

ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
Խ. ԱՔՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Հ Ա Յ Դ Ա Պ Ե Տ Յ Ա Ն Ն Ա Ի Դ Ա Լ Ե Ի

Միջբուհական կրթության կենտրոնում (ՄԿԿ-ում) սկզբնական փուլում **ռուսերենի ուղղագրության իմտենսիվ ուսուցման մեթոդական հիմքերը**

ԺԳ. 00. 02 – Դասավանդման և դաստիարակության մեթոդիկա (ռուսաց լեզու) մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության

Ս Ե Ղ Մ Ա Գ Ի Դ

Ե Բ Ե Վ Ա Ն – 2013

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РА
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА

А Й Р А П Е Т Я Н Н А И Р А Л Ь В О В Н А

Методические основы интенсивного обучения русской орфографии на начальном этапе в Центре довузовского образования (ЦДО)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук по специальности

13.00.02 – Методика преподавания и воспитания (русский язык)

Ե Բ Ե Վ Ա Ն – 2013

Ատենախոսության թեման հաստատվել է Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում

Գիտական ղեկավար՝ *մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ Բ. Ռ. Մարգարյան*

Պաշտոնական ընդդիմախոսներ՝ *բանասիրական գիտությունների դոկտոր պրոֆեսոր Բ. Կ. Կարապետյան*

մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ Օ. Լ. Հարոյան

Առաջատար կազմակերպություն՝ «Ինտերլինգվա» Լեզվագիտական համալսարան

Պաշտպանությունը կկայանա **2013թ. մայիսի 2-ին** ժամը 14⁰⁰-ին Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում գործող ԲՈՂ-ի «Մանկավարժություն» **020** մասնագիտական խորհրդում:

Հասցեն *375010, Երևան, Տիգրան Մեծի, 17:*

Ատենախոսությանը կարելի է ծանոթանալ Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գրադարանում:

Մեղմագիրը առաքված է 2013թ. ապրիլի 2-ին:

**020 մասնագիտական խորհրդի քարտուղար,
մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ**

Ա. Վ. Ավագյան

Тема диссертации утверждена в Армянском государственном педагогическом университете им. Х Абовяна

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
И. Р. Саркисян

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,
профессор **И. К. Карапетян**
кандидат педагогических наук, доцент
О. Л. Ароян

Ведущая организация: Лингвистический университет
«Интерлингва»

Защита диссертации состоится **2-ого мая 2013г.** в 14⁰⁰ часов на заседании специализированного совета **020 ВАК «Педагогика»** при Армянском государственном педагогическом университете им. Х Абовяна по адресу: *375010, Ереван, ул. Тиграна Меца, 17.*

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Армянского государственного педагогического университета им. Х Абовяна.

Автореферат разослан 2-ого апреля 2013г.

Ученый секретарь специализированного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

А. В. Авакян

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность диссертационного исследования обусловлена: потребностью реализации в практике преподавания русского языка (орфографии) новых принципов интенсивного модернизированного обучения русской орфографии за короткие сроки (7 месяцев); злободневностью проблемы интенсивного обучения русской орфографии в условиях армяно-русского субординативного билингвизма; отсутствием соответствующей современным требованиям методики интенсивного обучения орфографии в армянской аудитории; отсутствием альтернативных методических приемов формирования и развития необходимых навыков, достаточно эффективных, соответствующих требованиям современного учебного процесса, способствующих его интенсификации и модернизации.

Доминантная роль при формировании речевых автоматизмов приводит к нарушению баланса между развитием устной речи и обучением письменной речи, в частности, – орфографии. Другая причина сдвига указанного выше соотношения заключается в том, что обучение в школах строится на принципах овладения русским языком как иностранным, требования же, предъявляемые к письменной речи и в школах, и в вузах, основываются на принципах овладения русским языком как родным, гораздо более стабильных, линейных и общих для русского как родного и как неродного, изучаемого. Без серьезного подхода к грамотному письму с учетом сегодняшних реалий существенно ограничиваются сферы пользования русским языком, в частности, в области государственных и социальных заказов, а также в сфере профессионального общения, требующего свободного нормативного владения как устной, так и письменной речью.

Основным требованием, предъявляемым к процессу обучения в Центре довузовского образования (ЦДО) Российско-Армянского (Славянского) университета, является овладение навыками грамотного письма за короткий промежуток времени. Поскольку на современном этапе традиционные методы обучения русской орфографии не оправдывают себя, а объем умений и навыков, которые должны быть сформированы в процессе обучения русскому языку в ЦДО, определяется конечной целью обучения – полным овладением навыками грамотного письма, постольку проблема обучения орфографии предполагает поиск новых, модернизированных приемов, инновационных технологий, даже если они не вписываются в традиционные, как правило, устаревшие механизмы практикуемого основного метода обучения. Актуальность проблемы предопределила разработку и внедрение в учебный процесс теоретически обоснованной эффективной системы обучения русской орфографии учащихся-армян.

Объектом исследования является разработанный фонетико-орфоэпико-орфографический курс как начальный этап интенсивного обучения русской орфографии в аспекте формирования орфографических умений и навыков за короткие сроки на основе сопоставления языковых фактов в родном (армянском) и изучаемом (русском) языках.

Предмет исследования: типичные орфографические ошибки учащихся-армян и нетрадиционные методы интенсивного обучения русской орфографии.

Цель исследования: выявление, описание и классификация орфографических ошибок в письменной речи учащихся-армян; объяснение причин их появления; поиск рациональных нетрадиционных методических приемов, обеспечивающих максимальную активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения и способствующих комплексному решению поставленных задач с учетом цели обучения (овладение навыками грамотного письма), сроков обучения (октябрь-май), объема изучаемого материала (весь курс орфографии, морфологии, синтаксиса), способов обучения (используются все возможные средства позитивного воздействия на сознание обучаемых).

Задачи исследования:

1. Сопоставительный анализ русского и армянского языков на всех уровнях с целью использования его результатов при презентации материала и для создания соответствующей системы упражнений.
2. Анализ орфографических и пунктуационных ошибок учащихся ЦДО РАУ.
3. Разработка методической системы интенсивного обучения русской орфографии (начальный этап).
4. Экспериментальная апробация эффективности предлагаемой системы обучения.

Анализ большого объема лингвистической, педагогической, психологической и методической литературы, личные наблюдения в ходе учебного процесса, а также цель исследования позволили сформулировать **рабочую гипотезу:**

- Обучение русской орфографии на начальном этапе станет более эффективным и продуктивным, если оно будет основано на специально разработанном фонетико-орфоэпико-орфографическом курсе.
- Обучение русской орфографии по предложенной методике будет способствовать формированию в сознании учащихся качественных и количественных речевых и языковых умений и навыков.
- Разработанная методическая система обучения русской орфографии в национальной (армянской) аудитории должна в определенной мере опираться на данные сопоставительного анализа изучаемого и родного языков (русский, армянский) на всех уровнях (фонетика, лексика, морфология, синтаксис).
- Рациональный учет родного языка при обучении русской орфографии даст возможность укрепить и автоматизировать полученные навыки.
- Интенсивное обучение русской орфографии в ЦДО РАУ будет способствовать в перспективе более легкому и прочному овладению научными знаниями по профилю выбранной специальности на русском языке.

В соответствии с характером поставленной цели и задач экспериментального обучения в работе были применены следующие **методы исследования:**

1. Теоретико-лингвистический анализ, включающий анализ лингвистической, психолингвистической, психологической, методической литературы с последующим анализом, обобщением и описанием полученных результатов в аспекте избранной проблемы.

2. Экспериментальное обучение групп учащихся по разработанным учебным пособиям с последующей обработкой материала.
3. Наблюдения за процессом обучения, включающим сопоставительные исследования в практику преподавания орфографии, выявление тенденций в усвоении знаний и приобретении умений при изучении и применении языкового материала.
4. Анализ учебного процесса и обобщение имеющегося опыта преподавания русского языка (орфографии) с использованием анализа сопоставительного исследования лингвистической интерференции.
5. Опытное обучение.

Методологическую и теоретическую базу исследования составляют собственно фонетические исследования (А.А. Акишина, В.Д. Аракелян, С.А. Барановская, Е.А. Брызгунова, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, М.В. Панов, Р.М. Тохмахян, А.А. Хачатрян и др.); современные психолингвистические и когнитивные исследования (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.); исследования в области интерференции (М.Г. Аствацатрян, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, Н.И. Самуйлова, А.Я. Хачикян и др.); классические исследования по общей психологии, рассматривающие проблему мышления, языка и речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.); современные концепции усвоения и преподавания иностранных языков (М.Г. Аствацатрян, Б.М. Есаджанян, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Г.Г. Шахкмян и др.), исследования по методике преподавания русского языка (А.И. Власенков, А.А. Миролюбов, О. Я. Кабанова и мн. др.).

Научная новизна исследования:

- **впервые** предложен интенсивный курс обучения (начальный этап) русской орфографии, способствующий выработке не нарушаемых во времени стойких орфографических умений и навыков;
- составлен комплекс специальных орфографических упражнений с учетом специфики армянской аудитории;
- **впервые** на начальном этапе обучения за основу принимается фонетико-орфоэпико-орфографический курс;
- **впервые** при составлении упражнений учитываются данные сопоставительно-типологического, а также контрастивного анализа русского и армянского языков.

Теоретическое значение исследования: 1) теоретически и практически обоснована новая система интенсивного обучения русской орфографии на начальном этапе на подготовительных отделениях вузов; 2) дана практическая разработка типологического описания фонетической и грамматической интерференции, возникающей при контактировании родного (армянского) и изучаемого (русского) языков.

Практическая значимость работы. В процессе экспериментального обучения подтверждена эффективность предложенной методической системы.

- ❖ Исследование основано на реальных фактах, функционирующих в устной и письменной речи на родном (армянском) языке, и представляет практический инструментарий для решения методических, педагогических и психологических проблем.
- ❖ Предложенная методическая система с учебными заданиями является практической рекомендацией к применению в процессе преподавания русской орфографии на подготовительных факультетах вузов.
- ❖ Система составленных упражнений является практической иллюстрацией к теоретическим выводам.
- ❖ Разработанная методическая система может найти применение при создании учебников, учебных и методических пособий. Основные выводы и положения исследования могут применяться при обучении русской орфографии в армянской школе, могут быть учтены в курсе методики преподавания русского языка в вузе, применены на очных и заочных отделениях филологических факультетов вузов, в практической деятельности преподавателей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Причины, характер и распространенность орфографических ошибок учащихся, вызванных недосформированностью слухопроизносительных навыков и незнанием орфоэпических норм русского литературного языка, предопределили включение в начальный этап обучения разработанного и апробированного фонетического, орфоэпического, орфографического минимума.
2. С учетом целей обучения и специфики армянской аудитории овладение единицами русского языка на начальном этапе будет более эффективным с использованием данных сопоставительного анализа изучаемых фонетических явлений обоих языков; соотнесение единиц родного (армянского) языка с единицами изучаемого (русского) минимизирует интерференцию и оказывает положительное влияние на усвоение последнего.
3. Сходство определенных фактов в русском и армянском языках и легкость их усвоения учащимися подтверждает необходимость использования на начальном этапе навыков, сформированных при изучении родного (армянского) языка. В случаях отсутствия в русском языке правил написания грамматических и лексических единиц рациональным путем обучения становится применение модернизированных приемов объяснения материала, включающих не нуждающиеся в коррекции навыки устной и письменной речи на родном языке.

Апробация работы проводилась в форме докладов (тезисы и материалы опубликованы) на Годичной научной конференции (Ереван, 2006г.), III Международной научно-методической конференции «Русский язык в странах СНГ: современный статус и перспективы развития» (30-2 декабря 2007г.), а также на научных семинарах кафедры русского языка РАУ. Основные результаты диссертационного исследования апробировались в Учебно-образовательном комплексе «Мхитар Себастиаци», Армянском национальном лицее им. А. Ширакаци, в средней общеобразовательной школе №74 г. Еревана, на подготовительном факультете Российско-Армянского (Славянского) государственного университета, на факультете русской филологии АГПУ им. Х. Абовяна.

Структура диссертации:

Диссертационная работа изложена на 158 страницах компьютерного текста и включает: оглавление, введение, три главы, содержащие 14 параграфов, с обоснованными выводами, заключение, список литературы, включающий 182 наименования, 4 приложения.

