракалпакии / М.Т. Худоярова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. –№2. – Т.12. – С. 274-276.

198. Ходжанизова, А. А. Модели уровня знаний по русскому языку на основе тестирования как средство повышения качества учебно-воспитательного процесса (на материале школ Республики Каракалпакстан): дисс. ...канд. пед. наук 13.00.02 / Ходжаниязова Айгуль Айтмуратова.// – Т., 2007. – 187 с.

199. Ходжаева, М. Д. Самостоятельная работа студентов по русскому языку как средство повышения эффективности учебной и профессиональной деятельности будущего специалиста / М.Д. Ходжаева // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. – 2014. – №1 (57). – С. 336-342.
200. Хужаниязова, Г. Ю. Говорение как цель обучения английскому языку / Г.Ю. Хужаниязова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2013. – С. 15-18.
201. Халеева, И.И. Европа без языковых барьеров в концепции культуры мира/ И.И. Халеева // Материалы Второй международной конференции ЮНЕСКОЕВРОЛИН-ГВАУНИ, 29-31 мая 1995. М., 1996. -С.9-11.
202. Хуторской, А. В. Проектирование нового содержания образования/ А. В. Хуторской// Школьные технологии. –2006.–№ 2. -С.74.
203. Цоколь, Л.П. Самостоятельные работы по русскому языку к учебнику « Мир. Вводный курс» / Л.П. Цоколь // - Т.,РИЦ ТГТУ, – 2008, – 32 с.
204. Черноталова, К.Л. Организация СРС как фактор формирования профессиональной инициативы/ К.Л Черноталова // Концепт. – 2012. – №11. – Режим доступа URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12147.htm>.
205. Шехмирзова, А. М. Рабочая тетрадь как дидактическое средство формирования профессиональных компетенции в ходе самостоятельной работы бакалавров / А. М. Шехмирзова, С. М. Сташ // Вестник Майкопского гос. техн. унив., – 2014. – №2. – С. 1-4.
206. Шарифов, Дж. Дидактические основы формирования навыков самостоятельной работы студентов в процессе обучения: дисс... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Шарифов Джума. – Д., 1997. – 319 с.
207. Шарифова, З.Дж. Совершенствование содержания, форм и методов подготовки студентов к самостоятельной педагогической деятельности: дисс...канд. пед. наук. 13.00.01 / Шарифова Зарина Джумаевна.//– К-Т., 2012. – 203 с.

208. Штыкова, Н.В. Русский язык как иностранный: К вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) / Н.В. Штыкова // Вестник Череповецкого гос. унив. – 2014. – №5 (58). – С. 84-88.

209. Шербоев, С. Лингвометодические основы изучения синтаксиса таджикского языка в средней школе/ С. Шербоев // Дис ... д-ра пед.наук. – Душанбе, 1992. – 431 с.

210. Швалова, Г. В. Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка [Электронный ресурс] / Г.В. Швалова // Режим доступа: URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-438215>.

211. Шаламов, В.В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / В.В. Шаламов // Режим доступа: URL: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-shalamov.htm>.

212. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь /А.Н. Щукин. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 752 с.

213. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин.// – М.: Высш. шк, 2003. – 334 с

214. Юлдошев, У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / У.Р. Юлдошев // - М., 1999. – 43 с.

215. Якунин, В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: учеб. Пособие / В. А. Якунин.//– Л., 1986. – 194 с.

216. Яковлева, О. В. Исследование возможностей информационных и коммуникационных технологий в формировании коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза / О. В Яковлева//. Автореф. дис. канд.пед.наук. - Санкт-Петербург, 2007. –С.16 сл

217. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://berichnow.ru/stati/poznavatel'naya-motivatsiya#ixzz3ze6ZV1m1y>.

218. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL:<http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html>.

219. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://www.author-edu.ru/ru/node/275>.
220. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <https://vesti.uz/russkij-yazyk-nam-ne-chuzhoj/>
221. Grojean, F. 1985: The bilingual as competent but specific speaker hearer. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, pp. 467-77.
222. Düwell, Henning (2001): „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht“, in: Jung, Udo O.: *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, Berlin: Lang, S. 38-46.
223. Edelhoff, Christoph. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. 1. Aufl. München, Hueber, 1985. - 365 S.
224. Haugan, E. The mother tongue // The influence of Languages on Culture and Thought (Essays in Honor of Joshua A. Fishman's sixty Fifth - Birthday). - Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1991. - P. 75-84.
225. Hirsh, E. D. Cultural Literacy. What every American needs know. N.Y., 1988.
226. Hofstede, G. Cultures and Organisations. Software of the Mind. L., 1991;
227. Hofstede, G. Interculturelle Zusammenarbeit. Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden, 1993.
228. Oxford, R.L. Language learning strategies. New York, 1990.
229. Paul Richard W. Critical thinking. Foundation for Critical Thinking. – Santa Rosa, CA. – 1995.
230. Ricciardelli, L.A. Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory/ L.A Ricciardelli // *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 21, No. 4, 1992. P. 302.
231. Sayfullaev, Ch. Schulwesen und Deutschunterricht in Tadschikistan./ Ch.Sayfullaev // - Voneinander lernen in west-östlichen Partnerschaften. Stiftung West-Östliche Begegnungen. - Tätigkeitsbericht 1998 bis 2002. - Berlin: Wostok Verlag, 2003, S. 33-37.

ПРИЛОЖЕНИЕ**Вариант 1****Лексика. Грамматика.**

1. Мы не можем вспомнить, где ...этого человека. 2. Они весь вечер ... футбол по телевизору. 3. Студенты внимательно ... на доску и слушали преподавателя. 4. Мы не ... друг друга уже целую неделю	А. смотрели Б. видели
5. Антон ... играет в футбол. 6. Пойдем в парк, сегодня очень ... день.	А. хорошие Б. хорошая В. хороший Г. хорошо
7. Книги ... трудно найти в магазине. 8. На празднике в школе дети познакомились...	А. ... этот популярный писатель Б. ... этого популярного писателя В. ... этому популярному писателю Г. ... с этим популярным писателем
9. Я знаю, что очень много лет. 10. Давайте встретимся ...	А. Русскому музею Б. Русский музей В. в русском музее Г. Русского музея
11. Алина Кабаева - гимнастка, она любит ... 12. У нее ... характер	А. спорт Б. спортсменка. В. спортсмен Г. спортивный
13. Мой старший брат ... давно водит машину. 14. Я ... хочу научиться, но у меня нет машины	А. еще Б. тоже В. или Г. уже
15. Мы слушали новости ... 16. Работа водителя автобуса требует ...	А. ... большое внимание Б. ... большого внимания В. ... с большим вниманием Г. ... о большом

	внимании
17. Выставка будет открыта 25 ...	А. день Б. дня. В. дней
18. На 5 ... она приехала.	В. дней
19. Получать письма от детей ... всегда приятно.	А. родители Б. родителям В. родителей
20. Команда, ... игру с канадцами, стала чемпионом.	А. выигранная Б. выигрывающая В. выигравшая
21. Я ... телефон фирмы и позвонил туда.	А. узнавал
22. Виктор шел по улице и не ... своего города.	Б. узнал
23. Юрий справился со своими проблемами ... родителей.	А. через помощь Б. благодаря помощи В. в связи с помощью Г. от помощи
24. Это работа только ... кажется легкой.	А. по первому взгляду Б. на первый взгляд В. за первым взглядом Г. с первым взглядом
25. Упражнения ... занимают у меня все свободное время.	А. грамматики Б. с грамматикой В. в грамматике Г. по грамматике
26. По этому вопросу вам лучше обратиться ...	А. за кафедрой русского языка Б. кафедре русского языка В. кафедре русского языка Г. на кафедру русского языка
27. Хорошо, если ваши желания соответствуют ...	А. вашим возможностям Б. вашими возможностями для В. ваших возможностей с

	Г. вашими возможностями
28. Эта страна богата ...	А. замечательными традициями Б. замечательных традиций В. с замечательными традициями Г. замечательным традициям
29. Четыре ... назад была в Москве.	А. лет Б. года В. год Г. лета
30. Остановки для отдыха гонщики делали ...	А. несколько минут Б. за несколько минут В. на несколько минут Г. в несколько минут
31. Вечером позвонили друзья, ... мы должны встретиться в парке.	А. которым Б. с которыми В. которых Г. которые
32. Вечером позвонили друзья, ... мы купили сувениры.	
33. Я не знаю, ... он обещал сделать.	А. что Б. чем В. к чему Г. о чем
34. Я не знаю, ... он был недоволен сегодня.	
35. Я послала теплые вещи ...	А. своя сестра Б. своих сестер В. своей сестре Г. о своей сестре

2 Чтение

Прочитайте краткое содержание фильмов, чтобы выбрать фильм, который Вы хотите посмотреть, а затем выполните задания 36 - 48.

В мире кино

"Вор" (Россия, 1997)

"Кавказский пленник" (Россия, 1996)

"Американская дочь" (Россия, 1995)

"ВОР"

Действие фильма происходит после войны. Героиня фильма- одинокая молодая женщина. Её муж умер. Она одна должна воспитывать своего маленького сына. У неё нет дома, нет работы, нет денег, нет никого, кто может помочь ей. Вместе с сыном она едет в город, чтобы найти там работу. Она мечтает о счастливой жизни для своего сына. В поезде она встречает молодого, красивого офицера, который хочет ей помочь и обещает заботиться о ней и её сыне. Она верит ему. Она счастлива и мечтает выйти за него замуж. Но очень скоро она узнаёт, что этот молодой человек- вор и что он обманывает её...

Фильм "Вор" получил сразу несколько наград на кинофестивале в Венеции. Специальную награду получил мальчик, который сыграл в фильме роль сына героини.

"Кавказский пленник"

Герои фильма- молодые солдаты, которые служат в армии на Кавказе, где идёт война. Служить в армии нелегко, особенно, когда идёт война. Герои фильма попали в плен. Теперь они живут высоко в горах. Солдаты хотели убежать из плена, но не смогли найти дорогу в горах. Во время побега один из них погиб, а второй снова попал в плен. Мать этого солдата приехала на Кавказ, чтобы найти своего сына и спасти его. Что ждёт её сына? Жизнь или смерть? Горцы хотят убить его, но один старый и мудрый горец, у которого на войне убили сына, помог молодому солдату и освободил его...

Этот фильм о войне, этот фильм против войны.

Роль молодого солдата сыграл Сергей Бодров. Он не профессиональный актёр, и это была его первая роль.

"Американская дочь"

Это семейная история. От героя фильма ушла жена, точнее, не ушла, а уехала. Вышла замуж за американца и уехала в Америку вместе с маленькой дочерью. Прошло несколько лет. Герой фильма приехал в Америку и хочет увидеть свою дочь. Но бывшая жена не хочет, чтобы отец и дочь встретились. Дочь выросла, она говорит только по-английски, у неё новый "американский" папа. Но девочка помнит родного отца и часто думает о нём. Она вспоминает Россию, снег, песню, которую пел ей отец. В конце концов отец и дочь встречаются. Они говорят на разных языках, но они хорошо понимают друг друга и решают вместе вернуться в Россию. Вся полиция Америки ищет их. Они меняют одежду, чтобы их не узнали, едут на машине, на автобусе и даже летят на вертолёте. Они счастливы, потому что они вместе...

Роль отца в фильме сыграл известный актёр Владимир Машков. Это его восьмая роль в кино.

36. Действие фильма... происходит во время войны. Б

37. В фильме... рассказывается об отце и дочери. В

38. Фильм... рассказывает о тех, кто служит в армии. Б

39. В фильме... мать ищет своего сына. Б

40. В фильме... герои путешествуют на разных видах транспорта. В

- 41. В фильме... герои знакомятся в поезде. А
 - 42. Герои фильма... не смогли убежать из плена. Б
 - 43. В фильме... героев ищет полиция. В
 - 44. Фильм... рассказывает о человеке, который обманул женщину. А
 - 45. В фильме... один из героев говорит только по-английски. В
 - 46. Один из героев фильма... погиб. Б
 - 47. Героиня фильма... хочет выйти замуж. А
 - 48. В фильме... отец хочет вернуть своего ребёнка В
- А) "Вор"
 (Б) "Кавказский пленник"
 (В) "Американская дочь"

3. Аудирование

Задания 4. Прослушайте текст и выполните задания к нему.