В первой главе – «**Определение начального этапа как базового звена при интенсивном обучении орфографии**» – рассмотрены задачи начального этапа обучения русской орфографии в Центре довузовского образования (ЦДО). Обучение русскому языку в ЦДО определяется конечной целью – развитием у учащихся навыков грамотного письма. Исходя из этого, на начальном этапе предполагается обучение языковым единицам разного уровня: фонемам, морфемам, лексемам и т. д. и правилам оперирования этими единицами. В зависимости от цели обучения, с учетом большого объема изучаемого материала, а также слабой языковой подготовки учащихся (или ее отсутствия) обучение орфографии – довольно сложный и трудоемкий процесс, предполагающий реализацию трех основных задач: систематизацию и корректировку имеющихся у учащихся языковых знаний; передачу учащимся соответствующих сведений о языке; формирование с помощью интенсивных методов стабильных орфографических навыков.

Весь курс интенсивного обучения орфографии условно делится на три этапа. Имея в виду число орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью слухопроизносительных навыков учащихся, на первом этапе предполагается восстановление баланса между слушанием и пониманием звучащей речи. Практическая направленность предлагаемого курса – интенсивное обучение русской орфографии – определяет содержание всего учебного процесса. Поскольку учебный процесс на начальном этапе имеет особую специфику и конкретную целевую установку (обучение грамотному письму в нерусской аудитории за короткий временной отрезок), постольку на начальном этапе ставятся задачи изучения необходимого материала, применения нестандартных приемов подачи языкового материала, которые именно

на этом этапе обеспечивают его восприятие, осмысление, закрепление и применение на письме, минимизируют ошибки. Начальный этап становится периодом обучения, предваряющим интенсивное обучение русской орфографии, «интенсивом в интенсиве», детерминированным конечной целевой установкой. К нетрадиционным методам и приемам обучения орфографии предъявляется в данном случае актуальный жизненный принцип – прагматизм, то есть выбор таких оптимальных приемов подачи языкового материала, которые практически обеспечивают его (материала): а) восприятие; б) осмысление; в) закрепление; г) применение на письме. Таким образом, удовлетворяются мотивированные потребности учащихся в достижении поставленной цели (успешной сдаче письменного вступительного экзамена по русскому языку).

В исследовании определены принципы обучения фонетике на начальном этапе. В работу на этом этапе включается тот фонетический, орфографический, грамматический материал, незнание которого приводит к большому количеству орфографических ошибок. Отбор материала проводится с учетом причин специфических ошибок учащихся-армян, поэтому в него включаются только наиболее характерные фонетические и орфографические явления. На этом же этапе ставятся вопросы «компрессии» изучаемого материала в связи с ограниченностью учебного времени; слово при этом рассматривается с точки зрения не только фонемного, но и морфемного состава, а также лексического значения.

В соответствии с принципом учета ошибок в фонетико-орфоэпический минимум включаются отличные от армянского языка явления звукового строя русского языка, предполагающие отработку умений и навыков в различении звуков и букв, твердых и мягких согласных, знание произносительных норм русского литературного языка. Изучение характера наиболее распространенных ошибок учащихся позволило выявить причины их возникновения и сгруппировать по следующим признакам: 1) ошибки, связанные со смешением буквы и звука; 2) ошибки, вызванные неразличением твердости-мягкости согласных; 3) ошибки, являющиеся результатом незнания орфоэпических норм русского литературного языка; 4) ошибки, связанные с неправильным произношением мягких согласных, мягкость которых обозначается на письме йотированными гласными; 5) ошибки, возникающие в результате произношения с ослабленной йотацией слов с разделительными **ь** и **ъ** знаками; 6) ошибки, вызванные незнанием грамматических закономерностей: написание флексий существительных, прилагательных, местоимений, порядковых числительных, причастий, глаголов, что прямо связано с произношением; 7) ошибки, возникающие в результате незнания словообразовательной структуры слова, когда префикс воспринимается как предлог и пишется отдельно, и наоборот, когда предлог воспринимается как префикс и пишется слитно.

Задачей диссертационного исследования является использование некоторых «особых», нестандартных, нетрадиционных приемов обучения орфографии, разработанных с учетом типичных ошибок учащихся, а также трудностей, возникающих при обучении письменной речи, обусловленных недосформированностью артикуляционных навыков, незнанием произносительных норм русского литературного языка, интерферирующим влиянием родного языка и временного фактора. Так, обучение произношению и написанию русских йотированных гласных рассматривается нами на основе сопоставления со звуками армянского языка. Речь идет о том, что при изучении фонетического материала мы исходим из особенностей русского языка, а в методах обучения используем полное или частичное сходство при произношении звуков армянского языка. Нами учитывается то, что у учащихся имеются устойчивые произносительные навыки родной речи, которые могут быть использованы в постановке правильного произношения русских звуков. И если навыки правильного произношения «трудных» русских звуков (мягких согласных, йотированных гласных *е, ё, ю, я*) можно сформировать на основе некоторых фонетических закономерностей армянского языка, то и основы правильного написания слов также можно заложить на базе сформированных слухопроизносительных навыков без применения правил.

Несмотря на отсутствие в армянском языке категории твердости-мягкости, мягкость или полумягкость согласных принимается многими фонетистами. В устной армянской речи есть звуки, которые не входят в фонетическую систему армянского языка, но наблюдаются на произносительном уровне: *u'ɬɨɬ'ɨuq* (м'ит'инг), *ɬ'ɨɬ'ɨɬɨɬ* (д'ир'ижер), *ɨɬ'ɨɬ'ɨuɬ'ɨɬɨɬ* (т'ехн'ика) и др. Наиболее интересен факт смягчения согласных *р* (б), *қ* (г), *и* (с), *ч* (в), *қ* (з), *й* (м), *й* (н) перед палатализованной фонемой [j] йот. При сопоставлении произношения

согласных армянского языка в позиции перед *ḿ* (е), *h* (и) наблюдается их некоторая мягкость или полумягкость, а в позиции перед фонемой [j] отмечается почти такое же мягкое произношение согласных, как и в русском языке в той же позиции. Именно эта позиция представляет определенный интерес, поскольку сам факт палатализации некоторых согласных в армянском языке позволяет учащимся легче осознать такое фонетическое явление, как мягкость согласных в русском языке. В таком случае опора на существующие в родном языке фонетические и орфоэпические явления-посредники способствует быстрому и осознанному формированию навыков произношения согласных русского языка.

В сочетании с гласными звук [j] образует двузвучия [шj] – ай, [пj] – уй, [пj] – ой, [тj] – ей. В положении между гласными звук [j] образует двузвучия jш [ja], jп [jo], jпj [ju], jḿ [je]. В рассматриваемых звуко сочетаниях «йот + гласный звук» [j] произносится так же, как [j] в русских йотированных гласных в той же позиции. Сопоставляя произношение армянских двузвучий с произношением русских йотированных гласных, можно отметить их полное сходство. Поскольку из звукового потока учащиеся-армяне извлекают знакомую по родному языку информацию, постольку можно констатировать, что в языковом сознании обучаемых закодировано аналогичное явление, которое может быть декодировано при обучении как произношению, так и написанию слов с йотированными гласными, а сопоставление армянской гласной *ḿ* (е) с русскими йотированными гласными активизирует заложенную в сознании учащихся информацию: в армянском языке, как и в русском, два звука могут графически обозначаться одной буквой.

Анализируя и подытоживая вышеизложенное, приходим к следующим выводам:

1. Орфографические ошибки учащихся обусловлены спецификой фонетической системы изучаемого (русского) языка. 2. Навыки оформления устной и письменной речи на родном (армянском) языке переносятся и в устную, и в письменную русскую речь. В большинстве случаев устоявшиеся в сознании учащихся произносительные стереотипы армянского языка препятствуют правильному произношению русских звуков. 3. В ряде случаев специфика фонетической системы армянского языка может транспозитивно помочь усвоению фонетической системы русского языка. Если рассматриваемые орфографические ошибки в основном связываются с влиянием произносительных норм литературного армянского языка, то можно констатировать: в языковом сознании учащихся-армян заложены произносительные стереотипы, не препятствующие, а, напротив, помогающие постановке правильного произношения русских звуков. В данном случае в основе транспозиции лежит определенная степень сходства конкретных фонетических явлений в русском и армянском языках.

В заключении данной главы приводится система разработанных нами упражнений, в основу которых положен принцип взаимосвязанных действий в связке: обучение произношению – обучение орфоэпическим нормам – обучение орфографии.

Глава вторая – «Постановка и коррекция звука [ы] в аспекте обучения грамотному письму». Методическая направленность второго этапа обучения – овладение грамматической системой русского языка на основе правильного произношения. Процесс обучения орфографии строится на априорном знании учащимися произносительных норм, минимизирующем трудности, возникающие вследствие различия между произношением и написанием определенных звуков и звуко сочетаний в русском языке. В упражнениях включаются задания, направленные на отработку артикуляции **и**, **ы** и выявление сформированности умений адекватной фиксации в письменной речи аудированного или прочитанного слова. В ряде случаев отрабатывается умение графической фиксации звукового образа слов вне зависимости от орфографических правил, так как ни одно из них не содержит указаний на написание **ы-и** после твердых и мягких согласных, например: *прекрасний* (прекрасный), *слишимий* (слышимый), *трудними*, *труднимы* (трудными), *нелепий* (нелепый) и др. Поэтому методика обучения орфографии строится с учетом языкового мышления учащихся, их лингвистического опыта. На этом этапе проводится обучение правописанию прилагательных, порядковых числительных, местоимений, причастий, ошибочное написание которых отмечается во всех письменных работах учащихся. Нами ставится задача разработки и применения методических приемов, позволяющих сочетать выработку навыков проговаривания **ы**, твердых и мягких согласных в сочетании с **ы**, **и**, их узнавание на слух с одновременной фиксацией этих звуков на письме; предпринята также попытка выявления того, что

именно поможет учащимся в короткие сроки изучить материал, даст возможность без излишнего теоретизирования и траты учебного времени усвоить, закрепить материал, выработать устойчивый навык написания (например, прилагательных с основой на твердый и мягкий **н**) с учетом формы мышления учащихся. При коррекции произносительных навыков акцентируется работа над грамматическими формами, наиболее трудными для учащихся-армян. Наблюдения выявили эффективность привлечения нетрадиционных приемов, сочетающих постановку артикуляции **ы-и** после согласных, и приемов воздействия на логико-понятийное мышление учащихся с помощью алгоритмов и инструкций-запретов (запретительные инструкции как бы «включают» в сознании учащихся сигнал, предостерегающий их от орфографических ошибок).

С точки зрения методической целесообразности, а также интенсификации учебного процесса в упражнении включается максимальное количество слов, которые знает и/или должен усвоить учащийся в рамках данного фонетико-орфоэпического курса, так как только понимание значения слов может служить достаточным условием для работы с ними. Ссылки на малоупотребляемость некоторых слов в армянской аудитории неубедительны, поскольку в текстовом материале диктантов по русскому языку охвачена вся лексика вне зависимости от частотности употребления в национальной аудитории. Работа по усвоению лексики проводится не только на начальном этапе, но и на протяжении всего обучения, что позволяет выработать устойчивые навыки в лексической работе над словами и способствует активному пополнению лексической базы обучающихся. Такая работа ориентирует учащихся на правильное употребление слов в речи.

Учащихся, слабо владеющих устной русской речью, невозможно обучить орфографии только указаниями на применение правил во всех случаях расхождения между звучащей речью и письмом, особенно тогда, когда правил, предупреждающих такого типа ошибки, не существует. Например, русская орфография не содержит правил написания **ы-и** во флексиях грамматических форм с основой на твердый или мягкий согласный, тем более, что такие написания регулируются нормативным произношением, и у учащихся, владеющих правильной устной речью, как правило, не наблюдаются. В таком случае важно выяснить следующее: а) как добиться адекватной передачи русских звуков на письме при недостаточной сформированности у учащихся слухопроизносительных навыков; б) как помочь обучаемым быстро перенести на письмо звуковую информацию в виде графических знаков с помощью опознанных лексических единиц; в) как использовать потенциальные возможности учащихся; г) в какой форме преподнести материал, чтобы учащиеся быстро и легко опознали звуковой сигнал, если они не воспринимают [ы] и мягкость согласных в русском языке.