Я хочу рассказать историю, которая во многом определила моё отношение к миру. Всякий раз, когда заходит разговор о людях, хорошие они или плохие, я вспоминаю этот случай из детства. Мы жили в деревне. Однажды отец взял меня в город. Помню, мы искали обувь, и зашли по дороге в книжный магазин. Там я увидел книгу. Я взял её в руки, на каждой странице книги были большие картинки. Я очень хотел, чтобы отец купил книгу, но он посмотрел на цену и сказал: «В другой раз купим». Книга была дорогой. Дома я целый вечер говорил только о книге. И вот через две недели отец дал мне деньги. Когда на другой день мы шли к магазину, мне было страшно: «А вдруг книгу уже продали?» Нет, книга лежала на месте. Когда мы сели в вагон дачного поезда, все сразу заметили, какую книгу я везу. Многие садились рядом, чтобы посмотреть картинки. Весь вагон радовался моей покупке. И на полчаса я стал центром внимания. Поезд отошёл от Москвы. Побежал мимо окон лес. Я поставил книгу на открытое окно и стал смотреть на лес, на поля, которые бежали за окном. И вдруг, о ужас! Книга упала и оказалась между двойными окнами вагона. Ещё не понимая серьёзности положения, я испуганно смотрел на отца, на соседа-лётчика, который старался достать книгу. Через минуту уже весь вагон помогал нам. А поезд бежал, и вот уже скоро наша станция. Я плакал и не хотел выходить из вагона. Лётчик обнял меня и сказал: 49 Ничего, поезд ещё долго будет идти. Мы достанем книгу и пришлём обязательно. Где ты живёшь? Я плакал и не мог говорить. Отец дал лётчику адрес. На другой день, когда отец вернулся с работы, он принёс и книгу. - Достал? - Достал, - засмеялся отец. Это была та самая книга. Я засыпал с книгой в руках. А через несколько дней к нам пришёл почтальон и принёс нам большой пакет. В пакете была книга и записка от лётчика: «Я же говорил, что мы достанем её». А ещё через день опять пришёл почтальон и опять принёс пакет, а потом ещё два пакета, и ещё три, - семь одинаковых книжек. С того времени прошло почти 30 лет. Книжки в войну потерялись. Но осталось самое главное - хорошая память о людях, которых я не знаю и даже не помню в лицо. Осталась уверенность: хороших людей больше, чем плохих. И жизнь движется вперёд не тем, что в человеке плохого, а тем, что есть в нём хорошего. (По В.Пескову) .

49. Текст может быть назван....

- (А) «Моё детство»
- (Б) «Добрые люди»
- (В) «Поездка на дачу»

50. Отец с сыном поехали в город, чтобы купить.... .

- (А) книгу
- (Б) обувь
- (В) пальто

51. Отец в первый день не купил книгу, потому что.... .

- (А) не хватило денег
- (Б) не хотел её покупать
- (В) она ему не понравилась

52. На следующий день.... .

- (А) книга была уже продана
- (Б) они купили книгу
- (В) они остались дома

53. Мальчик плакал и не хотел.... .

- (А) отдавать книгу отцу
- (Б) дарить книгу летчику
- (В) выходить из поезда

54. Сколько книг получил мальчик позднее?

- (А) одну
- (Б) пять
- (В) семь

55. Мальчик понял, что на Земле больше ... людей.

- (А) забывчивых
- (Б) добрых
- (В) плохих

4. Письмо

Задание 3. Вы хотите переписываться с жителем России. Напишите ему письмо и расскажите о себе. В рассказе должно быть не менее 10 предложений. Данные ниже вопросы помогут Вам.

Как Вас зовут? Кто Вы? Сколько Вам лет? Откуда Вы приехали? Кто Ваши родители? Где они живут? Где Вы живёте сейчас? Где Вы учитесь? Сколько времени Вы учитесь? Что Вы делаете в свободное время?

5. Говорение

Задание 1. Прочитайте текст, расскажите, какая проблема интересует автора. Как найти друзей?

(Письмо в журнал)

Мне 19 лет, я живу в большом городе.

Я учусь в университете на филологическом факультете. Читаю книги, а свободное время хожу в оперу, в театр. Ещё по вечерам я изучаю французский язык.

Но всё это я могла бы делать, если бы не училась в университете.

Я думала, что студенческая жизнь – какая-то особенная жизнь: весёлые вечера, интересные разговоры с интересными людьми и многое другое. Но вот

моя жизнь. Почти весь день я, как и все студенты, провожу в университете. Прихожу домой после пяти-шести часов вечера, ужинаю, смотрю телевизор. Потом занимаюсь. И так каждый день.

Иногда бывают студенческие вечера и дискотеки. Туда ходят почти все студенты, и я тоже хожу. Я хочу познакомиться с кем-нибудь и поговорить.

Но на вечерах я часто стою весь вечер у стены, меня редко приглашают танцевать. Я смотрю на девушек и юношей, которые танцуют, и вижу, что они не разговаривают, они молчат.

Однажды я спросила молодого человека, когда мы танцевали, почему он молчит. Он ответил мне, что на дискотеке танцуют, а не разговаривают.

Я изменилась, раньше я была весёлой, а теперь часто бываю грустной. В моей группе меня считают серьёзной. Но у меня нет близкой подруги и друга, с которыми можно говорить обо всём.

Меня интересует: где и как найти друзей. Как эту проблему решают другие молодые люди? Прошу ответить на моё письмо в журнале.

Спасибо.

Марина.

12. Перескажите текст.

Задание 2. Расскажите русским друзьям, какой спорт особенно популярен в вашей

стране.

Вы должны рассказать:

- в какой стране вы живете;
- каким спортом обычно занимаются летом(зимой);
- какой вид спорта предпочитают мужчины, женщины, молодые люди;
- любите ли вы спорт, ходите ли в спортивный зал, на стадион или в фитнес-клуб;
- какие спортивные программы можно посмотреть по телевизору;
- знаете ли вы имена олимпийских чемпионов и чемпионов мира;
- каким видом спорта вы занимались в школе;
- занимаетесь ли спортом сейчас(во время каникул, отпуска, в выходные дни);
- занимаются ли спортом ваши друзья, подруги, родные.

Вариант 2

1. Лексика. Грамматика.

Надо рано вставать, ... много сделать. Б	А. если Б. чтобы В. тогда
Б Борис любит шахматы, ... мы нет. Мы поехали за город, ... пошел дождь и мы вернулись. Б	А. и Б. а В. но
Не понимаю, ... он поехал в Сибирь. Б	А. куда

	Б. почему В. где
Я совсем забыл, ... можно проехать отсюда в центр. Г	А. куда Б. где В. почему Г. как
Когда мы с братом пришли домой, мы ...сок. Б	А. пьем Б. выпили В. выпьем
Я знаю, ... подарку Вы будете рады. В	А. какое Б. каким В. какому Г. с каким
Пабло не объяснил, ... он поехал в Россию. А Он хотел жить в городе, ...учился его отец. Б	А. куда Б. где В. как Г. зачем
.Лена пришла домой поздно, ... была в ресторане. Б .Борис был очень занят, ... не пошел в парк. А .Дети долго гуляли, ... они очень хотели есть. А .Я люблю плавать, ... всегда отдыхаю на море. А	А. поэтому Б. потому что
.На какой вокзал ... ваш коллега. В	А. доезжает Б. заезжает В. приезжает
.Девочка испугалась и ... Б	А. добежала Б. убежала В. прибежала
.Ты видишь девушку, которой ...? В .Ты видишь девушку, которую ...? Г	А. стоит у киоска Б. мы вчера говорили В. подарили цветы Г. фотографируют
.Я должен ... дочери из Греции сувенир. Б	А. отвезти Б. привезти Г. перевести
.Сестра попросила меня ... посуду после обеда. В	А. буду мыть Б. вымою В. вымыть
.Отец всегда учил меня ... только правду. А .На уроке надо ... только по-русски. А .Надо обязательно ... об этом маме. Б .Сестра любит с подругами ... по телефону. А	А. говорить Б. сказать
.В праздники ... выступают артисты. В	А. московские площади Б. на московские

	площади В.на московских площадях
.Мы поедем путешествовать ... Б	А. к будущей неделе Б. на будущей неделе В.будущая неделя
.Мы пришли на встречу с писателем ... и поэтому смогли занять места поближе к сцене. Б	А. первых Б. первыми В. первый Г.первым
.На факультете открылась новая столовая, и теперь мы успеваем быстро ... во время перерыва. Б	А. обедать Б. пообедать
.Я получил визу ... Г находится в центре Москвы. А	А. английское посольство Б. у английского посольства В. английскому посольству Г.в английском посольстве
.Архангельск стоит на берегу ... Б .Путешественники плыли по ... 2 дня. В	А. Белым морем Б. Белого моря В.Белому морю Г. Белом море
.Наша кошка спит под ... Б	А. кресло Б. креслом В.кресле
.Бабушка не пьет очень ... чай. В	А. сильный Б. твердый В. крепкий
.Банк работает ... 9 часов В	А. во время Б. от В. с
.Мы долго ходили ... музею.В	А. к Б. в В. по

2. Чтение

Прочитайте краткое содержание фильмов, чтобы выбрать фильм, который хотите посмотреть, а затем выполните задания.

1. «Я есть...ты есть...он есть...»

Мать и сын живут с сыном в небольшой квартире. Сын работает врачом в больнице. У него есть девушка Ирочка, которую он любит. Но мать не хочет, чтобы сын женился на Ирочке. Девушка не нравится матери. У них разные

характера, разные взгляды на жизнь. Да и жить в одной квартире очень трудно. Они все время ссорятся.

Сын любит и мать, и девушку, но он должен выбирать. И он выбирает... девушку. Он уходит из дома, снимает квартиру, в которой живет вместе с Ирочкой. А мать остается одна, она чувствует себя одинокой и несчастной. Ей кажется, она потеряла сына.

Но случилось несчастье. Ирочка ехала на машине и попала в автомобильную катастрофу. Ирочка чувствует себя очень плохо. Она не может ходить, не может говорить. Ей нужна помощь. Кто поможет? Кто будет ухаживать за Ирочкой? Сын едет к матери и просит ее помочь. Целый год мать ухаживает за девушкой. Она кормит ее как ребенка, дает ей лекарства, проводит с ней все свое свободное время. И благодаря матери, девушка выздоравливает.

2. « Принцесса на бобах »

Герои этого фильма - очень разные люди.

Она – молодая женщина, устала и не очень счастливая. Она бедна. Живет в маленькой квартире вместе с матерью, дочерью и бывшим мужем, который нигде не работает. Она должна зарабатывать деньги, чтобы прокормить семью. Утром она моет посуду в ресторане, днем продает газеты в метро, вечером моет лестницу в доме. Она всегда хочет спать. Она устала и уже не верит в свое счастье.

Но это очень гордая женщина. Ее фамилия ШЕРЕМЕТЬЕВА. Это одна из самых известных фамилий в России. Ее предки- русские дворяне.

Он - молодой, красивый и богатый бизнесмен. Он ездит на дорогих машинах, носит дорогие костюмы, живет в большом красивом доме с бассейном и парком. Он – новый русский, хозяин жизни. Он родился и вырос в простой рабочей семье, и у него очень смешная фамилия - Пупков.

И вот красивый и богатый бизнесмен Пупков хочет поменять свою фамилию и стать Шереметьевым. Чтобы получить эту фамилию, он просит ЕЕ выйти за него замуж, дарить дорогие подарки предлагает ей много денег, но она говорит НЕТ.

3. « Сирота казанская »

Все события фильма происходят в 31 декабря. Герои фильма – молодые люди Настя и ее жених Коля - готовятся встречать Новый год. У Насти никого нет, кроме Коли. Мама Насти умерла, а своего отца она никогда не знала. После смерти мамы Насти прочитала письмо, в котором мама рассказывала, что отца Насти зовут Павел, что познакомились они на море в 1969 году... чтобы найти отца, Настя посылает это письмо в газету. Может быть, отец прочитает письмо и придет к ней.

И вот в новогоднюю ночь в дом к Насте неожиданно приходит незнакомый человек и говорит, что он ее отец, что зовут его Павел, что в 1969 году на море он встретил молодую девушку. Он уверен, что это была мама Насти. Он рассказывает, как они познакомились на море, как танцевали, гуляли, ели мороженое...

Настя счастлива – наконец - то нашла отца! Но дальше начинается самое интересное: приходит второй, а потом третий Павел, и они рассказывают такую

же историю. Каждый из них считает себя отцом Насти. « Отцы» начинают спорить, а Настя не знает, что делать.

Тогда она решила показать им фотографию мамы. Когда они увидели эту фотографию, они поняли, что она не их дочь. Но несмотря на это, у фильма счастливый конец. Герои все вместе встречают Новый год, и все находят счастье и любовь в доме Насти.

36. У героини этого фильма - старинная дворянская семья. Б

37. Все герои этого фильма счастливы в новогоднюю ночь. В

38. С героиней этого фильма случилось несчастье. А

39. Родители героини этого фильма встретились и полюбили друг друга на море. В

40. В фильме мать помогает сыну. А

41. Героиня фильма хочет найти своего отца. В

42. Герой фильма занимается бизнесом. Б

43. Героиня этого фильма отказалась выйти замуж и быть богатой. Б

44. В этом фильме письмо и фотография играют важную роль. В

45. Героиня этого фильма очень много работает. Б

46. В этом фильме герои не понимают друг друга и не могут жить вместе. А

47. Герой этого фильма хочет купить себе новую фамилию. Б

48. Героиня фильма никогда не видела своего отца. В

49. Герой фильма – очень богатый человек, он ездит на дорогой машине, живет в большом и красивом доме. Б

50. Героиня этого фильма очень тяжело и долго болеет. А

А). « Я есть ...ты есть..он есть»

Б). « Принцесса на бобах»

В). « Сирота казанская».

3. слушание

Прослушайте текст и выполните задания к нему.

Дорогие друзья! Прослушайте, пожалуйста, объявление.

Приглашаем вас на экскурсию в старинный город Невьянск.

Экскурсия состоится в пятницу. Автобус будет ждать Вас в 11 часов около железнодорожного вокзала. Время в пути – 2 часа. В 13 часов мы пообедаем в

кафе и познакомимся с гидом, который будет показывать нам город. После обеда в 14 часов мы поедem осматривать город.

На экскурсии вы увидите исторический центр города, старинную невянскую башню и посетите музеи. Ваш гид расскажет вам, как жили люди несколько веков назад. Вы сможете сфотографировать интересные исторические памятники, красивые здания. После ужина, который состоится в 18 часов и небольшого отдыха, мы поедem назад и будем в Екатеринбурге поздно вечером, в 21 час.

Дорогие друзья! Мы уверены, это будет для вас незабываемое путешествие. Прекрасный старинный город Невьянск ждет вас.

51. Вы слушали объявление о приглашении на

- (А) курсы русского языка
- (Б) интересную экскурсию
- (В) праздничный ужин

52. Поездка будет продолжаться

- (А) три дня
- (Б) два дня
- (В) один день

53. Экскурсовод в городе Невьянске покажет

- (А) старинные исторические места
- (Б) картины русских художников
- (В) природу Среднего Урала

54. Экскурсовод расскажет

- (А) как жили люди много лет назад
- (Б) какая погода будет в этот день
- (В) новости радио и телевидения

55. Экскурсия состоится ...

- (А) в четверг
- (Б) в пятницу
- (В) в субботу

4. Письмо

В России Вы познакомились с девушкой (молодым человеком) и хотите пригласить её (его) к себе домой, на родину.

Напишите письмо о ней (нём) своим родителям. В письме сообщите следующее:

- Как её (его) зовут?
- Какая она (какой он)?
- Какой у неё (него) характер?
- Чем она (он) интересуется?

- Кто она (он)? Учится или работает? Где?
- Какая у неё (у него) семья? Где живут её (его) родители?
- Какие иностранные языки она (он) знает?
- Какие у неё (него) планы на лето?

Ваше письмо должно содержать не менее 20 предложений.

5. Говорение

Познакомьтесь с описанием ситуации.

Начните диалог.

1. Вам не нравится Ваша комната в гостинице. Вы хотите поменять её. Объясните администратору, какую комнату Вы хотите получить и почему.
2. Ваш русский друг собирается поехать в Вашу страну зимой. Расскажите ему о погоде в Вашей стране в это время года. Посоветуйте, какую одежду нужно взять с собой.
3. Вы хотите поехать в Россию. Вы пришли в посольство, чтобы получить визу. Обратитесь к работнику посольства и объясните, в какой город и с какой целью Вы хотите поехать.
4. Вы прочитали книгу, которая Вам очень понравилась. Посоветуйте своему другу прочитать её и объясните, почему.
5. Вы хотите поехать на экскурсию и пришли в туристическое бюро. Объясните, куда Вы хотите поехать, узнайте обо всём, что Вас интересует (вид транспорта, время и продолжительность поездки, условия проживания, стоимость экскурсии).

Вариант 3

Лексика. Грамматика.

1. ... ты любишь проводить свободное время?	А. Кого? Б. Кому? В. О ком? Г. С кем?
2. На праздники люди любят гулять ... площади.	А. в Б. на В. о Г. к
3. Осенью в лесу очень ...	А. красивый Б. красавица В. красивая Г. красиво
4. Давайте встретимся ... 5. Я знаю, что ... очень много лет.	А. Русскому музею Б. в Русский музей В. в Русском музее Г. Русского музея
6. Завтра ..., пожалуйста, свою фотографию. Б 7. — ..., пожалуйста, ещё один салат! Б 8. Никогда не ... свои книги в читальный зал. А	А. приносите Б. принесите
9. Иван приедет в субботу, А	А. если сможет

10. Он точно не знает, ... приехать. Б	Б. сможет ли
11. Конечно, он позвонит, ... А.	
12. Я не понял, ... отец снять квартиру. Б	
13. Каждый день в университете мы встречаем ... Б	А. наш декан Б. нашего декана В. нашему декану Г. с нашим деканом
14. ... помогает нам решить все проблемы. А	
15. Иногда я разговариваю по телефону ... Г	
16. Самара- ... город на Волге. А	А. это Б. этот В. эти Г. эта
17. Покажите ... город на карте. Б	
18. Мой друг очень хорошо говорит ... А	А. по-русски Б. русский В. русский язык Г. Русские
19. Я хочу поехать в Россию и тоже изучать ... В	
20. Виктор очень ... поехать в Англию. Б	А. может Б. хочет В. умеет Г. Знает
21. Но не ..., потому что у него нет денег. А	
22. Я... телефон фирмы и позвонил туда. Б	А. узнавал Б. узнал
23. Виктор шёл по улице и не... родного города. А	
24. По вечерам отец обязательно... о школьных делах детей. А	
25. У меня болит рука, завтра пойду... А	А. к хирургу Б. с хирургом В. у хирурга

Моя подруга Ира интересуется искусством и немного ...(26) сама. Она часто ... (27) в музеи и на выставки. Воскресенье мы с Ирой ...(28) в парке. Там было так красиво, что моя подруга ...(29) нарисовать картину. На следующий день она пришла в парк, ...(30) красивое место и ... (31) рисовать. Она ...(32) долго, целый день. Когда я ...(33) ее картину, я ...(34) , что моя подруга настоящий художник. Завтра я ...(35) Иру подарить мне картину. Думаю, что Ира с удовольствием ...(36) мне ее.

26. А). нарисует
Б). рисует
В). рисовала.

27. А) будет ходить
Б) ходила
В) ходит

28. А) гуляем
Б) гуляли
В) будем гулять

29. А) решила
Б) решала
В) решит

30. А). найдет
Б) найти
В) нашла

31. А). начинала
Б). начнет
В).начала

32. А). работала
Б). работает
В). будет работать

33. А). вижу
Б).увидела
В). увижу

34. А). поняла
Б). понимала
В). пойму

35. А). попрошу
Б). попросила
В). прошу

36. А). дарила
Б). подарит
В). подарила

2 Чтение

Прочитайте текст и выполните задания.

Мария шла домой с работы. Около дома она увидела Андрея. Раньше они часто встречались, гуляли, ходили в кино, им нравилось быть вместе. Но однажды Мария и Андрей поссорились и вот уже 4 месяца не видели друг друга. Андрей не приходил, не звонил, и Мария подумала, что у него есть другая девушка.

Мария жила одна. Дома ее ждала только рыжая собака Бимка. Она всегда была рада, когда Мария приходила домой с работы. Девушка нашла собаку зимой на улице. Это было три месяца назад. Сначала Бимка ничего не ела, лежала и грустно смотрела на нее. Потом привыкла, начала есть, Мария ей понравилась. Девушка хотела узнать, чья это собака, но никто не мог сказать, кто ее хозяин.

Андрей стоял около дома и ждал Марию. Он мечтал встретить ее.

- Здравствуй, Маша!

- Здравствуй, Андрей! Как дела?

- Все нормально.

- Что ты здесь делаешь? Мария не понимала, почему Андрей пришел сюда.

- Я ищу свою собаку. Ее зовут Лада. 4 месяца назад зимой Лада гуляла одна на улице и не пришла домой. Я ищу ее все это время, но не могу найти. Я подумал, может быть, ты видела ее.

- У тебя рыжая собака?

- Да, рыжая.

- Тогда пойдем ко мне. Я знаю, где твоя собака.

Когда Мария и Андрей вошли в квартиру, Бимка побежала не к ней, а к Андрею. Хозяин и собака были рады очень рады друг другу.

- Я не знала, что у тебя есть собака, что это твоя собака, – сказала Мария.

- Я купил ее, потому что мне было плохо, когда мы поссорились, - ответил Андрей.

- Наконец ты нашел свою Ладу, а я звала ее Бимка, - грустно сказала Мария, - теперь вы можете идти домой.

Андрей ничего не ответил. Он понял, что пришел к Марии не потому, что искал собаку, а потому, что любит девушку. Он не хотел уходить.

А Лада - Бимка сидела, смотрела на них и тоже не хотела уходить. Она мечтала, чтобы ее старый хозяин и новая хозяйка были вместе.

Задание 37. Определите тему текста.

- А). о любви
- Б). о работе
- В). о дружбе.

38. Мария и Андрей - брат и сестра.

- А). соответствует тексту
- Б). не соответствует тексту
- В). отсутствует в тексте.

39. Андрей познакомился с Андреем в кино.

- А). соответствует тексту
- Б). не соответствует тексту

В). отсутствует в тексте.

40. Мария живет одна.

А). соответствует тексту

Б). не соответствует тексту

В). отсутствует в тексте.

41. Собаку Андрея звали Бимка.

А). соответствует тексту

Б). не соответствует тексту

В). отсутствует в тексте.

42. Мария нашла собаку...

А). летом в парке

Б). зимой на улице

В). зимой в магазине

43. Мария пригласила Андрея к себе домой, потому что ...

А). ему было холодно на улице

Б). она поняла, что Бимка - собака Андрея

В). они давно не виделись

44. Андрей купил собаку, потому что ...

А). ему было плохо, когда он поссорился с Марией

Б). ему очень нравились собаки

В). у него не было друзей

45. Собака побежала к Андрею, потому что ...

А). это был незнакомый человек

Б). не поняла, кто ее хозяин.

В). она узнала хозяина.

46. Когда Андрей увидел Марию, он понял, что ...

А). его собака живет у нее

Б). плохо знает девушку

В). любит эту девушку

3. Аудирование

Прослушайте текст 1 и выполните задания к нему.

47. Ира написала письмо своей

(А) маме

(Б) подруге

(В) сестре

48. Теперь Ира на занятия

(А) ходит пешком

(Б) ездит на метро

(В) ездит на автобусе

49. Брат Иры учится

(А) в институте

(Б) в университете

(В) в школе

50. Костя хотел

- (А) учиться в старой школе
- (Б) поехать летом на море
- (В) переехать на новую квартиру

51. Ира хочет пригласить к себе Лену, когда

- (А) купит новую квартиру
- (Б) купит новую мебель
- (В) перейдёт в другой институт

4. Письмо

Вы хотите познакомиться с русским молодым человеком или девушкой, чтобы переписываться с ним (с нею). Вам дали его(ее) адрес.

Напишите письмо, предложите познакомиться и расскажите о себе:

- как Вас зовут,
- сколько Вам лет,
- кто Вы,
- где Вы учились раньше,
- какие предметы Вы любили,
- где и когда Вы начали изучать русский язык, почему,
- что вы любите делать в свободное время.

Объясните, почему Вы пишете это письмо, что Вы хотите узнать об этом человеке, задайте ему (ей) вопросы и попросите написать вам.