На практике доказано: для обучения правописанию на этом этапе нужны специальные упражнения, чтобы учащиеся умели осознавать, проговаривать и писать **ы, и** там, где это нужно. Вместо принятых в школьной практике традиционных упражнений на написание **ы-и** по образцу обучающимся предлагаются задания с инструкциями-алгоритмами, регулирующими написание **ы, и** во флексиях прилагательных, порядковых числительных, местоимений, причастий. Принцип семантизации прилагательных построен на группировке лексических единиц по признаку частотности их употребления в конструкциях места и времени; а чтобы звуковое восприятие осознанных слов преобразовывалось в орфографически правильное письмо, применяются смысловые ключи и инструкции-запреты. Выполняя такие упражнения, учащиеся первоначально усваивают написание слов на основе их лексического значения. Подача тренировочного материала разрабатывается по четырем основным уровням: фонетика, орфоэпия, лексика, орфография. В задания включаются инструкции-алгоритмы, ориентирующие обучаемых на выполнение конкретных мыслительных операций и запоминание орфографического образа слов на основе их лексического значения и группировки по ряду формальных признаков. Эффективность применения такого приема при презентации материала, усвоении и выработке осознанных навыков доказана в процессе многолетней практической работы с учащимися, слабо владеющими русским языком. Данный методический прием позволяет выработать стойкие умения верного написания флексий прилагательных, числительных, местоимений, причастий с основой на твердый-мягкий согласный за 6-8 учебных часов.

Глава третья – «Обучение правописанию русских предложных конструкций на основе сопоставления с аналогичными конструкциями армянского языка» – посвящена проблеме сопоставления систем русского и

армянского языков в аспекте обучения орфографически правильному написанию русских предложных конструкций; рассматриваются вопросы использования перевода и данных сопоставительного анализа определенных фактов обоих языков как основы сознательного усвоения материала, закрепления и практического применения орфографических знаний.

Для начального этапа интенсивного обучения русской орфографии типичны ситуации, при которых наиболее рационально объяснение некоторых грамматических явлений, проверка усвояемости материала, исправление ошибок учащимися на основе параллелей в обоих языках. Поскольку восприятие фактов русского языка проходит через призму языка родного, постольку перевод и ссылки на языковые факты родного языка эффективны не только при сопоставлении сходных явлений, поиске аналогий, различий, но и тогда, когда перевод и сопоставительный анализ конкретных фактов в армянском и русском языках очерчивают оптимальные пути презентации грамматического материала, способствуют разработке системы упражнений и алгоритмов для самоконтроля за степенью усвояемости материала. Использование приема перевода с русского языка на армянский предполагается в следующих целях: для понимания учащимися значения грамматических форм и конструкций; для употребления и автоматизации этих форм и конструкций в речи; для проверки и исправления ошибок не только при употреблении грамматических явлений в речи, но и на письме. Типичные ошибки учащихся-армян, выявленные при тщательном изучении затруднений, возникающих при прохождении и осознании учащимися русского грамматического материала, позволяют выдвинуть предположение о возможности использования в процессе обучения грамотному письму навыков, сформированных при изучении родного языка; при этом процесс обучения письму не связан с формированием новых, отличных от уже имеющихся навыков владения родной речью и письмом, поскольку в процесс обучения включаются не нуждающиеся в коррекции навыки устной и письменной речи на родном (армянском) языке.

С практической точки зрения нас интересуют возможности: а) отбора и презентации учебного материала соотносительно с предложно-падежными конструкциями армянского языка в целях минимизации орфографических ошибок; б) использования «внутренних языковых знаний» учащихся при графической передаче звуковой информации на основе знакомых по армянскому языку предложных конструкций. Например, при обучении правописанию русских предложных конструкций, совпадающих в плане содержания – выражение значения времени, места и др. – с аналогичными конструкциями в армянском языке, нивелируется подсознательное стремление учащихся подчинить трудное явление изучаемого языка логике родного языка. Именно в таких случаях конкретные факты армянского языка, языковые знания учащихся в родном языке и изучаемые явления в русском языке настолько приближаются друг к другу, что становятся главной опорой его изучения.

Принципиально важно следующее: в определенных случаях сопоставление фактов русского и армянского языков, выявление сходств минимизирует интерферирующее влияние родного языка. Отбор грамматического материала на этом этапе учитывает степень необходимости изучения, а также частотности предложно-падежных конструкций при обучении грамматике и правописанию. На основе проведенных исследований нами выявлено определенное сходство моделей двух языков с практической целью обучения русской орфографии. При сопоставлении предложно-падежных конструкций в обоих языках акцентируются лишь те необходимые сведения относительно этих конструкций, которые непосредственно связаны с их графическим отображением. Применительно к русскому языку – это препозиция предлогов, в армянском языке – постпозиция предлогов (за некоторым исключением), флексивные формы при отсутствии послелогов.

При объяснении материала внимание учащихся фиксируется на следующем: при переводе на армянский язык русские предложные конструкции графически передаются либо *двумя самостоятельными словами*, либо флексивными формами: *-ից*, *-ով*, *-ում*, *-ամբ* («-иц», «-ов», «-ум», «-амб»). Конкретные указания на смысловые и формальные ориентиры (флексии управляемых слов в армянском языке и послелогии) позволяют преподавателю воздействовать на сознание обучаемых при формировании орфографических навыков, а учащимся – использовать знания по родному языку при выработке умений правильного написания предложных конструкций на основе внутреннего языкового потенциала. В таком случае осознание учащимися

выполняемых логических операций, понятный материал обеспечивают высокую степень мотивации, позволяют учащимся сосредоточить внимание на аудированной информации и записать ее с соблюдением необходимых правил написания конструкций с непроизводными предложениями. При целенаправленном обучении орфографии методические приемы сопоставления и перевода языковых явлений используются в качестве приоритетного средства сознательного усвоения учащимися теоретического материала; при этом сопоставляются только те языковые факты, которые показывают, как конкретно они реализуются на письме.

В Заключении подведены итоги исследования и сформулированы **основные выводы диссертации**:

- Обучение русской орфографии на начальном этапе невозможно без знания учащимися орфоэпических норм и без опоры на родной язык обучающихся.
- Временные ограничения диктуют необходимость разработки и применения нестандартных приемов обучения на основе имеющегося у учащихся внутреннего потенциала.
- Типологическое сопоставление и перевод определенных языковых фактов минимизируют интерферирующее влияние родного языка.
- При постановке артикуляции твердых и мягких согласных, йотированных гласных, а также в случаях отсутствия правил написания конструкций с непроизводными предложениями в основу методики интенсивного обучения орфографии заложен принцип сознательности выполняемых действий с опорой на аналогичные явления в родном (армянском) языке, смысловые ключи и алгоритмы.

В приложении описана методика опытно-экспериментального обучения, указан фонетический, орфоэпический и грамматический материал, используемый в процессе опытного обучения. Представлены составленные нами учебные пособия:

- ✓ «Сборник упражнений по русскому языку» (Часть I Орфография), рекомендованный к печати ученым советом РАУ;
- ✓ «Фонетика. Орфоэпия. Орфография», рекомендованное к печати ученым советом Международного научно-образовательного центра НАН РА.

Основные положения диссертации нашли отражение в следующих публикациях:

1. «Вопросы обучения русской орфографии на подготовительном отделении Российско-Армянского (Славянского) государственного университета» (Ер., Вестник общественных наук, N2 (619), 2007, с. 177-185).
2. «Причины орфографических ошибок слушателей Центра довузовского образования (ЦДО) Российско-Армянского (Славянского) государственного университета» (Ер., Вестник общественных наук, N3 (620), 2007, с.105-116).
3. «Обучение произношению и написанию русских йотированных гласных на основе сопоставления с аналогичными звуками армянского языка» (Ер., Кантех, N4 (33), 2007, с. 205-219).
4. «О некоторых проблемах обучения орфографии в Центре довузовского образования РАУ» (Ер., Изд. РАУ, 2006, с.327-332).
5. «Проблемы сопоставления систем русского и армянского языков (морфология) в аспекте обучения русской орфографии» (Ер., Вестник общественных наук, № 2 (622), 2008, с. 121-127).
6. «Вопросы обучения орфографии на основе сопоставления и перевода предложных конструкций армянского и русского языков» (Ер., Русский язык в Армении, № 1, 2009, с. 9-18).

ՀԱՅԴԱՊԵՏՅԱՆ ՆԱԻՐԱ ԼԵՒ

**Մինչքուհական կրթության կենտրոնում (ՄԿԿ-ում) նախնական փուլում ռուսերենի ուղղագրության
ինտենսիվ ուսուցման մեթոդիկայի հիմքերը**

Ա Մ Փ Ո Փ ՈՒ Մ

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է հայախոս լսարանում ռուսաց ուղղագրության ինտենսիվ ուսուցման մեթոդիկային համապատասխանող ժամանակակից պահանջների, ինչպես նաև ուսումնական գործընթացի արդիականացմանն ու արդյունավետության բարձրացման համար անհրաժեշտ, բավարար արդյունավետ այլընտրանքային մեթոդական գործադրաձևերի բացակայությամբ:

Հետազոտության նպատակն է հայ սովորողների գրավոր խոսքում ուղղագրական սխալների բացահայտումը, նկարագրությունը և դասակարգումը, ուղղագրական սխալների ի հայտ գալու պատճառների բացատրությունը, ռացիոնալ ոչ ավանդական այնպիսի գործադրաձևերի ու մեթոդների որոնումը, որոնք ուսուցման գործընթացում ապահովում են ունկնդիրների մտածողական գործունեության առավելագույն ակտիվությունը և նպաստում են առաջադրված խնդիրների համալիր լուծմանը՝ ուսուցման նպատակի (գրագետ գրավոր խոսքի հմտությունների տիրապետում), ուսուցման ժամկետների (հոկտեմբեր-մայիս), ուսումնասիրվող նյութի ծավալի (ուղղագրության, ձևաբանության, շարահյուսության ամբողջ դասընթացը), ուսուցման եղանակների (կիրառվում են սովորողների գիտակցության վրա դրական ազդեցության բոլոր հնարավոր ձևերը) հաշվառմամբ:

Հետազոտության խնդիրներն են.

- Ռուսերենի և հայերենի բոլոր մակարդակների զուգադրական հետազոտություն՝ նյութը ներկայացնելու ժամանակ դրա արդյունքները կիրառելու և վարժությունների համապատասխան համակարգ ստեղծելու նպատակով:
- ՀՌՀ ՄԿԿ սովորողների ուղղագրական սխալների հետազոտություն:
- Ռուսերենի ուղղագրության ինտենսիվ ուսուցման արդիական մեթոդական համակարգի մշակում:
- Ուսուցման արդյունավետությանը նպաստող առաջադրված համակարգի փորձաքննություն:

Հետազոտության գիտական նորություն է.

- ❖ նախապատրաստական բաժանմունքի համար ***առաջին անգամ*** առաջադրվում է ռուսերենի ուղղագրության ուսուցման ինտենսիվ դասընթաց:
- ❖ ***առաջին անգամ*** ուսուցման սկզբնական փուլում հիմք է ընդունվել հնչյունաբանական-ուղղախոսական-ուղղագրական դասընթացը:
- ❖ վարժությունները կազմելիս ***առաջին անգամ*** հաշվի են առնվել ռուսերենի և հայերենի զուգադրական-տիպաբանական, ինչպես նաև համեմատական հետազոտությունների տվյալները:
- ❖ ***կազմվել*** են տեսական նյութերի և հատուկ ուղղագրական վարժությունների ուսումնական ձեռնարկներ՝ հայկական լսարանի առանձնահատկությունների հաշվառմամբ:

Հետազոտության առարկան. սովորողների գրավոր խոսքում տիպական ուղղագրական սխալները, ռուսերենի ուղղագրության ինտենսիվ ուսուցման ոչ ավանդական մեթոդները:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը. Տեսականորեն հիմնավորված է ռուսաց ուղղագրության ինտենսիվ ուսուցման նոր համակարգը, ինչպես նաև տրվում է կոնկրետ հնչյունաբանական և քերականական երևույթների նկարագիրը կապված ինտերֆերենցիայի դրսևորումների հետ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը.