В вашем письме должно быть не менее 15 предложений

1. Говорение

В гостях Вы познакомились с молодыми людьми, которые рассказали Вам, как они с друзьями проводят свободное время. Расскажите и Вы о своих интересах, увлечениях, о том, как Вы проводите свободное время. Вы можете рассказать:

- где Вы учитесь (работаете), остаётся ли у Вас свободное время после учёбы (работы);
- чем Вы интересуетесь, как, когда и почему появился у Вас этот интерес;
- что Вы любите делать в свободное время;
- как Вы предпочитаете отдыхать (дома, за городом, в кафе, на дискотеке и т. д.);
- любите ли Вы театр, живопись, музыку, танцы, компьютерные игры и т.д.

В Вашем рассказе должно быть не менее 20 фраз.

Тесты для эксперимента

1. Восстановите предложения:

1). ... нет снега. 2). ... не было снега. 3). ... тоже не будет снега.

А). вчера Б). завтра В). сегодня

2. Чья это квартира?

- | | |
|------------|-------------|
| А). – А | 1). мать |
| Б). – Я | 2). дочь |
| В). – Ы | 3). Андрей |
| Г). –И | 4). Татьяна |
| Д) –ЕР (И) | 5). Отец |

3. Чей это компьютер?

- | | |
|---------|-------------------------|
| А). – А | 1). подруга |
| Б). – Я | 2). преподаватель |
| В).- Ы | 3). студент из Ташкента |
| Г).-И | 4). сын дочери |

4. Выберите правильный вариант.

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| У вас ... концерт? | У нас не ... концерта. |
| У вас ... пара? | У нас не ... пары. |
| У вас ... заседание? | У нас не ... заседания. |

А). был Б). была В). было

5. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.

У НАС НЕ БУДЕТ ...

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1. занятие | 6. обед |
| 2. собрание | 7.завтрак |
| 3. встреча | 8. консультация |
| 4.экзамен | 9.репетиция |
| 5. зачет | 10.сенсация |

А). –а Б). –я В). –и

6. Закончите данные конструкции. Выберите правильный вариант окончания У НАС НЕТ ...

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. вкусный пирог | 6. комфортабельное общежитие |
| 2. интересный фильм | 7. первое занятие |
| 3. веселая песня | 8. большая перемена |
| 4. интересная игра | 9. торговый центр |
| 5. большая аудитория | 10. теплый свитер |

А). – ого- а- Б). –ого- я- В). –ой- ы- Г). –ой- и-

7. Вставьте подходящие по смыслу слова.

1. Главный корпус находится ... нашего корпуса.
2. ... мамы дома очень скучно.
3. Мы купили ... сестры подарок.
4. Мы с подругами дошли ... торгового центра.
5. ... меня все были на конференции.
6. ... нашего дома ... института 10 минут.

А). от Б). до В). для Г). кроме Д). около Г). без

8. Ответьте на вопрос. Установите соответствия.**ЧЬЕ ЭТО МЕСТО?**

- | | |
|---------------|----------------------|
| А). – ОГО- А- | 1. родной брат |
| Б).- ОЙ- Ы- | 2. наш преподаватель |
| В). – ЕЙ- Ы- | 3. твоя мама |

Г). –ЕГО- Я- 4. российская команда

**9. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.
У НАС НЕ БЫЛО...**

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. вкусный торт | 6. главный корпус |
| 2. свежий хлеб | 7. футбольное поле |
| 3. интересная книга | 8. новое здание |
| 4. семейный альбом | 9. фруктовое дерево |
| 5. большая аудитория | 10. актуальная статья |

А). – ЕГО- А Б). –ОГО-А- В). –ОЙ-И- Г). –ОГО-Я-

10. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.

- Он просил (разрешение) у своего папы.
- Они требовали (ответ) на вопрос.
- Мы все ей желаем большого (счастье).
- Чтобы достичь (цель) надо много работать.
- Андрей всегда боится (преподаватель).

А). -Я- Б). -А- В).-И-

3.3.3. Результаты тестирования, проведенного в экспериментальной группе (см. диаграммы)

Задание 1. Восстановите предложения:

1). ... нет снега. 2). ... не было снега. 3). ... тоже не будет снега.

А). вчера Б). завтра В). сегодня

Приведем результаты выполнения этого задания на диаграмме 1.

Диаграмма 1. Процент успешности выполнения задания 1



Успешность выполнения данного задания, как можно видеть, равна 60%, а неуспешность – 30%, то есть определённая часть учащихся не смогла поставить глагол в нужной форме. Основной проблемой для студентов оказались время глагола и пробелы в знаниях наречий времени. 10% учащихся отказались от выполнения этого задания.

Диаграмма 2. Затруднения, возникшие при выполнении задания 1



На диаграмме 2 отражено процентное соотношение наиболее частотных ошибок, сделанных студентами при выполнении задания 2. Наибольшие трудности, как следует из диаграммы, – по нарастанию – вызвало предложения: *Вчера не было снега. Завтра тоже не будет снега.* На наш взгляд, основными причинами затруднений, возникающих у студентов, является незнание грамматической сочетаемости формы глагола *быть*.

Задание 2. Чья это квартира?

- | | |
|-------------|-------------|
| А). – А | 1). мать |
| Б). – Я | 2). дочь |
| В). – Ы | 3). Андрей |
| Г). – И | 4). Татьяна |
| Д) – ЕР (И) | 5). Отец |

Приведем результаты этого задания на диаграмме 3.

Диаграмма 3. Процент успешности выполнения задания 2

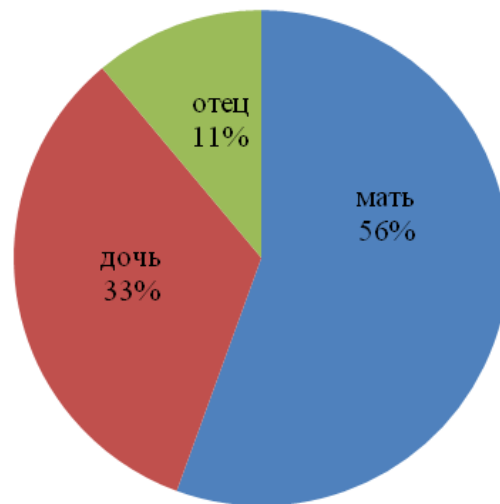


Успешность выполнения данного задания, как можно видеть, равна 55%, а неуспешность – 45%. Учащиеся сделали ошибки именно в словах – исключениях,

которые были в разработке урока отмечены специальной пиктограммой, и это показывает, что наши студенты невнимательны и не обращают внимания на пиктограммы.

На диаграмме 4 отражено процентное соотношение наиболее частотных ошибок, сделанных студентами при выполнении задания 2. Наибольшие трудности, как следует из диаграммы, – по нарастанию – вызвали словосочетания *мать, отец, дочь*. На наш взгляд, основными причинами затруднений, возникающих у студентов, является незнание грамматической сочетаемости существительных. Отметим, что всего 12 студентов выполнили это задание абсолютно правильно.

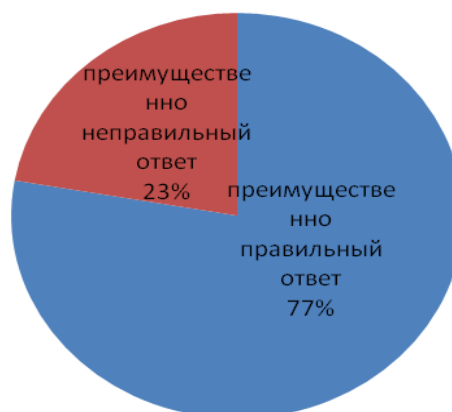
Диаграмма 4. Слова, вызвавшие затруднения при выполнении задания 2



3. Чей это компьютер?

- | | |
|---------|-------------------------|
| А). – А | 1). подруга |
| Б). – Я | 2). преподаватель |
| В).- Ы | 3). студент из Ташкента |
| Г).-И | 4). сын дочери |

Диаграмма 5. Процент успешности выполнения задания 3



Успешность выполнения данного задания равна 77%, а неуспешность – 23%. Как видим, большинство участников пробного обучения успешно справились с данным заданием.

На диаграмме 6 представлены два слова, вызвавшие наибольшие трудности у студентов: *преподаватель*, *студент из Ташкента*. Данный результат свидетельствует о том, что студенты испытывают затруднения в образовании форм родительного падежа существительных мужского рода, оканчивающиеся на мягкий знак, а также со словами мужского рода с другими словами.

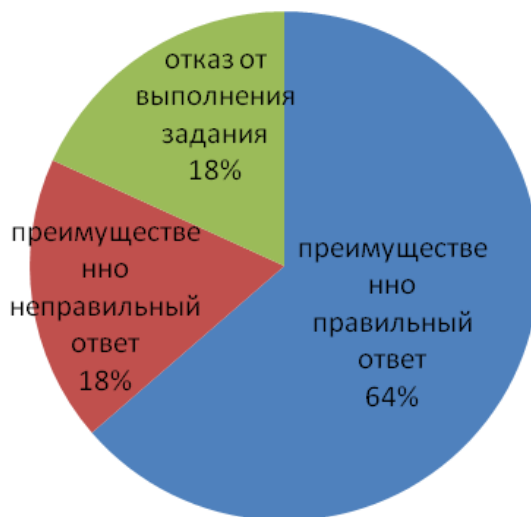
Диаграмма 6. Типичные ошибки при выполнении задания 3



4. Выберите правильный вариант.

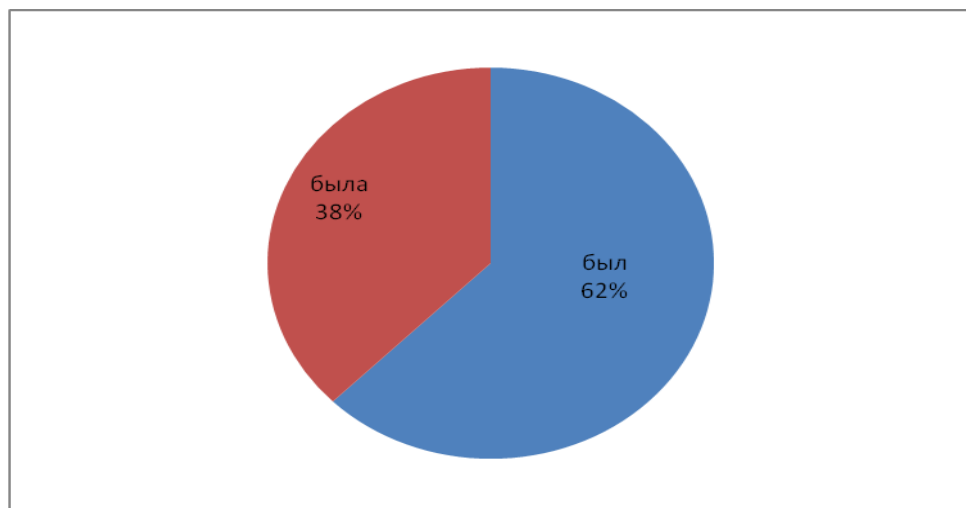
- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| У вас был концерт? | У нас не ... концерта. |
| У вас была пара? | У нас не ... пары. |
| У вас было заседание? | У нас не ... заседания. |
- А). был Б). была В). было**

Диаграмма 7. Процент успешности выполнения задания 4



Успешность выполнения данного задания равна 64%, эти участники абсолютно правильно выполнили данное задание. Не справились с выполнением задания 18%, эти участники совсем не умеют ставить глагол *быть* в правильную форму. Процент отказавшихся от выполнения (18%), свидетельствует о том, что некоторые студенты такого рода задание самостоятельно выполнить не могут.