- ✓ Ուսումնասիրությունը հիմնված է իրական փաստերի, մատուցվող նյութի ընկալման վրա ազդեցություն ունեցող այն երևույթների վրա, որոնք տեղ են գտել մայրենի (հայերեն) լեզվի բանավոր և գրավոր խոսքում և ներկայացնում է մեթոդական, մանկավարժական և հոգեբանական խնդիրների լուծմանը նպաստող գործնական համակարգ:
- ✓ Առաջադրված մեթոդական համակարգը ուսումնական առաջադրանքներով գործնական երաշխավորություն է, որը կիրառելի է նախապատրաստական ֆակուլտետներում ռուսերենի ուղղագրության դասավանդման գործընթացում:
- ✓ Կազմված վարժությունների համակարգը տեսական հետևությունների գործնական վկայությունն է:
- ✓ Մշակված մեթոդական համակարգը կարող է կիրառվել դասագրքեր, ուսումնական և մեթոդական ձեռնարկներ կազմելիս: Ուսումնասիրության հիմնական հետևություններն ու դրույթները կարող են կիրառվել հայկական դպրոցում ռուսերենի ուղղագրությունը ուսուցանելիս, ինչպես նաև կարող են նկատի ունենալ բուհում ռուսաց լեզվի դասավանդման մեթոդիկայի դասընթացում, դասախոսների գործնական աշխատանքում:

Հետազոտության փորձաքննությունը. Հետազոտության տվյալները պարբերաբար զեկուցվել և քննարկվել են ՌՀՀ ռուսաց լեզվի ամբիոնում, ինչպես նաև գիտամեթոդական կոնֆերանսներում: Ատենախոսության մեջ տեղ գտած եղրակացությունները և առաջարկությունները փորձաքննություն են անցել 5 տարիների ընթացքում /2004-2009 թթ./ ՌՀՀ-ի Մինչբուհական կրթության կենտրոնում, «Մխիթար Սեբաստացի» կրթահամալիրում, Ա. Շիրակացու անվան Ճեմարան-գիտակրթական համալիրում, Երևանի N74 միջնակարգ դպրոցում, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի բանասիրական ֆակուլտետում:

Ատենախոսության թեմայով հրատարակված է 6 հոդված:

NAIRA LEV HAYRAPETYAN

Methodological bases of the Russian spelling intensive teaching at the preliminary stage in the preparatory educational centre

Thesis for getting a candidate degree in Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 «Teaching and Education Methodology» (Russian language).

The thesis defense will be held on May 2, 2013, at 14⁰⁰ o'clock at the meeting of the Specialized Pedagogical Committee 020 HAC for granting scientific degrees at Armenian State Pedagogic University after Kh. Abovyan (address: 17 Tigran Mets St., 0010, Yerevan).

Summary

The topical significance is conditioned by the lack of modern requirements corresponding to intensive teaching methodology of Russian spelling in Armenian auditoria, as well as by the lack of necessary, sufficient, effective, alternative methodical use for relevance and intensification of a teaching process.

The overall goal of the research is the disclosure, the description and the specification of the spelling mistakes made by the pupils in the written speech, the explanation of the reasons of their formation, the search of such rational, not traditional methods, which ensure the maximum mental activity of the pupils during the teaching process and contribute to the complex solution of the proposed tasks taking into consideration the aim of teaching (mastership of literate written speech), the teaching period (October-May), the volume of the material studied (an entire course of spelling, morphology, syntax), the teaching methods (all possible forms of positive influence on the consciousness of pupils are applied).

Objectives of the research are:

- ✓ The research of the spelling mistakes of the pupils studying in the preparatory educational centre of Russian-Armenian University.
- ✓ The Russian-Armenian comparative research on all the levels to use the results during the presentation of the material and to create an appropriate system for exercises.
- ✓ The modern methodical system development of Russian spelling intensive teaching.
- ✓ The experimental testing of the proposed system supporting teaching intensity.

The scientific innovation of the research

- ❖ **For the first time** the Russian spelling intensive teaching course is proposed for the preparatory department. The spelling teaching at the preliminary stage will be more productive, if it is based on the new methods established by the research.
- ❖ **For the first time** at the preliminary stage the phonetic-orthoepic-spelling teaching is assumed as a basis.
- ❖ **For the first time** the exercises are formed taking into consideration the database of Russian-Armenian comparative-typological analysis.
- ❖ Special theoretical materials and spelling exercise manuals **were formed** taking into consideration the characteristics of the Armenian auditorium.

The subject of the research: the common spelling mistakes made by the pupils in the written speech, not traditional methods of Russian spelling intensive teaching.

The theoretical value of the research A new system of Russian spelling intensive teaching is justified theoretically, as well as the description of the concrete phonetic and grammar phenomena connected to manifestations of interference is given.

The practical value of the research

- The research is based on the real facts, on the phenomena impacting on the perception of the providing material, which can be found in the written and oral speech of the native language (Armenian) and represents a practical system which contributed to the pedagogical and psychological solution of the problems.
- The proposed methodical system with teaching tasks is the practical assurance which can be applied in preparatory faculties during Russian spelling teaching process.
- The formed system of exercises is the evidence of the theoretical skills.
- The worked out methodical system can be applied in textbook and methodical manual formation. The basic principles and conclusions can be taken into account at schools during the Russian spelling teaching, as well as in the methodology course of Russian language teaching at the university, in teachers' practical educational activity.

The approbation of the research

The approbation of the work regularly was carried out by means of reports and discussions in the chair of the Russian language of Russian-Armenian University, as well as at scientific conferences. The conclusions and proposals of the dissertation were examined during the five years (2004-2009) in the preparatory educational centre of Russian-Armenian University, in «Mkhitar Sebastatsi» educational complex, in «A. Shirakatsi» seminary-educational complex, at Yerevan Secondary school N 74, in the philological faculty of Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan.

6 articles are published on the dissertation theme.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. ХАЧАТУРА АБОВЯНА

АЙРАПЕТЯН НАИРА ЛЬВОВНА

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ
ОРФОГРАФИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ЦЕНТРЕ ДОВУЗОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ (ЦДО)**

ДИССЕРТАЦИЯ

**на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности
13.00.02 – «Методика преподавания и воспитания» (русский язык)**

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
доцент САРКИСЯН И. Р.

Ереван – 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I Определение начального этапа как базового звена при интенсивном обучении орфографии.....	20
1.1. Задачи начального этапа обучения русской орфографии в ЦДО.....	20
1.2. Анализ причин орфографических ошибок учащихся-армян в аспекте фонетико-орфоэпико-орфографического курса.....	31
1.3. Принципы обучения фонетике на начальном этапе. Обучение произношению и написанию русских йотированных гласных на основе сопоставления со звуками армянского языка.....	44
1.4. Система упражнений.....	58
1.5. Выводы к первой главе.....	65
Глава II Постановка и коррекция звука [ы] в аспекте обучения грамотному письму.....	66
2.1. Достижение практической цели на втором этапе обучения.....	66
2.2. Овладение правильным произношением мягких и твердых согласных в аспекте обучения грамотному написанию.....	76
2.3. Лексический аспект обучения грамотному письму.....	79

2.4. Выводы ко второй главе.....	93
Глава III Обучение правописанию русских предложных конструкций на основе сопоставления с аналогичными конструкциями армянского языка.....	95
3.1. Проблемы сопоставления систем русского и армянского языков.....	95
3.2. Вопросы обучения трудноразличаемым написаниям.....	97
3.3. Выявление системного сходства моделей двух языков с практической целью обучения русской орфографии.....	110
3.4. Методические рекомендации по обучению правописанию предложных конструкций русского языка в армянской аудитории.....	127
3.5. Выводы к третьей главе.....	135
Заключение.....	136
Литература.....	139
Приложение.....	151

ВВЕДЕНИЕ

В новом тысячелетии сотрудничество между государствами основывается на построении качественно новых отношений в промышленно-экономических, финансовых, военно-политических и культурных областях, а также с учетом взаимных перспектив в различных сферах. Сегодня место русского языка в общественно-политической жизни Армении прямо связано с национальной и языковой политикой государства. Кроме того, решение комплекса вопросов (включая экономические отношения, вопросы транспортной коммуникации, научного, военно-политического сотрудничества, культурных связей и т. д.) связано с осознанием необходимости владения русским языком как языком международного, межнационального общения и сотрудничества. В основе региональных и глобальных интеграционных связей также лежит осознание экономических, научных, военно-политических и многих других перспектив, которые открывает знание и функционирование русского языка как в странах СНГ, так и на мировой арене.

В XXI веке межгосударственные отношения отличают прагматичные интересы и экономические перспективы. Не в последнюю очередь интерес к изучению русского языка в нашей республике объясняется наличием достаточно большой армянской диаспоры в России и других странах СНГ, жизненно заинтересованной в изучении и использовании русского языка как средства общения с соотечественниками. Более того, при решении вопросов

языковой политики учитываются интересы армянских предпринимателей, для которых русский язык является языком деловых контактов на всей территории СНГ.

Изменения социально-экономических условий, вхождение Армении в мировое экономическое, культурное, информационное сообщество, безусловно, сделало русский язык необходимым средством общения, в том числе и на территории самой Армении. На фоне расширяющихся и углубляющихся отношений с Россией в экономической, политической, военной и других сферах в 1999 году было принято решение правительства РА – концепция «Русский язык в системе образования и культурно-общественной жизни Республики Армения». В данной концепции ставится вопрос о необходимости интенсификации и модернизации изучения русского языка как в общеобразовательных школах, так и в вузах нашей республики.

Сегодня требования к качеству образования предъявляются самим обществом. В 1998г. был основан Российско-Армянский (Славянский) государственный университет (РАУ). Появился новый контингент учащихся, желающих получить высшее профессиональное образование на русском языке. В системе вузовского образования республики РАУ занимает особое место и по типу вступительных экзаменов, и по языку обучения, и по программам, и по контингенту. Глубоко ошибочно мнение, что в вуз поступают только дети российских служащих, работающих в республике, потомки эмигрантов, живущих в России, представители русскоязычных семей, проживающих в Армении, т. е. те абитуриенты, кто в определенной степени владеет устной и письменной формами русской речи. Учитывая непрекращающиеся миграционные процессы, социально-экономическую, а также демографическую ситуацию, сложившуюся в республике, с подобным мнением трудно согласиться. Более того, потомки эмигрантов, живущих в России, дети российских служащих, работающих в нашей республике и т. п., всегда составляли небольшой процент от общего числа поступающих, в чем легко убедиться, сопоставив данные приемных комиссий. В последние годы с учетом последствий мирового экономического кризиса этот контингент реально составляет от 15 до 20%. Далее, согласно решению Правительства РФ, российские военнослужащие направляются на службу в другие государства без семей

сроком на один год, что также привело к понижению и без того низкого процента выпускников русских школ для детей военнослужащих.

Искусственное сужение сферы пользования русским языком привело к тому, что многие представители русскоязычных семей, владеющие русским языком, а также сотни тысяч беженцев-армян, не знающих родного языка, не сумевших интегрироваться в армянское общество, вынужденно эмигрировали в другие страны, что подтверждается данными международных мониторинговых групп. Дети русскоязычных семей и беженцев и были реальным контингентом РАУ, а их знание и владение русским языком в определенной мере соответствовало требованиям, предъявляемым при поступлении в вуз. К сожалению, интерес к получению высшего образования на русском языке среди детей русскоязычных семей вызван не в последнюю очередь осознанием того, что качественное образование и свободное владение русским языком позволит им проявить способности, реализовать свои возможности за пределами республики. Последствия экономического кризиса, родители, живущие и работающие в России и других странах СНГ, трудности с трудоустройством – это объективные факторы, позволяющие в ближайшей перспективе прогнозировать уменьшение этого контингента учащихся.

Назначение вуза (Российско-Армянский университет – Հայ-Ռուսական համալսարան) – предоставление качественного профессионального образования прежде всего гражданам Армении, желающим получить высшее образование на русском языке, а также иностранцам, поступающим в вуз на общих основаниях. Большая часть абитуриентов, желающих поступить в РАУ – это выпускники школ Республики Армения, не всегда владеющие устной русской речью и, как правило, не владеющие навыками грамотного письма. Одно бесспорно, для успешной сдачи вступительного экзамена (диктант) абитуриентам необходимо владение устной и письменной формами русской речи. И если бы знания и умения школьников соответствовали бы утвержденным Министерством образования и науки РА требованиям государственной образовательной программы, подавляющему большинству абитуриентов (в том числе и учащимся русских школ и классов) не приходилось бы проходить основную языковую подготовку у репетиторов либо на подготовительных отделениях вузов.