Диаграмма 8. Типичные ошибки при выполнении задания 3



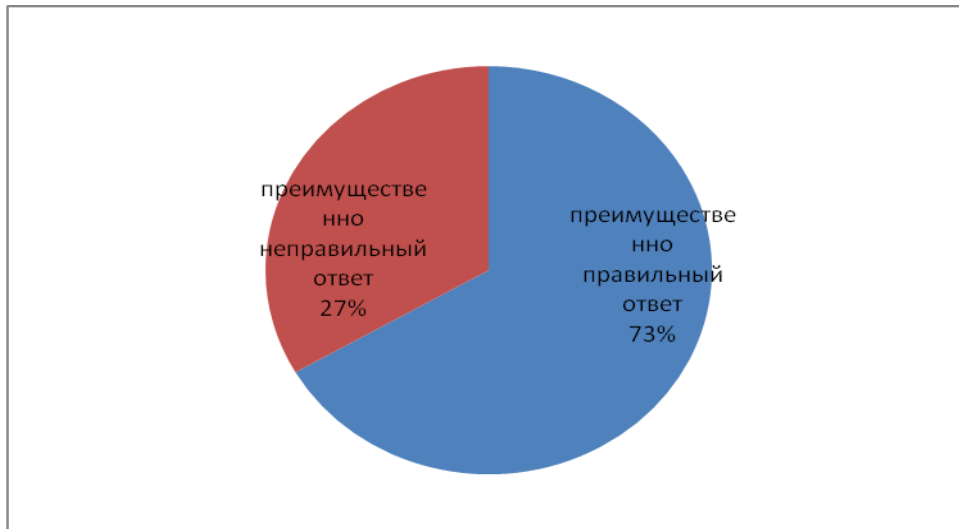
На диаграмме 8 процентный показатель сложности глаголов *был, была*, объясняется тем, что студенты не знают конкретных глаголов, поскольку не используют их в речи.

3. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.
У НАС НЕ БУДЕТ ...

- | | |
|-------------|------------|
| 1. занятие | 6. обед |
| 2. собрание | 7. завтрак |

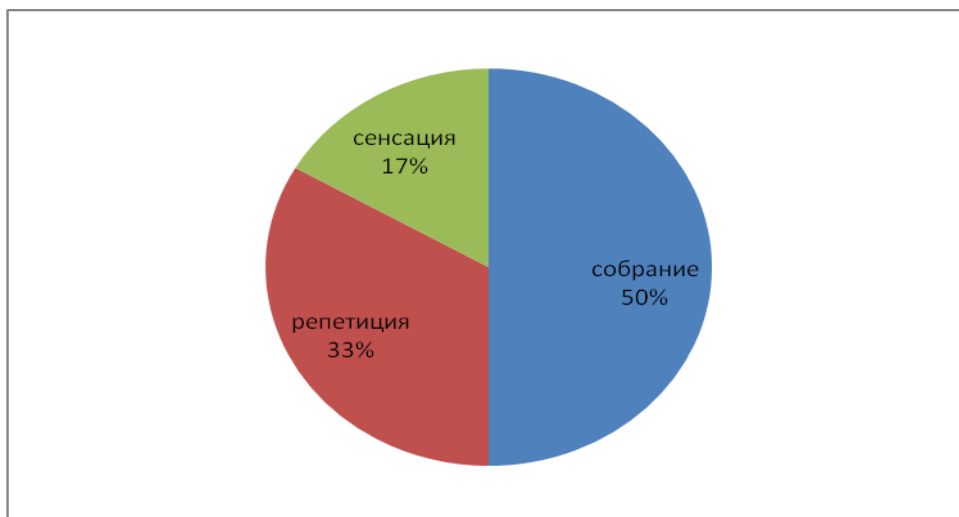
- | | |
|------------|-----------------|
| 3. встреча | 8. консультация |
| 4. экзамен | 9. репетиция |
| 5. зачет | 10. сенсация |
| А). –а | Б). –я |
| | В). –и |

Диаграмма 9. Процент успешности выполнения задания 5



Успешность выполнения данного задания, как можно видеть, равна 73%, то есть большая часть учащихся смогла выполнить данное задание. Неуспешность показали 27%, студенты не знают «отрицательного» родительного падежа и окончаний родительного падежа.

Диаграмма 10. Типичные ошибки при выполнении задания 5



На диаграмме 10 представлены существительные, вызвавшие наибольшие затруднения у участников эксперимента. Образование форм среднего рода зачастую является сложным заданием для студентов, поскольку в тюркских языках грамматического рода нет, он выражается лексико-семантическими и

морфологическими способами. Трудности со словами *сенсация* и *репетиция*, на наш взгляд, вызваны тем, что данные слова нечасто используются в учебной речи на аудиторных занятиях и не встречаются в тренировочных заданиях учебников, поэтому вызывают затруднения у студентов.

6. Закончите данные конструкции. Выберите правильный вариант окончания У НАС НЕТ ...

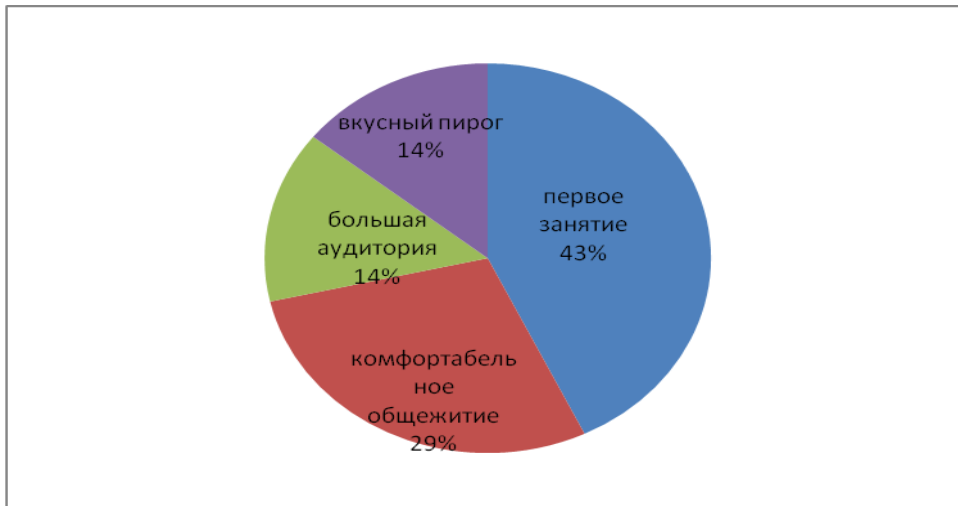
- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. вкусный пирог | 6. комфортабельное общежитие |
| 2. интересный фильм | 7. первое занятие |
| 3. веселая песня | 8. большая перемена |
| 4. интересная игра | 9. торговый центр |
| 5. большая аудитория | 10. теплый свитер |
- А). – ого- а- Б). –ого- я- В). –ой- ы- Г). –ой- и-

Диаграмма 11. Процент успешности выполнения задания 6



Успешность выполнения данного задания, как можно видеть, равна 50%, а неуспешность – 32%, отказ от выполнения задания – 18%, то есть ровно половина учащихся не смогла трансформировать данные словосочетания в форму родительного падежа и определять твердую и мягкую основу прилагательных.

Диаграмма 12. Типичные ошибки при выполнении задания 5



На диаграмме 12 представлены три словосочетания, вызвавших наибольшие трудности у студентов: *первое занятие*, *комфортабельное общежитие*, *большая аудитория* и *вкусный пирог*. Данный результат свидетельствует о том, что студенты испытывают затруднения в образовании форм родительного падежа существительных среднего рода, а также со словами женского и мужского рода.

7. Вставьте подходящие по смыслу слова.

1. Главный корпус находится ... нашего корпуса.
2. ... мамы дома очень скучно.
3. Мы купили ... сестры подарок.
4. Мы с подругами дошли ... торгового центра.
5. ... меня все были на конференции.
6. ... нашего дома ... института 10 минут.

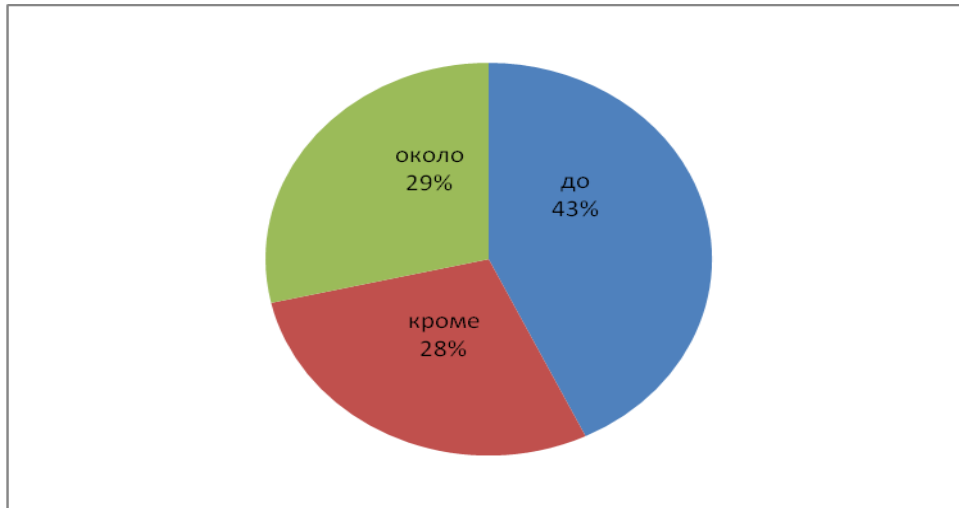
А). от Б). до В). для Г). кроме Д). около Г). без

Диаграмма 13. Процент успешности выполнения задания 7



Успешность равна 50%, а неуспешность – 32%, отказ от выполнения задания – 14%. Считаем, что результат успешности – это хороший показатель, потому что даже на аудиторных занятиях, когда преподаватель сам объясняет, как употреблять предлоги, по ходу тренировочных упражнений студенты умудряются делать ошибки.

Диаграмма 14. Затруднения, возникшие при выполнении задания 7



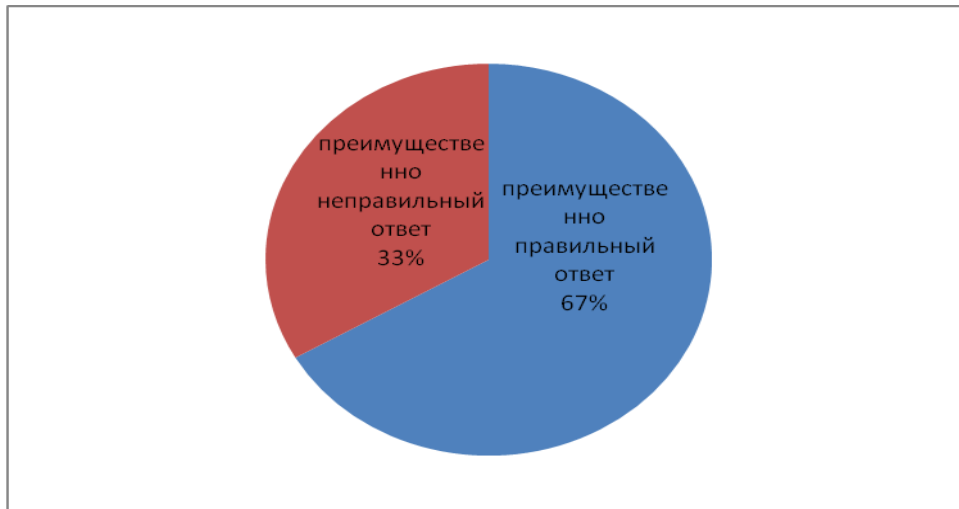
Данное задание связано с предлогами, используемыми с родительным падежом, которые действительно вызывают большие трудности в реальной речи, что и показал результат выполнения этого задания. Если говорить о каракалпакской аудитории, для которой и предназначается проектируемое пособие, то необходимо отметить, что в каракалпакском языке нет предлогов, они «присоединяются» к существительным в виде определенных окончаний или же в виде конкретных указывающих слов. В русском же языке множество предлогов, каждый из которых имеет определенное значение, а иногда и не одно, и без аналогии с родным языком трудно бывает их осознать. Именно эта ситуация заставляет наших студентов ошибаться.

8. Ответьте на вопрос. Установите соответствия.

ЧЬЕ ЭТО МЕСТО?

- | | |
|---------------|-----------------------|
| А). – ОГО- А- | 1. родной брат |
| Б).- ОЙ- Ы- | 2. наш преподаватель |
| В). – ЕЙ- Ы- | 3. твоя мама |
| Г). –ЕГО- Я- | 4. российская команда |

Диаграмма 15. Процент успешности выполнения задания 8



Успешность выполнения данного задания, как показывает диаграмма, равна 67%, а неуспешность – 33%. Процент правильного выполнения задания высок, потому что задание несложное. Понятно, что невыполнение связано с незнанием / неосвоением родительного падежа.