В первые годы в Центре довузовского образования (ЦДО) РАУ проходили обучение 50-100 учащихся, в последние годы – 300-350 и более. Цифры наглядно свидетельствуют не только о востребованности Центра как среднего звена между школой и вузом, но и о качестве предоставляемого образования. Основной контингент слушателей подготовительного отделения на протяжении последних лет – это учащиеся выпускных классов национальных школ, в подавляющем большинстве слабо владеющие (чаще не владеющие) устной русской речью и не владеющие навыками грамотного письма. Соотношение абитуриентов, владеющих и не владеющих русским языком, – 4:6. Триста и более учащихся-армян (вне зависимости от реального уровня языковой подготовки), желающих изучать русский язык, – это тот реальный общественный заказ, который предъявляет общество вузу и который должен быть реализован.

Следует отметить, что в последние годы наблюдается отрицательная динамика уровня владения русским языком: большинство учащихся армянских средних общеобразовательных школ плохо объясняются на русском языке, а пишут еще хуже. Справедливо заметить, что постоянное снижение уровня орфографической грамотности наблюдается не только в Армении, но и в России. На вступительных экзаменах в 2007г. в вузы Российской Федерации количество орфографических и пунктуационных ошибок было в среднем около 30 на одну работу (по данным официального сайта Министерства образования РФ <http://search.ed.gov.ru>). В том же году из 186 абитуриентов, сдающих устный экзамен по русской литературе в Ереванский государственный университет, лишь 13 претендентов набрали 18-19 баллов, 53 абитуриента не набрали и 8 баллов. По данным анкетирования и опросов, большинство выпускников средних общеобразовательных школ не читало Пушкина, Лермонтова, Толстого, Чехова, Тургенева (при том, что школьные оценки по русскому языку и литературе – «хорошо» и «отлично»). Вызывает тревогу как низкий уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, так и падение качества образования в целом. Очевидно, что на современном этапе традиционные методы обучения русской орфографии в национальной (армянской) аудитории не оправдывают себя, и назрела необходимость поиска и применения новых методических приемов формирования и развития необходимых навыков, которые, будучи достаточно эффективными,

соответствовали бы актуальным требованиям учебного процесса, способствовали бы его интенсификации и модернизации. В связи с этим немаловажное значение приобретает проблема несоответствия между полученными в средней школе теоретическими знаниями и приобретенными практическими навыками при изучении орфографии и требованиями, предъявляемыми при поступлении в вузы республики. На сегодняшний день методика школьного и вузовского преподавания русского языка в армянской аудитории не может не учитывать нужд и запросов учащихся, поэтому проблема обучения письменной речи предполагает поиск новых, модернизированных методических приемов, инновационных технологий, даже если они не вписываются в традиционные, как правило, устаревшие схематичные механизмы практикуемого способа обучения.

Для большинства учащихся-армян обучение на подготовительном факультете – сложный процесс психологической адаптации. В новой учебной и языковой среде необходима мобилизация механизмов памяти, мышления, восприятия знаний и воспроизведения умений на русском языке. От учащихся требуется максимальная целевая активизация умственных действий. На начальном этапе учебы на подфаке у обучаемых отмечается тенденция замедленности действия вышеперечисленных механизмов в силу разных причин, а именно: низкого качества базового (школьного) образования, отсутствия лингвистического опыта на русском языке; отсутствия русской языковой среды, сфер общения на русском языке; интерферирующего влияния родного (армянского) языка на изучаемый русский язык; отсутствия соответствующей современным требованиям методики интенсивного обучения орфографии. В связи с этим актуальным является создание специально разработанной методики обучения русской орфографии для учащихся, желающих изучить русский язык, но в силу определенных обстоятельств не сумевших достичь желаемого результата и испытывающих серьезный психологический дискомфорт.

Обучение русскому языку на подготовительном факультете РАУ на начальном этапе сконцентрировано на основной цели – **интенсивном обучении орфографии**. Под интенсификацией в данном случае следует понимать такое обучение, при котором сравнительно с традиционными методами формирование качественных и стабильных орфографических умений и навыков должно осуществляться в короткие сроки. При этом

задачей обучения является в первую очередь формирование динамичной орфоэпической, лексической, орфографической и пунктуационной баз, без которых грамотное письмо невозможно. Владение русским, как и любым языком, подразумевает владение учащимися не только устной, но и нормативной письменной речью, наличие умений выражать письменно свои мысли, уметь составлять конспекты, рефераты и т. п.

Центр довузовского образования – это промежуточное звено между средней школой и вузом. В связи с вышеуказанными целями обучения нами ставится конкретная задача, требующая комплексного решения (работа над произносительными навыками, формирование фонематического слуха, обучение орфографии, морфологии на синтаксической основе). Основным требованием, предъявляемым к процессу обучения, является овладение навыками грамотного письма за достаточно короткий временной отрезок (7 месяцев). Таким образом, содержание и методы обучения прямо зависят от поставленных целей. С учетом ограниченности учебного времени, слабого уровня подготовки обучаемых, отсутствия языковой среды, большого объема изучаемого материала особенно важным и сложным представляется достижение конечной цели – обучение грамотному письму всеми возможными эффективными средствами и приемами. В связи с этим особую актуальность приобретают такие вопросы начального этапа обучения, как:

- какое содержание включает в себя понятие «начальный этап» при обучении орфографии в ЦДО?
- каким объемом орфографических навыков должны владеть учащиеся на данном этапе?
- как соотносятся начальный этап обучения русской орфографии и предлагаемый нами нами фонетико-орфоэпический курс?

Именно на этом этапе решаются вопросы получения необходимых базовых знаний, соответствующих ожидаемым конечным результатам; вопросы объема изучаемого материала и последовательности его расположения; разработки системы упражнений, методических приемов подачи языкового материала. Слушатели ЦДО РАУ, как уже было отмечено, – это в основном учащиеся выпускных классов армянских средних общеобразовательных школ, прошедшие обучение русскому языку в соответствии с утвержденными Министерством образования и науки РА требованиями государственной образовательной программы. Предполагается, что они «должны владеть связной устной речью, уметь читать и понимать

тексты на русском языке, иметь практические знания по лексике, морфологии и синтаксису, владеть орфографическими и пунктуационными навыками» [116, с. 3]. Если коммуникационные потребности учащихся в той или иной мере удовлетворяются имеющимися знаниями и средствами русского языка, то владение орфографическими и пунктуационными навыками оставляет желать много лучшего. Конечно, учащиеся уже имеют некоторый (хотя и весьма ограниченный) языковой опыт и владеют определенной «базой данных», полученных в школе, однако в силу очевидной недостаточности ее необходимо в первую очередь дополнить, расширить, углубить, упорядочить и закрепить.

Сложившееся положение дел имеет объективные причины. Традиционно основной задачей при изучении русского языка как неродного является первоочередное овладение устной речью, поскольку на первом плане всегда находятся вопросы коммуникативной компетенции учащихся. Возможно, именно доминантная роль формирования речевых автоматизмов приводит к нарушению баланса между развитием устной речи и обучением письменной речи, в частности, – орфографии. Есть и другая причина сдвига указанного выше соотношения: обучение в школах строится на принципах овладения русским языком как неродным, требования же, предъявляемые к письменной речи и в школах, и в вузах, основываются на принципах владения русским языком как родным, гораздо более стабильных, линейных и общих для русского как родного и как неродного, изучаемого.

В преподавании русского языка в РА направленность на развитие в первую очередь устной речи неоспорима, однако без серьезного подхода к обучению орфографии с учетом сегодняшних реалий существенно ограничиваются сферы пользования языком, в частности, в области государственных и социальных заказов, требующих свободного нормативного владения как устной, так и письменной речью, а также в сфере профессионального общения, предполагающего умение писать деловые письма, рецензии, отзывы и т. п. Объем умений и навыков, которые должны быть сформированы в процессе обучения русскому языку в национальной школе, определяется конечной целью обучения – полным владением устной и письменной видами речевой деятельности. Поскольку, как справедливо отмечает Б. М. Есаджанян, «письменная речь – фиксация устной, то эта фиксация должна проходить на основе общепринятых правил написания слов данного языка» [55, с. 9].

Анализируя результаты контрольных письменных работ учащихся, а также итоги вступительных экзаменов, мы пришли к выводу о недостаточной эффективности существующих основных методов обучения русской орфографии в армянской школе. Подавляющее большинство учащихся выпускных классов и абитуриентов, как было отмечено, основную языковую подготовку проходят либо у репетиторов, либо на подготовительных факультетах вузов, что также свидетельствует о серьезных проблемах в современной системе преподавания русского языка в общеобразовательных школах и, в первую очередь, при обучении орфографии. Более того, требования, предъявляемые учащимся, в частности, при сдаче вступительных экзаменов по русскому языку, не соответствуют уровню их теоретической и практической подготовки.

В данной работе мы не ставим целью анализ школьных программ и учебников по русскому языку, однако отметим, что отсутствие и/или частичное изложение материала (орфографических и пунктуационных правил), недостаточное количество упражнений для закрепления и повторения изученного материала не способствуют полному достижению конечной цели – обучению грамотному письму. Таким образом, нарушается одно из основных дидактических положений: недопустимо требовать от учащихся того, чему их не учили. А ведь «вторичность» письменной речи по отношению к речи устной прослеживается на всех этапах обучения русскому языку в средней школе. Недостаточность теоретического и практического материала, предлагаемого в учебниках по русскому языку для армянских школ, как правило, восполняется использованием в процессе обучения учебников и учебных пособий, предназначенных для учащихся школ Российской Федерации, для которых русский является родным языком. Учащиеся-армяне, как правило, не в состоянии самостоятельно найти грамотные подходы к усвоению материала по этим дополнительным учебным пособиям. Таким образом, не обеспечивается личностно-деятельный подход к обучению. Чтобы иметь возможность самостоятельно работать с понятным и доступным материалом и организовывать свою учебную деятельность соотносительно с конечной целью – усвоением навыков грамотного письма, учащиеся должны иметь: доступный теоретический материал в полном объеме (орфографический, морфологический, синтаксический); специальную систему упражнений, в которой последовательно и организованно вводится подлежащий

усвоению и закреплению учебный материал. При организации учебного процесса учитывается интерферирующее влияние родного (армянского) языка на изучаемый русский. Отметим также, что на практике способы и приемы обучения, реализуемые в системе подачи нового материала при обучении русской орфографии в армянской школе, малоэффективны из-за ограниченности учебного времени.

В свете всего вышеизложенного выбор темы обусловлен как злободневностью проблемы обучения русской орфографии в условиях армянско-русского субординативного двуязычия, так и ее недостаточной разработанностью в научно-методическом плане для учащихся подготовительных факультетов. Основной целью работы мы считаем поиск специфических приемов, обеспечивающих максимальную активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения русской орфографии и способствующих комплексному решению поставленных задач. Поиск рациональных методов и методических приемов предполагает: а) выяснение причин орфографических ошибок; б) систематизацию ошибок; в) разработку интенсивных приемов обучения.

Основной метод в методике обучения орфографии мы определяем как совокупность способов и приемов обучения, реализуемых в системе подачи изучаемого материала, его расположении и приемах выполнения упражнений. Предлагаемые нами методические приемы отличаются от обычных способов и приемов обучения орфографии в средней школе не только целями (овладение навыками грамотного письма) обучения. Мы оговариваем также сроки обучения (семь месяцев), объем изучаемого материала (весь курс орфографии, морфологии, синтаксиса), способы обучения (используются все возможные средства позитивного воздействия на сознание обучаемого). Как отмечает Б. М. Есаджанян, учебный процесс «должен быть процессом формирования творческой личности в избранном направлении. А сформировать творческую личность можно только путем вовлечения учащегося в целенаправленную деятельность» [97, с.3]. Исходя из этого справедливого положения, наши методические приемы основываются на:

- индивидуально-личностных особенностях учащихся;
- характере наиболее частотных ошибок;
- факторе доступности и поэтапного достижения цели;

- учете родного языка учащихся;
- временных параметрах усвоения рецептивного/репродуктивного фонетико-лексико-грамматического материала.

Таким образом, *актуальность* диссертации обусловлена потребностью реализации в практике преподавания русского языка (орфографии) новых принципов интенсивного модернизированного обучения русской орфографии за ограниченный временной отрезок (7 месяцев); злободневностью проблемы интенсивного обучения русской орфографии в условиях армяно-русского субординативного билингвизма; отсутствием соответствующей современным требованиям методики интенсивного обучения орфографии в армянской аудитории; отсутствием альтернативных методических приемов формирования и развития необходимых навыков, достаточно эффективных, соответствующих требованиям учебного процесса, способствующих его интенсификации и модернизации. Более того, методическая система, позволяющая в короткие сроки обучить основам русской орфографии учащихся-армян, не имеющих навыков грамотного письма, – это насущная необходимость не только для школ, но и вузов республики. Недопустимо низкий уровень орфографической грамотности отмечается не только у подавляющего большинства учащихся армянских школ, но и у многих студентов, магистрантов, дипломированных специалистов. Следовательно, сводить проблему повышения уровня орфографической грамотности только к контингенту ЦДО неправомерно. А в связи с переходом высших учебных заведений на кредитную систему обучения, предусматривающую уменьшение количества аудиторных часов на изучение русского языка, разработка методов интенсивного обучения представляется весьма актуальной, поскольку в настоящее время интенсификация учебного процесса является генеральной политикой всех вузов РА.

Актуальность проблемы определила *цель* данного *исследования*: выявление, описание и классификация типичных орфографических ошибок в письменной речи учащихся-армян; объяснение причин их появления; поиск рациональных нетрадиционных методических приемов, обеспечивающих максимальную активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения и способствующих комплексному решению поставленных задач с учетом цели обучения (овладение навыками грамотного письма), сроков обучения

(октябрь-май), объема изучаемого материала (весь курс орфографии, морфологии, синтаксиса), способов обучения (используются все возможные средства позитивного воздействия на сознание обучаемых).

Объектом исследования является разработанный фонетико-орфоэпико-орфографический курс как начальный этап интенсивного обучения русской орфографии в аспекте формирования орфографических умений и навыков за короткие сроки на основе сопоставления языковых фактов в родном (армянском) и изучаемом (русском) языках.

Предметом исследования являются типичные орфографические ошибки учащихся и нетрадиционные методы интенсивного обучения русской орфографии.

Анализ большого объема лингвистической, педагогической, психологической и методической литературы, личные наблюдения в ходе учебного процесса, а также цель исследования позволили оформить **рабочую гипотезу**:

1. Обучение русской орфографии на начальном этапе станет более эффективным и продуктивным, если оно будет основано на специально разработанном фонетико-орфоэпико-орфографическом курсе.
2. Обучение русской орфографии по предложенной методике будет способствовать формированию в сознании учащихся качественных и количественных речевых и языковых умений и навыков.
3. Разработанная методическая система обучения русской орфографии в национальной (армянской) аудитории должна в определенной мере опираться на данные сопоставительного анализа изучаемого и родного языков (русский, армянский) на всех уровнях (фонетика, лексика, морфология, синтаксис).
4. Рациональный учет родного языка при обучении русской орфографии даст возможность укрепить и автоматизировать полученные навыки.
5. Интенсивное модернизированное обучение русской орфографии в ЦДО РАУ будет способствовать в перспективе более легкому и прочному овладению научными знаниями по профилю выбранной специальности на русском языке.

Достижению поставленной цели и практической разработке предложенной гипотезы способствовали постановка и решение следующих **задач**:

- ❖ Анализ орфографических ошибок учащихся ЦДО РАУ.

- ❖ Сопоставительный анализ русского и армянского языков на всех уровнях с целью использования его результатов при презентации материала и для создания соответствующей системы упражнений.
- ❖ Разработка модернизированной системы интенсивного обучения русской орфографии (начальный этап).
- ❖ Экспериментальная апробация эффективности предлагаемой системы обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые предложен интенсивный курс обучения (начальный этап) русской орфографии, способствующий выработке не нарушаемых во времени стойких орфографических умений и навыков;
- составлен комплекс специальных орфографических упражнений с учетом специфики армянской аудитории;
- впервые на начальном этапе обучения за основу принимается фонетико-орфоэпико-орфографический курс;
- впервые при составлении упражнений учитывались данные сопоставительно-типологического, а также контрастивного анализа русского и армянского языков.

В соответствии с характером поставленной цели и задач экспериментального обучения в работе были применены следующие **методы исследования**:

1. Теоретико-лингвистический анализ, включающий анализ лингвистической, психолингвистической, психологической, методической литературы с последующим анализом, обобщением и описанием полученных результатов в аспекте избранной проблемы.
2. Экспериментальное обучение групп учащихся по разработанным учебным пособиям с последующей обработкой материала.
3. Наблюдения за процессом обучения, включающим сопоставительные исследования в практику преподавания орфографии, выявление тенденций в усвоении знаний и приобретении умений при изучении языкового материала.
4. Анализ учебного процесса и обобщение опыта преподавания русского языка (орфографии) с использованием анализа сопоставительного исследования лингвистической интерференции.

Теоретической основой исследования послужили: собственно фонетические исследования (*А.А. Акишина, В.Д. Аракелян, С.А. Барановская, Е.А. Брызгунова, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, М.В. Панов, Р.М. Тохмалян, А.А. Хачатрян* и др.); современные психолингвистические и когнитивные исследования (*И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев* и др.); исследования в области интерференции (*М.Г. Аствацатрян, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, Н.И. Самуйлова, А.Я. Хачикян* и др.); классические исследования по общей психологии, рассматривающие проблему мышления, языка и речи (*Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев* и др.); современные концепции усвоения и преподавания иностранных языков (*М.Г. Аствацатрян, Б.М. Есаджанян, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Г.Г. Шахкамян* и др.), исследования по методике преподавания русского языка (*А.И. Власенков, А.А. Миролубов, О. Я. Кабанова* и мн. др.).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что:

- теоретически и практически обоснована новая система интенсивного обучения русской орфографии на начальном этапе на подготовительных отделениях вузов;
- дана практическая разработка типологического описания фонетической и грамматической интерференции, возникающей при контактировании родного (армянского) и изучаемого (русского) языков.

В процессе экспериментального обучения подтверждена эффективность предложенной методической системы. Выводы и обобщения, представленные в исследовании, могут быть использованы в школьном обучении русской орфографии, тем более что в школьной практике преподавания изучаемого (русского) языка прослеживается вторичность глубокой работы над орфографией. Кроме того, в настоящее время во многих вузах РА успешно действуют заочные отделения. Так, в Ереванском государственном университете, в АГПУ им. Х. Абовяна функционируют заочные отделения факультета русского языка и литературы, где в течение **трех лет** изучается курс русской орфографии и пунктуации. Условия обучения приближены к условиям ЦДО. Наши рекомендации могут иметь реальную значимость и в других вузах, некоторые рекомендации могут быть использованы и на очных отделениях филологических факультетов как вышеотмеченных университетов, так и вузов

Гюмри, Ванадзора, Гавара, где есть факультеты русской филологии. Таким образом, **практическая значимость** работы заключается в следующем:

- Исследование основано на реальных фактах, функционирующих в устной и письменной речи на родном (армянском) языке, и представляет практический инструментарий для решения методических, педагогических и психологических проблем.
- Предложенная методическая система с учебными заданиями является практической рекомендацией к применению в процессе преподавания русской орфографии на подготовительных факультетах вузов.
- Система составленных упражнений является практической иллюстрацией к теоретическим выводам.
- Разработанная методическая система может найти применение при создании учебников, учебных и методических пособий. Основные выводы и положения исследования могут применяться при обучении русской орфографии в армянской школе, могут быть учтены в курсе методики преподавания русского языка в вузе, применены на очных и заочных отделениях филологических факультетов вузов, в практической деятельности преподавателей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Причины, характер и распространенность орфографических ошибок учащихся, вызванных недосформированностью слухопроизносительных навыков и незнанием орфоэпических норм русского литературного языка, предопределили включение в начальный этап разработанного и апробированного фонетического, орфоэпического, орфографического минимума.
2. С учетом целей обучения и специфики армянской аудитории овладение единицами русского языка на начальном этапе будет более эффективным с использованием данных сопоставительного анализа определенных фонетических явлений обоих языков; соотнесение единиц родного (армянского) языка с единицами изучаемого (русского) минимизирует интерференцию и оказывает положительное влияние на усвоение последнего.
3. Сходство определенных фактов в русском и армянском языках и лёгкость их усвоения

учащимися подтверждает необходимость использования на начальном этапе навыков, сформированных при изучении родного (армянского) языка. В случаях отсутствия в русском языке правил написания грамматических и лексических единиц рациональным путем обучения становится применение модернизированных приемов объяснения материала, включающих не нуждающиеся в коррекции навыки устной и письменной речи на родном языке.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и четырех приложений.

В первой главе – «Определение начального этапа как базового звена при интенсивном обучении орфографии» – рассмотрены задачи начального этапа обучения русской орфографии в ЦДО. С этой целью проведен подробный анализ орфографических ошибок учащихся-армян, в результате чего выявлены причины их возникновения. Обобщение данных проведенного анализа позволило предложить приемы обучения произношению и написанию русских йотированных гласных на основе сопоставления со звуками армянского языка. В заключительном параграфе данной главы рассмотрена система упражнений по обучению буквенному и звуковому анализу состава слова, базируемых на постановке слухопроизносительных навыков и корректировке звуков на тренировочном материале, подобранном с учетом выработки умений и навыков аудирования и проговаривания на основе усвоения лексических единиц и орфографии.

Во второй главе – «Постановка и коррекция звука ы в аспекте обучения грамотному письму» – намечены пути достижения практической цели обучения. Анализ ошибок в написании **ы, и** после твердых и мягких согласных и предлагаемые пути их исправления представлены в таблице. Далее рассмотрены приемы обучения правильному произношению мягких и твердых согласных в аспекте обучения грамотному письму с приведением соответствующих упражнений.

В третьей главе – «Обучение правописанию русских предложных конструкций на основе типологического сопоставления с аналогичными конструкциями армянского языка» – исследованы проблемы сопоставления систем русского и армянского языков в аспекте обучения русской орфографии, а также через призму факторов, влияющих на сужение и расширение границ интерференции. Второй параграф посвящен вопросам

обучения трудноразличаемым написаниям. Далее проведено выявление системного сходства моделей двух языков с практической целью обучения русской орфографии. В заключительной части приведены методические рекомендации по обучению правописанию предложных конструкций русского языка в армянской аудитории.

В заключении подведены итоги исследования и сформулированы основные выводы диссертации.

В приложении I описана методика опытно-экспериментального обучения.

В таблице (**приложение II**) указан фонетический, орфоэпический и грамматический материал, используемый в процессе опытного обучения.

В качестве **приложения III** представлен составленный нами «Сборник упражнений по русскому языку» (Орфография), рекомендованный к печати ученым советом РАУ;

Приложение IV – составленное нами практическое пособие «Фонетика. Орфоэпия.

Орфография», рекомендованное к печати ученым советом Международного научно-образовательного центра НАН РА.

Предлагаемая методическая система обучения русской орфографии на начальном этапе с учетом интенсификации и модернизации учебного процесса реализована нами в ходе опытно-экспериментального обучения в 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 учебных годах в ЦДО Российско-Армянского (Славянского) государственного университета. Преподавателями АГПУ им. Х. Абовяна на очном и заочном отделениях филологического факультета (отделение русской филологии) наши рекомендации были эффективно апробированы в процессе обучения студентов русской орфографии.

Апробация работы проводилась в форме докладов (тезисы и материалы опубликованы) на Годичной научной конференции (Ереван, 2006), III Международной научно-методической конференции «Русский язык в странах СНГ: современный статус и перспективы развития» (30 ноября – 2 декабря 2007г.), а также на научных семинарах кафедры русского языка РАУ.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. «Вопросы обучения русской орфографии на подготовительном отделении Российско-Армянского (Славянского) государственного университета» (Ер., Вестник общественных наук, N2 (619), 2007, с. 177 – 185).