Диаграмма 16. Затруднения, возникшие при выполнении задания 8



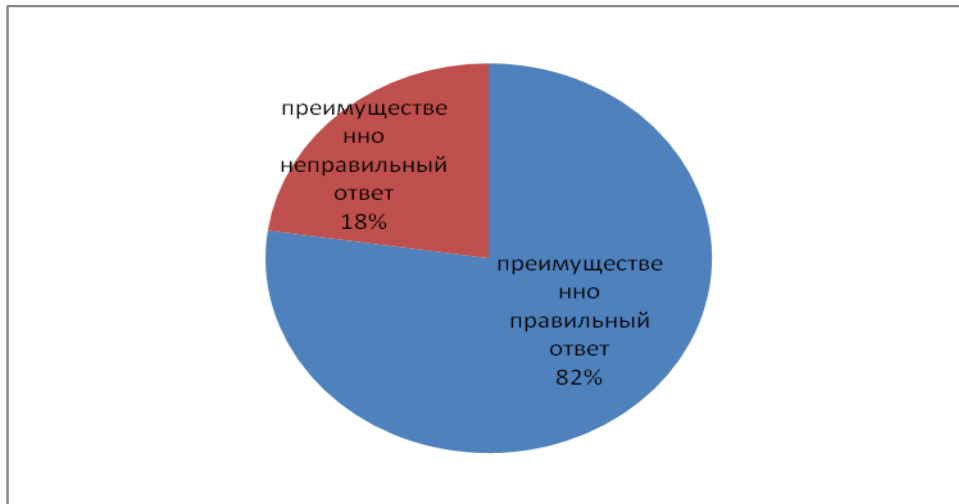
Показатель трудных словосочетаний в нарастающей позиции связан с тем, что участники эксперимента совсем не умеют использовать местоимения даже в начальной форме, не говоря уже о форме родительного падежа. Также учащиеся не могут отвечать на поставленные вопросы, связанные с вопросом принадлежностью предмета. Все происходит из-за того, что нет навыков склонения существительных, прилагательных и местоимений, а также нет понимания, как это все работает.

**9. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.
У НАС НЕ БЫЛО...**

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. вкусный торт | 6. главный корпус |
| 2. свежий хлеб | 7. футбольное поле |
| 3. интересная книга | 8. новое здание |
| 4. семейный альбом | 9. фруктовое дерево |
| 5. большая аудитория | 10. актуальная статья |

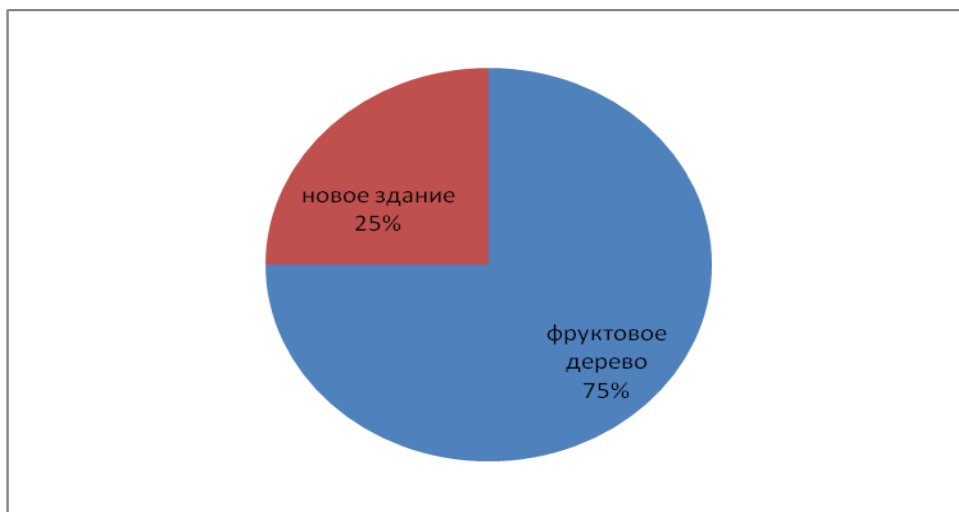
А). – ЕГО- А Б). –ОГО-А- В). –ОЙ-И- Г). –ОГО-Я-

Диаграмма 17. Процент успешности выполнения задания



Успешность показывают 82%, это довольно хороший результат, мы полагаем, что учащиеся уже адаптировались и освоили задание. Неуспешность показывают 18%, эта часть студентов не может определить род прилагательных, хотя рядом есть существительные.

Диаграмма 18. Затруднения, возникшие при выполнении задания 9



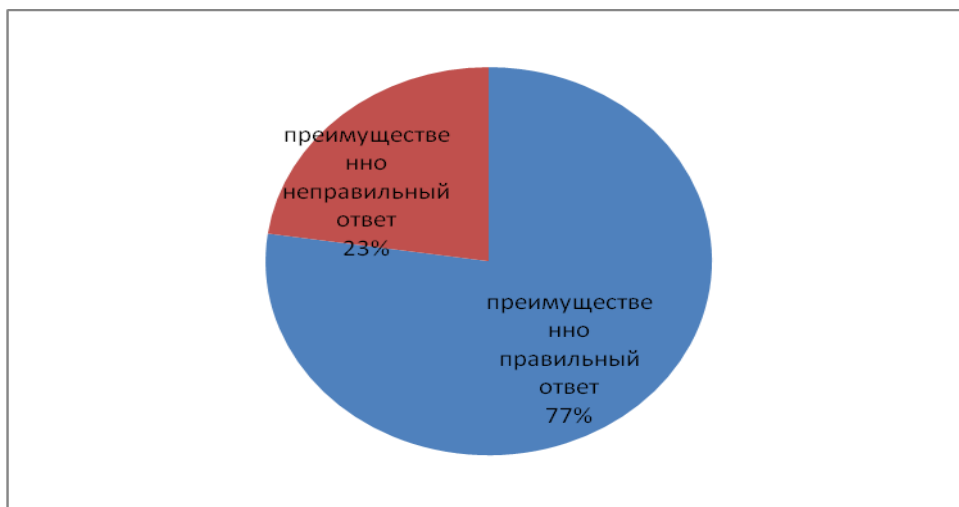
Данные ошибки вполне объяснимы, как мы уже говорили, большая проблема для наших студентов – это неумение определять средний род (еще в школе это доходчиво не объясняется).

10. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.

1. Он просил (разрешение) у своего папы.
2. Они требовали (ответ) на вопрос.
3. Мы все ей желаем большого (счастье).
4. Чтобы достичь (цель) надо много работать.
5. Андрей всегда боится (преподаватель).

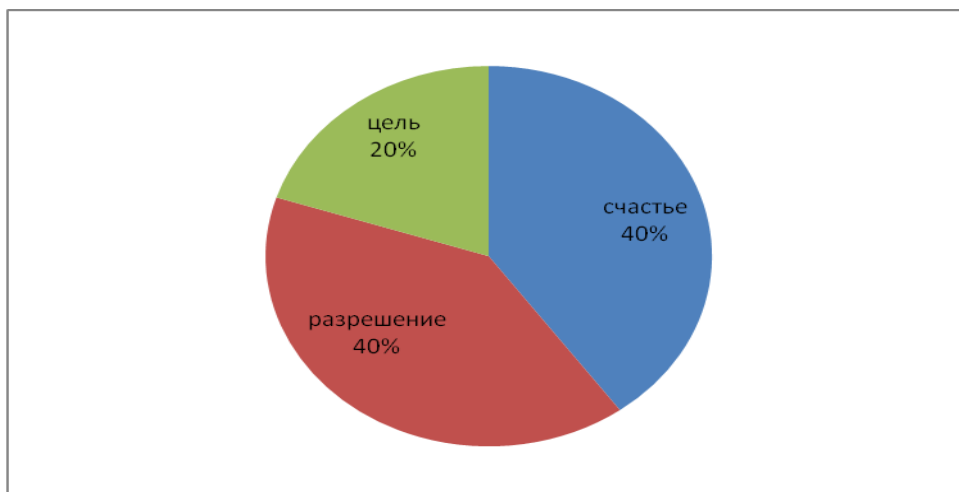
А). -Я- Б). -А- В).-И-

Диаграмма 19. Процент успешности выполнения задания 10



На диаграмме 19 показан результат данного задания, успешность задания – 77%, данная часть учащихся без каких-либо трудностей выполнила задание. Неуспешность – 23%, эта та часть учащихся, которая до сих пор не может определить форму среднего рода.

Диаграмма 20. Затруднения, возникшие при выполнении задания 20



В этом задании тоже видны проблемы со средним родом, хотя в разработке урока оно наглядно показано в таблице.

3.3.4. Результаты, полученные в ходе пробного обучения, проведенного в контрольной группе

Задание 1

1. Восстановите предложения:

1). ... нет снега. 2). ... не было снега. 3). ... тоже не будет снега.

А). вчера Б). завтра В). сегодня

Диаграмма 1. Процент успешности выполнения задания 1



На диаграмме 1 показан результат данного задания, успешность показали всего лишь 36%, неуспешность – 46%, а 18% вовсе отказались от задания. Данная ситуация объяснима, потому что наши студенты впервые работают без присутствия и контроля преподавателя, хотя данная грамматическая тема была еще пройдена в школе.

Диаграмма 2. Затруднения, возникшие при выполнении задания 1



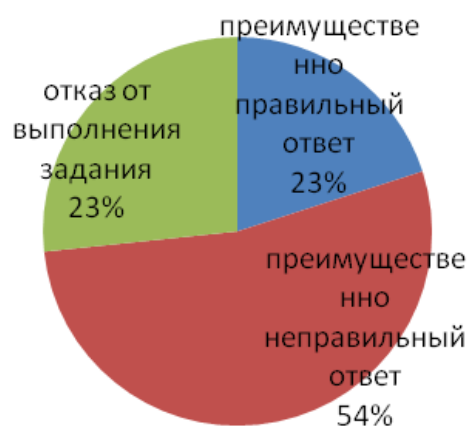
Процентное соотношение слов на диаграмме 2 показывает, что данные наречия времени в нарастающей последовательности у студентов вызвали определенные трудности.

Задание 2

2. Чья это квартира?

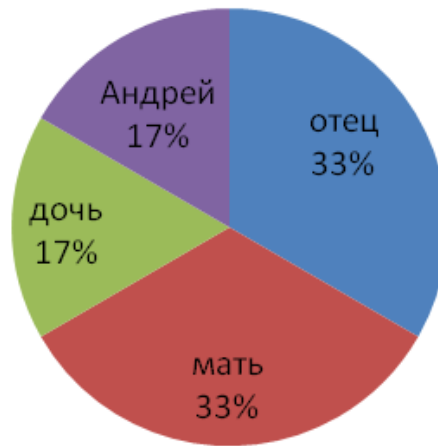
- | | |
|------------|-------------|
| А). – А | 1). мать |
| Б). – Я | 2). дочь |
| В). – Ы | 3). Андрей |
| Г). –И | 4). Татьяна |
| Д) –ЕР (И) | 5). отец |

Диаграмма 3. Процент успешности выполнения задания 2.



Успешность равна 23%, а неуспешность – 54%, большой показатель неуспешности выполнения задания можно объяснить тем, что учащиеся не могут ответить на поставленные вопросы, связанные с принадлежностью предмета. Все происходит из того, что нет навыков склонения существительных и нет понимания, как это все работает. 23% учащихся совсем отказались от выполнения этого задания.

Диаграмма 4. Затруднения, возникшие при выполнении задания 2



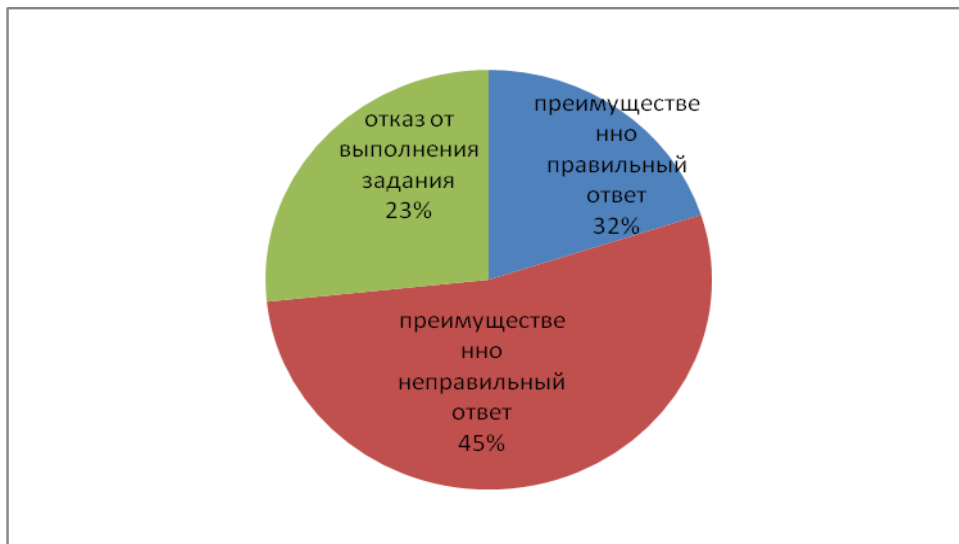
В диаграмме 10 представлены существительные, вызвавшие наибольшие затруднения у участников эксперимента. Это вполне объяснимо, существительные с мягким знаком представляют для наших студентов особую трудность, они их не понимают, путая род.

Задание 3

3. Чей это компьютер?

- | | |
|---------|-------------------------|
| А). – А | 1). подруга |
| Б). – Я | 2). преподаватель |
| В).- Ы | 3). студент из Ташкента |
| Г).-И | 4). сын дочери |

Диаграмма 5. Процент успешности выполнения задания 3



Успешность выполнения данного задания равна 32%, а неуспешность – 45%. Процент выполнения заданий в целом достаточно низкий, но все же часть студентов смогла осилить задание. Возможно, отрицательный результат,

показанный 45% участников, связан с недостаточным владением конструкциями падежей. 23% участников вовсе отказались от задания.

Диаграмма 6. Затруднения, возникшие при выполнении задания 3



На диаграмме 6 представлены слова и словосочетание, которые оказались для учащихся сложными. Возникшие трудности зачастую связаны с тем, что студенты не могут образовать форму принадлежности в родительном падеже.

Задание 4

4. Выберите правильный вариант.

У вас был концерт?

У нас не ... концерта.

У вас была пара?

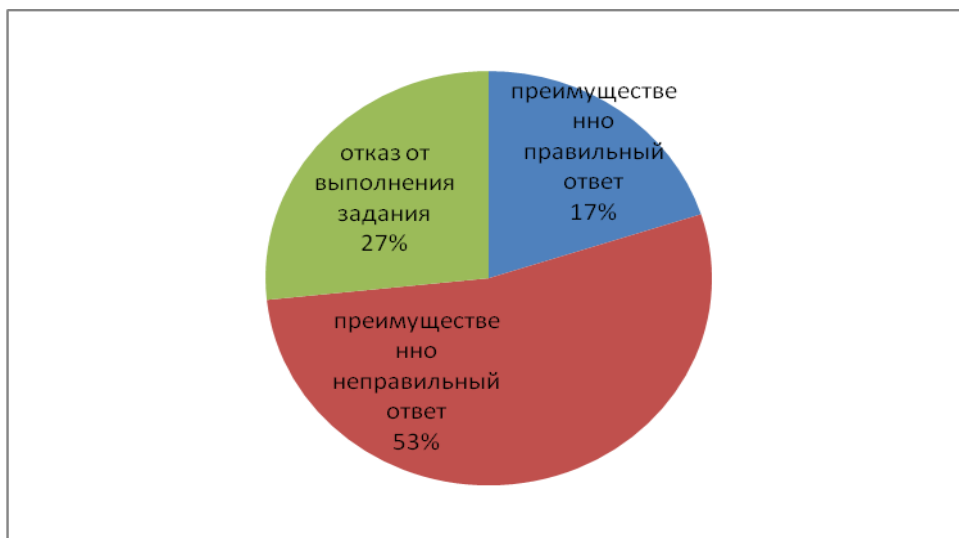
У нас не ... пары.

У вас было заседание?

У нас не ... заседания.

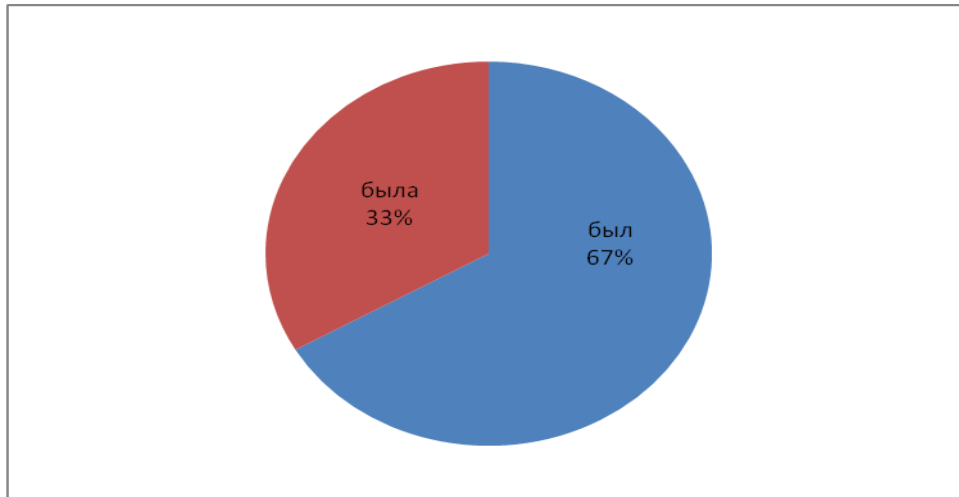
А). был Б). была В). было

Диаграмма 7. Процент успешности выполнения задания 4



Успешность выполнения данного задания равна 17%, а неуспешность – 50%, отказ от задания – 33%. Как видим, практически большая часть участников пробного обучения не справились с заданием, хотя это было уже очевидно, потому что наши студенты не могут определить время глагола.

Диаграмма 8. Затруднения, возникшие при выполнении задания 4



Как видим, участники эксперимента много ошибались в данных глаголах, так как именно прошедшее время глагола они не знают и не могут сразу понять, что это форма прошедшего времени и что их тоже нужно согласовывать по роду.

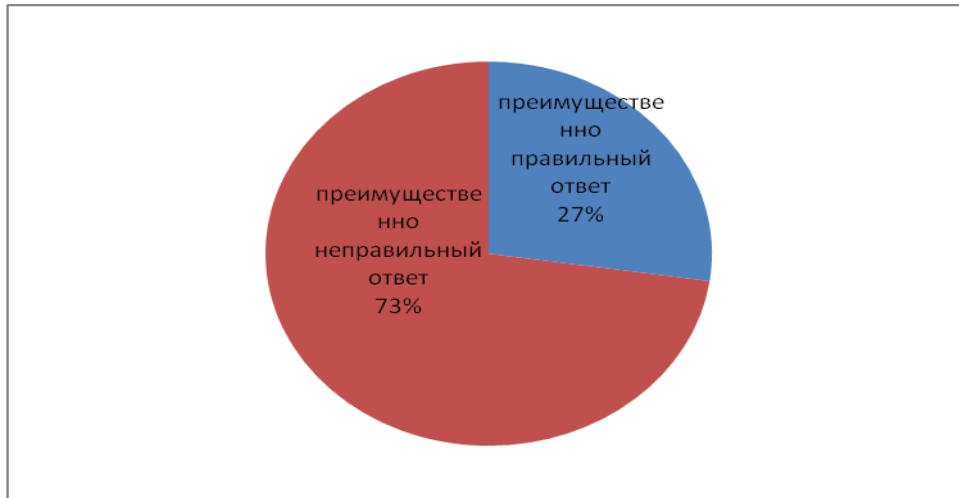
Задание 5

**5. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.
У НАС НЕ БУДЕТ ...**

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1. занятие | 6. обед |
| 2. собрание | 7. завтрак |
| 3. встреча | 8. консультация |
| 4. экзамен | 9. репетиция |
| 5. зачет | 10. сенсация |

А). –а Б). –я В). –и

Диаграмма 9. Процент успешности выполнения задания 5



Данная диаграмма показывает, что неуспешность выполнения задания превышает успешность работы, и это вполне очевидно, потому что при выполнении данных заданий участники эксперимента выполняли задания абсолютно самостоятельно.

Диаграмма 10. Затруднения, возникшие при выполнении задания 5



На диаграмме 10 представлены существенные, вызвавшие наибольшие затруднения у участников эксперимента. Как мы уже говорили, образование форм среднего рода зачастую является сложным заданием для студентов, поскольку в тюркских языках грамматического рода нет, он выражается лексико-семантическими и морфологическими способами. Трудности со словами *репетиция*, *консультация* и *встреча*, на наш взгляд, вызваны тем, что данные слова нечасто используются в учебной речи на аудиторных занятиях и не встречаются в тренировочных заданиях учебников, поэтому вызывают затруднения у студентов.

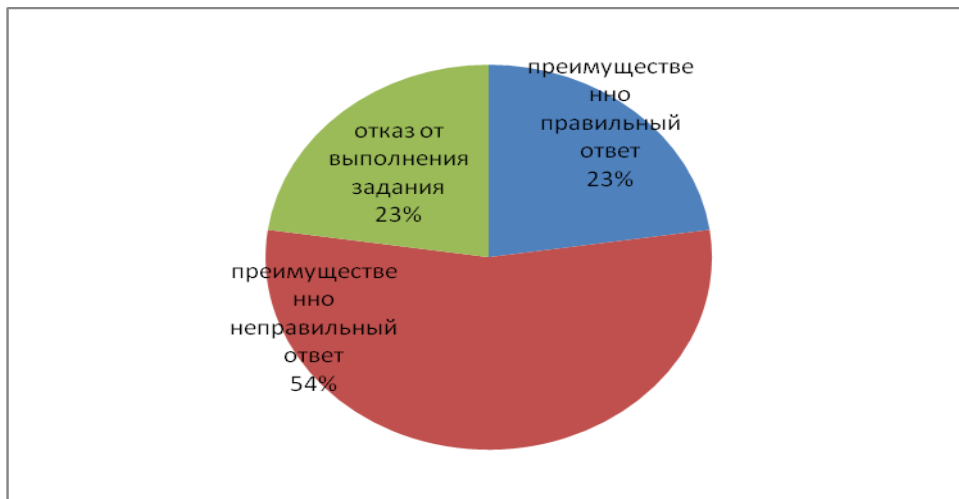
Задание 6

6. Закончите данные конструкции. Выберите правильный вариант окончания У НАС НЕТ ...

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1. вкусный пирог | 6. комфортабельное общежитие |
| 2. интересный фильм | 7. первое занятие |
| 3. веселая песня | 8. большая перемена |
| 4. интересная игра | 9. торговый центр |
| 5. большая аудитория | 10. теплый свитер |

А). – ого- а- Б). –ого- я- В). –ой- ы- Г). –ой- и-

Диаграмма 11. Процент успешности выполнения задания 6



Успешность выполнения задания показывает 14%, неуспешность – 45%, отказ – 41%. Малый процент успешности работы связан с тем, что студенты-каракалпаки совсем не умеют ставить прилагательные в правильную форму, им это очень сложно дается. И именно задания такого типа лучше выполнять в присутствии преподавателя.

Диаграмма 12. Затруднения, возникшие при выполнении задания 6



На диаграмме 12 показаны те словосочетания, которые препятствовали выполнению задания. Учащиеся не смогли поставить их в форму родительного падежа, их затруднило то, что существительное в паре с прилагательным. Студенты, несмотря на стоящие рядом существительные, все прилагательные поставили в форму мужского рода, они не знают, на что нужно опираться.

Задание 7

7. Вставьте подходящие по смыслу слова.

1. Главный корпус находится ... нашего корпуса.
2. ... мамы дома очень скучно.
3. Мы купили ... сестры подарок.
4. Мы с подругами дошли ... торгового центра.
5. ... меня все были на конференции.
6. ... нашего дома ... института 10 минут.