2. «Причины орфографических ошибок слушателей Центра довузовского образования» (ЦДО) Российско-Армянского (Славянского) государственного университета (Ер., Вестник общественных наук, N3 (620), 2007, с. 105 – 116).
3. «Обучение произношению и написанию русских йотированных гласных на основе сопоставления с аналогичными звуками армянского языка» (Ер., Кантех, N4 (33), 2007, с. 205 – 219).
4. «О некоторых проблемах обучения орфографии в Центре довузовского образования РАУ». (Ер., Изд. РАУ, 2006, с. 327 – 332).
5. «Проблемы сопоставления систем русского и армянского языков (морфология) в аспекте обучения русской орфографии» (Ер., Вестник общественных наук, N2 (622), 2008, с.121-127)
6. «Вопросы обучения орфографии на основе сопоставления и перевода предложных конструкций русского и армянского языков» (Ер., Русский язык в Армении, N1, 2009, с.9-18).

ГЛАВА I. ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА КАК БАЗОВОГО ЗВЕНА ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ

1.1. Задачи начального этапа обучения русской орфографии в ЦДО

После принятия «Закона о языке» обучение в школах нашей республики ведется на государственном армянском языке, что совершенно естественно и необходимо для высших интересов нации и государства. Вместе с тем неоспорим тот факт, что на фоне сегодняшних глобализационных процессов, происходящих во всем мире, знание русского языка – необходимое условие, способствующее экономическому, политическому и демократическому развитию республики, свободному общению между соотечественниками-армянами в России и странах СНГ, «фактор стабилизации общества, гарант его (общества) стабильного поликультурного развития» [53, с. 12-17]. На фоне становящихся все более прагматичными отношений между государствами новый контингент учащихся реально ориентирован на свободное владение русским языком и достижение того образовательного уровня, который обеспечит им выход на зарубежный рынок труда, обеспечит возможность

получения престижной и высокооплачиваемой работы, компенсирует усилия и средства, затраченные в процессе обучения. Требования, предъявляемые к уровню подготовки учащихся, не ограничиваются только обучением русскому языку как иностранному, что в первую очередь, предполагает решение коммуникативных задач. Получение высшего профессионального образования на русском языке предполагает свободное владение русским языком в полном объеме, в том числе и грамотным письмом.

Рассмотрим ряд вопросов, связанных с начальным этапом обучения орфографии на подготовительном отделении. Обучение русскому языку в Центре довузовского образования РАУ определяется конечной целью – развитием у учащихся навыков грамотного письма. Исходя из этого, на начальном этапе предполагается обучение языковым единицам разного уровня: фонемам, морфемам, лексемам и т. д. и правилам оперирования этими единицами. В зависимости от цели обучения и с учетом большого объема изучаемого материала, а также слабой языковой подготовки учащихся (или ее отсутствия) обучение орфографии – довольно сложный и трудоемкий процесс, предполагающий реализацию основных задач:

- передачу учащимся соответствующих сведений о языке;
- формирование с помощью интенсивных методов стабильных орфографических навыков.

Учащимся необходимо изучить и усвоить большой по объему теоретический материал, что требует большого количества учебного времени (обучение орфографии в средней школе начинается в младших классах). А продолжительность обучения в ЦДО РАУ ограничена конкретными сроками (октябрь-май). За это время нужно не только изучить теоретический материал, но и приобрести устойчивые практические умения и навыки как в области морфологии, так и синтаксиса, поэтому полный курс обучения орфографии предполагает синтез методических приемов, сведение в единое целое как лингвистического опыта учащихся в родном языке, так и особых приемов, применяемых при обучении орфографии.

Очевидно, что обучение русской орфографии практикуемыми в армянской школе методами и приемами малоэффективно, иначе чем объяснить, например, что учащиеся, добросовестно готовящиеся к урокам, выполняющие все задания, знающие правила (в рамках школьной программы), тем не менее не могут грамотно передавать на письме звучащую русскую речь, допускают большое количество орфографических ошибок,

связанных с неправильным произношением ряда русских звуков? Одна из причин нам видится в том, что в языковых знаниях, задействованных в моделях речевых образцов, учащиеся не видят логики и не понимают их.

Полноценное владение русским языком подразумевает не только владение устной речью, но и знание и свободное использование письменной нормы. А это не в последнюю очередь предполагает развитие навыков произношения, их закрепление и доведение до автоматизма. Работа над формированием слухопроизносительных навыков, усвоение произносительных норм русского языка, работа над орфографией, лексикой на начальном этапе, на наш взгляд, должна вестись одновременно и стать «фундаментом» овладения русским языком в полном объеме.

Таким образом, весь процесс обучения русской орфографии, включая начальный этап, предполагает поиск новых методов и методических приемов, позволяющих сделать его (процесс) более доступным и легким. Отметим особо, что «легкость» ни в коей мере не предполагает минимизацию и упрощение изучаемого материала, неоправданную адаптацию лексики, грамматических и пунктуационных правил по степени частотности их применения в армянской аудитории. Как признают многие методисты, «сегодня неоспорим тот факт, что не могут быть полноценно реализованы конечные цели обучения без учета осознанной и прочной языковой базы» [111, с.67].

Поскольку начальный этап обучения на подфаке ориентирован на конкретную конечную цель – научить грамотно излагать на письме связный текст, постольку особое внимание с начала обучения уделяется письменной речи. Предъявляемые в данном случае требования можно сформулировать следующим образом:

- учащиеся должны воспринимать на слух русскую речь;
- учащиеся должны уметь грамотно записывать слова и предложения, понимая их смысл, осознанно применяя грамматические и пунктуационные правила.

В связи с этим возникают вопросы: а) как мы определяем начальный этап обучения орфографии? б) какой смысл вкладываем в это понятие?

В методической литературе термин «начальный этап» (начальный – являющийся началом чего-нибудь, свойственный началу) при обучении иностранному языку понимается очень широко, в него вкладывается разное содержание. При этом определения начального

этапа связаны с основной задачей обучения русскому языку как иностранному – **овладение учащимися навыками естественной коммуникации**. В методике преподавания русского языка как иностранного начальный этап определяется как относительно завершённый период обучения, нацеленный на обеспечение конечных целей учебного процесса. Основной целью обучения любому иностранному языку является овладение им как **средством общения**. В связи с этим неоспоримы требования, предъявляемые методистами к начальному этапу как относительно продолжительному периоду учебного времени, взаимосвязанному с последующими периодами и характеризующемуся «относительной незамкнутостью и относительной завершённостью в отношении обучения, содержания обучения и методических приемов» [42, с.13].

Некоторые исследователи понятие начального этапа связывают с реализацией определенного круга задач, с необходимым и достаточным минимумом учебного материала, с определенным уровнем сформированности умений и навыков по видам речевой деятельности, а также с использованием определенных приемов и средств обучения [89, 22].

Интересна в этом плане концепция А. А. Миролюбова, рассматривающего «начальный этап» в прямом значении этого слова: по отношению ко всему процессу изучения – «от нуля» до определенного уровня [42, с.7].

Мы полностью согласны с мнением методистов, считающих, что на этом этапе нужно уделять особое внимание усвоению звуков и графической стороне устной русской речи [87, с. 19], и исходим из того определения понятия начального этапа, которое многие методисты связывают с реализацией конкретных целей и задач, с необходимым и достаточным минимумом учебного материала, с определенным уровнем сформированности умений и навыков по видам речевой деятельности, а также с использованием нестандартных приемов и средств обучения.

Как отмечалось выше, обучение русскому языку с учетом конкретных целей, условий и сроков обучения определяется конечной целью – развитием у учащихся навыков грамотного письма за предельно ограниченное время – семь месяцев, в течение которых должен быть изучен весь курс орфографии, морфологии, синтаксиса. Известно, что изучение такого объема материала, обеспечение качественных умений и навыков за столь ограниченное

время очень трудно. В зависимости от цели обучения, с учетом большого объема изучаемого материала, а также слабой языковой подготовки учащихся (или ее отсутствия) интенсивное обучение орфографии, особенно на начальном этапе, – довольно сложный и трудоемкий процесс. На начальном этапе интенсивного обучения орфографии предполагается реализация основной задачи – **формирование с помощью интенсивных методов стабильных орфографических навыков в случаях, не регулируемых орфографическими правилами**, поэтому для начального этапа обучения мы предлагаем разработанный фонетико-орфоэпико-орфографический курс.

Диагностика орфографических ошибок учащихся выявляет причины их возникновения: неразличение звука и буквы, твердости-мягкости согласных, незнание орфоэпических норм и др., то есть те проблемные зоны, работа над которыми необходима в первую очередь. Для достижения максимальной результативности, а также создания особой психологической атмосферы удельный вес учебного процесса переносится на начальный этап (до 30 занятий). Исходя из этого, на этом этапе предполагается обучение языковым единицам разного уровня: фонемам, морфемам, лексемам и правилам оперирования этими единицами, т. е. проводится работа над тем языковым материалом, незнание которого становится причиной более 60% орфографических ошибок.

Практическая направленность предлагаемого курса – интенсивное обучение русской орфографии – определяет содержание всего учебного процесса. Поскольку учебный процесс имеет особую специфику и конкретную целевую установку – обучение грамотному письму в нерусской аудитории за короткий временной отрезок, постольку на начальном этапе ставятся задачи изучения необходимого материала, применения нестандартных приемов подачи языкового материала, которые именно на этом этапе обеспечивают восприятие, осмысление материала, его закрепление и применение на письме, минимизируют ошибки – и, следовательно, удовлетворяют потребности учащихся в достижении поставленной цели. Начальный этап становится периодом обучения, **предваряющим обучение русской орфографии**, «интенсивом в интенсиве», детерминированным конечной целевой установкой. Активизация обучения достигается за счет специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения, а также за счет мобилизации и продуктивного использования потенциальных возможностей учащихся, их знаний по родному языку.

Цель обучения, условия обучения (количество учебных часов и контингент учащихся, не имеющих элементарных фонетико-орфоэпических и лексико-грамматических знаний), цель работы (достижение прочных ассоциативных знаний между произношением и написанием с одновременным усвоением орфограмм) предопределили концентрацию фонетического и орфоэпического материала, а также задачу фонетико-орфоэпического курса начального этапа – **обучение орфографии на основе правильного проговаривания русских звуков, звукосочетаний и написания слов вне пределов орфографических правил.**

Весь курс интенсивного обучения условно делится нами на три этапа. Имея в виду число орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью слухопроизносительных навыков учащихся, на первом этапе предполагается восстановление баланса между слушанием и пониманием звучащей речи. При определении объема учебного материала и его распределении по этапам мы исходим из нужности фонетико-орфоэпических умений, необходимых для успешной реализации целей обучения и минимизации интерференции.

Исходной единицей изучения на этом этапе служат твердые и мягкие согласные, йотированные гласные – объект изучения фонетики. В исследовании определены принципы обучения фонетике на начальном этапе. В работу на этом этапе включается тот необходимый фонетический, орфоэпический материал, незнание которого приводит к большому количеству орфографических ошибок. Отбор материала проводится с учетом причин специфических ошибок учащихся-армян, поэтому в него включаются только наиболее характерные фонетические и орфографические явления. На этом же этапе ставятся вопросы «компрессии» изучаемого материала в связи с ограниченностью учебного времени; слово при этом рассматривается с точки зрения не только фонемного, но и морфемного состава, а также лексического значения. В соответствии с принципом учета ошибок в фонетико-орфоэпический минимум включаются отличные от армянского языка явления звукового строя русского языка, предполагающие отработку умений и навыков в различении звуков и букв, твердых и мягких согласных, знание произносительных норм русского литературного языка.

Методическая направленность второго этапа обучения – овладение грамматической системой русского языка на основе правильного произношения. На учебном материале проводится обучение написанию флексий *-ый, -ий* после твердых и мягких согласных в словах разных частей речи. Написание *ы-и* после твердых и мягких согласных объединяется нормативным произношением, какое бы слово ни было; написание флексий прилагательных, порядковых числительных, притяжательных, относительных, определительных и др. местоимений, полных причастий – это написания, опирающиеся на грамматические закономерности. Что касается лексического аспекта, отметим: ни одно слово не может быть закреплено в сознании обучающихся (в любом виде) без понимания его значения, поэтому на всех этапах обучения вводится достаточное количество лексических единиц, на которых изучаются и усваиваются языковые факты. В тренировочный материал включаются лексические единицы в связи с усвоением лексики и логическим продолжением работы над орфографией; границы упражнений расширяются введением незнакомых лексических единиц, что способствует обогащению лексического запаса обучаемых. Использование фонетических, слуховых упражнений вместе с грамматическими с введением новой лексики значительно развивает возможности учащихся. Автоматизация слухопроизносительных навыков на лексических единицах на всех этапах обучения рассматривается применительно к обучению произношению в целях быстрого усвоения написания слов на основе правильного проговаривания звуков русской речи и предвещает их применение на письме до специального изучения.