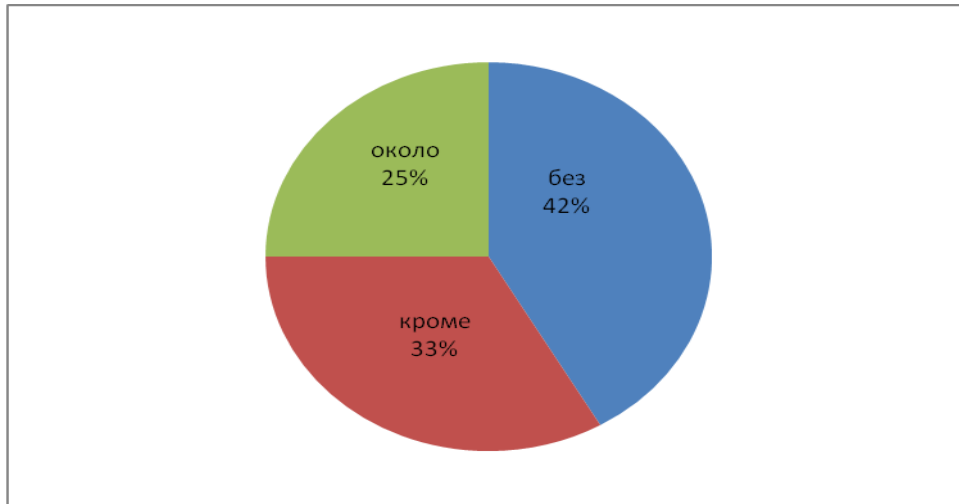
А). от Б). до В). для Г). кроме Д). около Е). без

Диаграмма 13. Процент успешности выполнения задания 7



На диаграмме 13 продемонстрирован результат задания. Успех показал небольшой процент (23%), неправильно выполнивших задание – 54%, а отказавшихся – 23%. Данные результаты характеризуют отсутствие у студентов владения навыками использования предлогов, даже если они и понимают их значение.

Диаграмма 14. Затруднения, возникшие при выполнении задания 7



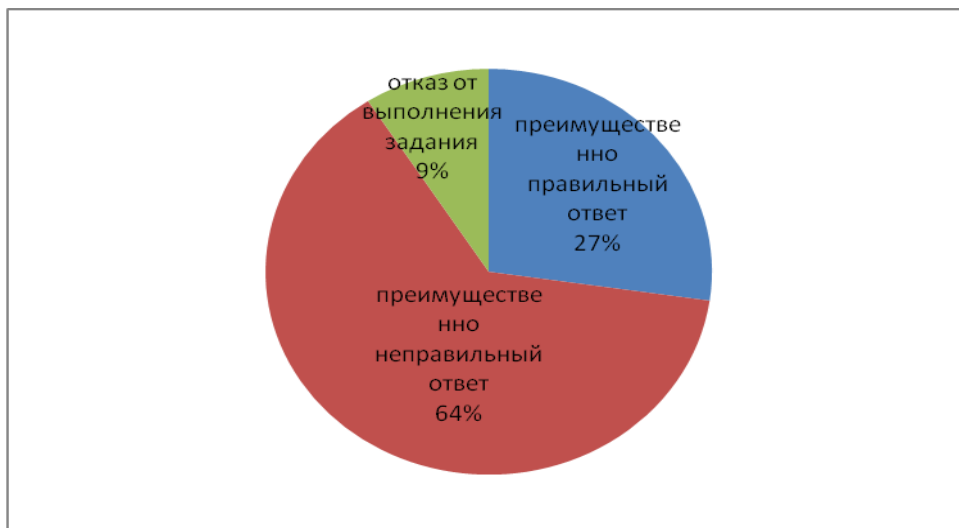
На диаграмме 14 показаны предлоги, с которыми чаще всего были трудности. Участники затрудняются определить значение предлогов, а также они не имеют представления, что они как-то относятся к родительному падежу.

Задание 8

8. Ответьте на вопрос. Установите соответствия. ЧЬЕ ЭТО МЕСТО?

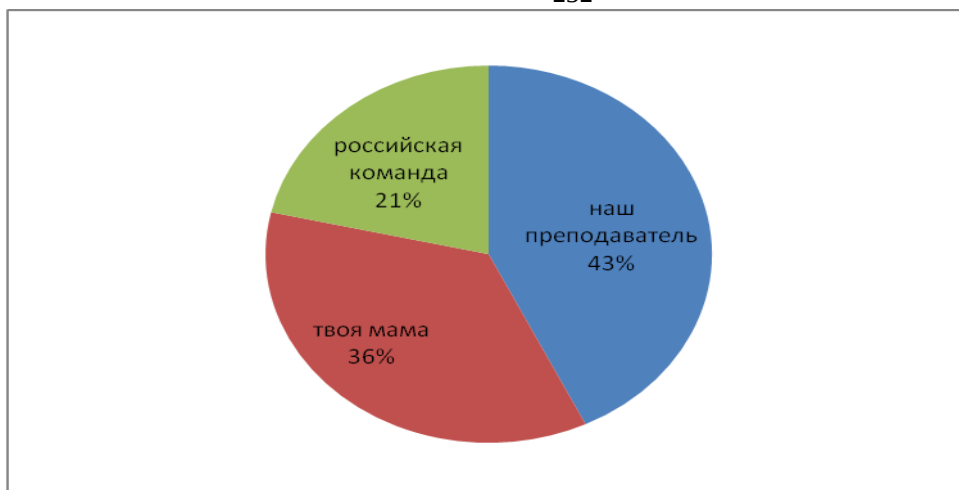
- | | |
|---------------|-----------------------|
| А). – ОГО- А- | 1. родной брат |
| Б).- ОЙ- Ы- | 2. наш преподаватель |
| В). – ЕЙ- Ы- | 3. твоя мама |
| Г). –ЕГО- Я- | 4. российская команда |

Диаграмма 15. Процент успешности выполнения задания 8



На диаграмме 15 успешность показали 27%, неуспешность – 64%, отказ от выполнения задания – 9%. Данное задание, связанное с принадлежностью предмета, не смогли осилить почти 70 процентов учащихся, несмотря на то, что это пройденный в школе материал.

Диаграмма 16. Затруднения, возникшие при выполнении задания 8



На диаграмме 16 представлены словосочетания, с которыми студенты не справились – это *наш преподаватель*, *твоя мама* и *русская команда*. Этому есть объяснение: студенты вообще не могут ставить в правильную форму местоимение, и тем более если оно в паре с существительным.

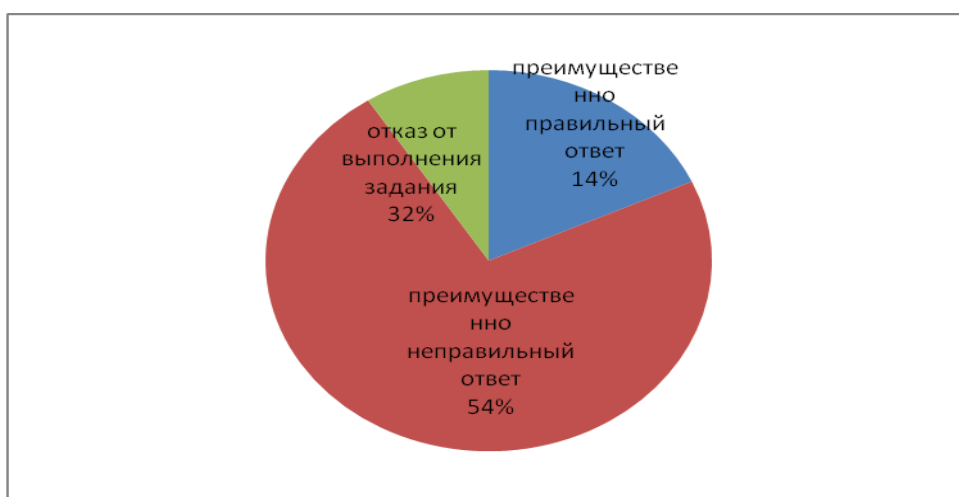
Задание 9

**9. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.
У НАС НЕ БЫЛО...**

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. вкусный торт | 6. главный корпус |
| 2. свежий хлеб | 7. футбольное поле |
| 3. интересная книга | 8. новое здание |
| 4. семейный альбом | 9. фруктовое дерево |
| 5. большая аудитория | 10. актуальная статья |

А). – ЕГО- А Б). – ОГО-А- В). – ОЙ-И- Г). – ОГО-Я-

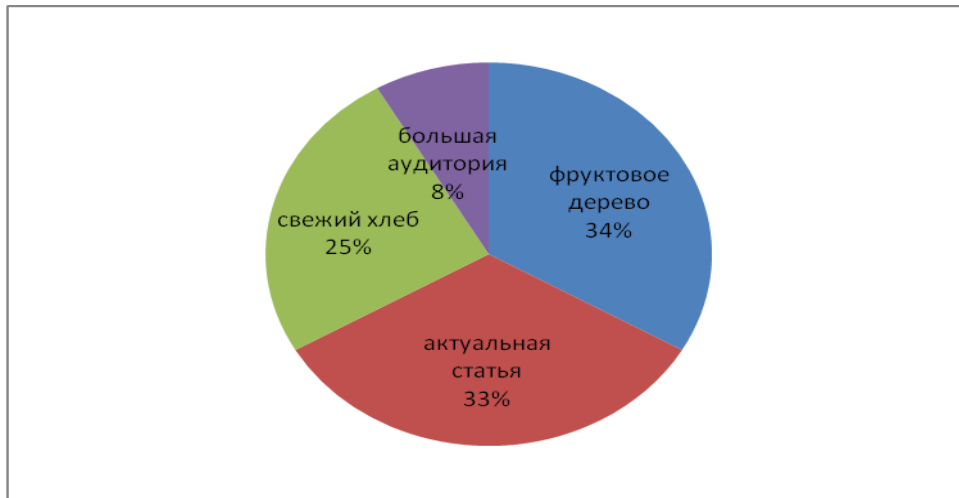
Диаграмма 17. Процент успешности выполнения задания 9



На диаграмме 17 представлены общие результаты девятого задания, успех задания – 14%, неуспех – 54%, отказ от выполнения задания – 32%. Плачевный результат задания объясняется тем, что, как мы уже говорили, студенты-

каракалпаки не понимают даже начальной формы прилагательного, не то что форму родительного падежа.

Диаграмма 18. Затруднения, возникшие при выполнении задания 9



На данной диаграмметакже показаны итоги задания, словосочетания с процентами в нарастающей последовательности показывают, что студенты не освоили данную грамматическую тему.

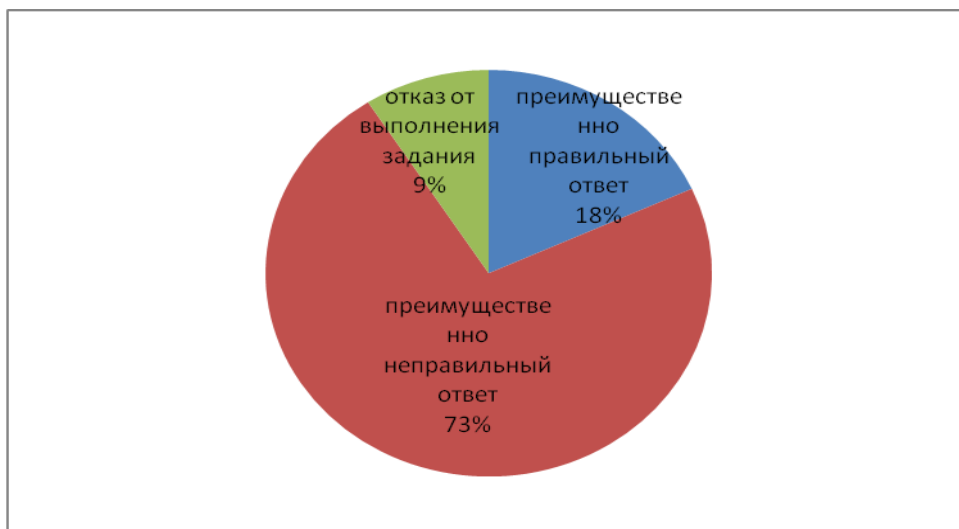
Задание 10

10. Закончите предложения. Выберите правильный вариант окончания.

1. Он просил (разрешение) у своего папы.
2. Они требовали (ответ) на вопрос.
3. Мы все ей желаем большого (счастье).
4. Чтобы достичь (цель) надо много работать.
5. Андрей всегда боится (преподаватель).

А). -Я- Б). -А- В).-И-

Диаграмма 19. Процент успешности выполнения задания 10



Итог последнего задания на диаграмме 19 демонстрирует, что большая часть участников не смогла справиться с заданием, потому что они даже не имеют представления о том, что после определенных глаголов нужно ставить определенный падеж, в нашем случае родительный.

Диаграмма 20. Затруднения, возникшие при выполнении задания 10



На данной диаграмме существительные, не давшие нашим студентам спокойно выполнить задание. В нашей действующей методике нет объяснения, что после каких-либо глаголов существительное ставится в определенный падеж. В этом задании ошибки в основном в тех существительных, род которых трудно определить, это их очередная проблема со средним родом.