При отборе учебного материала для третьего этапа учитывается степень задействованности конкретных грамматических форм на начальном этапе обучения, а также степень необходимости предложно-падежных конструкций при обучении грамматике и правописанию. Здесь же рассматриваются возможности использования перевода и сопоставительного анализа фактов обоих языков как основы сознательного усвоения русской грамматики и правописания. Ошибочные написания непроизводных предлогов с самостоятельными словами отчасти обусловлены нормативным слитным произношением и поэтому также находятся вне орфографической «зоны».

На каждом этапе обучения учащимся предоставляется та сумма знаний, при овладении которыми: создается определенная лингвистическая компетенция, обеспечивается осознание необходимости и доступности материала как одного из неперенных условий грамотного письма. Доступность и достаточность подлежащего усвоению материала каждому (даже слабому) учащемуся, неподдельный интерес к процессу обучения, быстрота и легкость, с которой вырабатываются необходимые умения, осознание учащимися выполняемых логических операций обеспечивают высокую степень не навязываемой учащимся мотивации как прямое порождение практикуемого метода обучения. Таким образом: а) на всех этапах обучения графическая реализация звуков носит не случайный, а перманентный характер; б) работа на всех этапах проводится с учетом ошибок как следствие незнания учащимися фонетических закономерностей и орфоэпических норм изучаемого (русского) языка; в) отбор и объединение материала всех трех этапов осуществлены так, чтобы на основе изученного материала научить учащихся правильно писать слова и сочетания слов в случаях, когда **правил, регулирующих такие написания, в русском языке нет.**

Для изучающего русский язык учащегося-армянина такой фонетический курс, в рамках которого рассматриваются особенности артикуляции отдельных групп согласных и гласных звуков, особенности произношения и передачи на письме йотированных гласных *е, ё ю, я*, особенности произношения согласных, сочетаний согласных и их написание, является необходимым, так как именно неадекватное восприятие звучащей речи на слух, неверное произношение учащихся, незнание орфоэпических норм современного литературного русского языка зачастую являются причиной довольно значительной части орфографических ошибок. Целенаправленная работа над постановкой фонематического слуха, над произношением, над различением понятия «буква-знак» способствует выработке устойчивых умений и навыков, обеспечивает качественный скачок в плане усвоения орфографии.

Во-первых, учебный процесс на начальном этапе имеет конкретную целевую установку (интенсивное обучение орфографии) и предполагает формирование слухопроизносительных навыков, знание фонетических законов и орфоэпических норм, углубление и отработку сформировавшихся умений и навыков, а также установление связи с материалом, который будет изучаться позже в курсе морфологии. Если традиционные методы не могут обеспечить

полноценного овладения учащимися необходимыми знаниями, умениями и навыками, то созданный нами, апробированный интенсивный курс придает процессу обучения желаемую завершенность.

Во-вторых, учащиеся ЦДО (ученики выпускных классов армянских школ) имеют определенный языковой опыт, владеют (в той или иной степени) умениями и навыками как устной, так и письменной речи. Наличие такого опыта, в том числе и в родном (армянском) языке, позволяет сконцентрировать внимание учащихся на конкретных языковых явлениях русского языка, представляющих определенные трудности для усвоения учащимися-армянами. Более того, готовность обучаемых изучать интересующие их, а главное, необходимые языковые явления и особенности, побуждает их к целенаправленному восприятию материала, обеспечивает высокий уровень мотивации. Немаловажно также, что в основе стабильного мотивационного уровня лежит доступность предъявляемого материала (в том числе и на основе сопоставления отдельных явлений в родном (армянском) и изучаемом (русском) языке), что облегчает восприятие учащимися программных норм и обеспечивает достаточно высокий уровень сознательного применения приобретенных умений на письме.

В-третьих, как уже отмечалось, обучение орфографии в соответствии с принципами, на которых оно строится в армянской общеобразовательной школе, неэффективно. С другой стороны, обеспечение качественных знаний, умений и навыков требует значительного количества учебных часов. Поэтому мы считаем, что именно на начальном этапе необходимо применение инновационных, нестандартных методов и приемов с учетом родного языка обучаемых. При использовании таких методов удельный вес учебного процесса переносится именно на начальный этап. К нетрадиционным методам и приемам обучения орфографии предъявляется в данном случае актуальный жизненный принцип – прагматизм, то есть выбор таких оптимальных приемов подачи языкового материала, которые практически обеспечивают его (материала): а) восприятие; б) осмысление; в) закрепление; г) применение на письме – и, следовательно, удовлетворяют потребности учащихся в достижении поставленной цели.

В-четвертых, введение лексико-грамматического материала обусловлено необходимостью закрепления приобретенных навыков на конкретных лексических единицах и, как и весь процесс интенсивного обучения орфографии, подчинено главной задаче – «подготовке учащихся к грамотному написанию диктанта на приемных экзаменах» [117, с.3].

Таким образом, при составлении фонетико-орфоэпико-орфографического курса для начального этапа интенсивного обучения русской орфографии нами учитывались следующие факторы: цель обучения; характер и причины орфографических ошибок; определенная степень подготовки учащихся; типологические (или контрастивные) особенности армянского языка (фонетика и грамматика) в сопоставлении с русским языком; критерии отбора лексических единиц с целью формирования у обучаемых необходимых навыков.

Исходя из всего вышеперечисленного, начальный этап интенсивного обучения русской орфографии становится базой для качественного усвоения материала и перехода к последующим этапам обучения. Если обучение грамотному письму является конечной целью обучения, а обучение орфографии выступает в качестве «целевой доминанты», то и на начальном этапе должна ставиться конкретная цель, соответствующая дидактическим требованиям, – взаимосвязь этого этапа с последующими этапами обучения.

Практическая направленность предлагаемого курса – интенсивное обучение русской орфографии – определяет содержание всего учебного процесса. Начальный этап обучения имеет свое содержание, свои цели, реализуемые не совсем обычными методами. На наш взгляд, для учащихся на этом этапе необходим интенсивный фонетико-орфоэпико-орфографический курс, включающий работу над произносительными навыками, интенсивное обучение русской орфографии с учетом интерферирующего влияния родного языка на характер допускаемых орфографических ошибок.

Существенные различия в фонетических системах армянского и русского языков, относящихся к разным типологическим группам, отрицательно сказываются на произношении учащимися некоторых русских звуков и звукосочетаний. Неотработанность артикуляции звуков, нарушение произносительных норм затрудняет понимание устной речи, что, естественно, отражается на письме. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ первых письменных работ: более 60% орфографических ошибок вызваны нарушением

соответствия между звуковым и графическим образом слова, незнанием слогового принципа русской графики.

Грамотное письмо вряд ли возможно без потребности в нем, оно определяется целями обучения и необходимостью изложить на письме полученную звуковую информацию. В этом случае адекватное восприятие на слух фонетических единиц русской речи и правильное их произношение – необходимое условие для овладения грамотой. Нарушение баланса между **слушанием** и **пониманием** и **воспроизведением** звучащей речи, ее искаженное слуховое восприятие учащимися является одной из причин орфографических ошибок: звуковые единицы русской речи уподобляются звуковым единицам армянского языка и воспринимаются через их призму.

Большое количество орфографических ошибок вызвано незнанием произносительных норм русского языка и интерферирующим влиянием произносительных навыков армянского языка. Фонетическое написание базируется на точном восприятии и звуковом анализе слова, поэтому особое значение приобретает начальный этап, закладывающий «фундамент всего здания обучения неродному языку» [42, с. 3].

Проблема постановки на начальном этапе фонематического слуха, развития слухопроизносительных навыков учащихся широко разрабатывается в современной методике. Методисты, исследующие эту проблему (Н. И. Самуйлова [135], М. М. Галеева [47], А. Н. Щукин [179], Н. С. Власова [36] и др.), предлагают множество различных подходов. Так, Н. И. Самуйлова считает, что целью обучения в вводно-фонетическом курсе, направленном на овладение устной речью, является достижение автоматизма пользования фонетическими единицами. Подчеркивается необходимость овладения фонологической системой как той основой, в соответствии с которой происходит порождение звуковой стороны речи и ее восприятие [42, с. 61].

Другие исследователи под фонетическим навыком понимают осуществление операций с языковой единицей – со звуком, слогом, словом, ритмической моделью, интонационной моделью. При этом фонетический навык должен отвечать следующим методическим положениям:

- быть правильным, то есть соответствовать фонетической норме изучаемого языка;

- быть автоматизированным, то есть в результате многократного повторения воспроизводиться учащимися бессознательно;
- быть устойчивым, то есть не должен нарушаться при воспроизведении его через какое-то время;
- быть гибким, то есть не должен нарушаться при воспроизведении его в различных фонетических условиях;
- иметь оптимальный темп воспроизведения [148, с. 87].

По мнению некоторых методистов, под навыками речевого слуха понимается «психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь» [111, с. 71]. Таким образом, большинство исследователей едины во мнении: под фонетическим слухом понимается способность различать звуки изучаемого языка.

Учитывая трудности в усвоении русской орфографии, характер орфографических ошибок учащихся, временные параметры усвоения орфографического материала, нами ставятся конкретные задачи, требующие комплексного решения:

- работа над произносительными навыками;
- формирование фонематического слуха;
- знание произносительных норм русского литературного языка;
- усвоение новой лексики;
- обучение орфографии, морфологии на синтаксической основе.

Как было отмечено выше, основной трудностью при обучении орфографии на начальном этапе является низкий уровень языковой базы, отсутствие у обучаемых умения правильно произносить и воспроизводить некоторые звуки. В целом, согласно нашим наблюдениям, орфографические ошибки, допускаемые учащимися, довольно однотипны, поэтому начальный этап обучения орфографии предполагает систематизацию ошибок, выработку методических приемов, направленных на их предупреждение и устранение.

1.2. Анализ причин орфографических ошибок учащихся-армян в аспекте фонетико-орфоэпического курса

Задачей нашей работы, как было отмечено выше, является использование некоторых «особых», нестандартных, нетрадиционных приемов обучения орфографии, разработанных с учетом типичных ошибок учащихся-армян, а также трудностей, возникающих при обучении письменной речи, обусловленных недосформированностью артикуляционных навыков, незнанием произносительных норм русского литературного языка, интерферирующим влиянием родного языка и временного фактора.

Анализ причин орфографических ошибок учащихся выявил однотипные частотные ошибки учащихся, что позволило определить характер тех фонетических, орфоэпических, орфографических, грамматических трудностей, работа над которыми необходима в первую очередь.

Отбор материала проводится с учетом причин специфических ошибок учащихся-армян, поэтому в него включаются только наиболее характерные фонетические и орфографические явления. На этом же этапе ставятся вопросы «компрессии» изучаемого материала в связи с ограниченностью учебного времени [135, с. 61]. Слово при этом рассматривается с точки зрения не только фонемного, но и морфемного состава, а также его лексического значения.

Отбор языкового материала для начального этапа зависит от степени интерференции, проводится с учетом причин тех или иных орфографических ошибок и направлен на их устранение. Особо отметим, что некоторые соответствия в родном и изучаемом языке определяют содержание обучения на начальном этапе, предопределяют разработку системы упражнений, определяют приемы подачи грамматического материала, последовательность его изложения и облегчают понимание и усвоение языкового материала.

Таким образом, на начальном этапе формируются умения и навыки, которые применяются и совершенствуются на последующих этапах при изучении морфологии и синтаксиса. Обучение русской орфографии ориентировано на учащихся-армян с учетом влияния родного языка, доступности изучаемого материала, индивидуальных особенностей обучаемых.

Обучение фонетике на начальном этапе предполагает изучение звуков речи как минимальных звуковых единиц, определение изменений отдельных звуков и причины этих изменений, сравнение фонетических явлений в армянском и русском языках.

В звучащей русской речи звуки не произносятся изолированно, и на качество каждого отдельного звука влияют соседние звуки, позиция начала или конца слова, положение по отношению к ударному слогу и т. д. При записи звучащей речи учитываются все особенности звуков, все аллофоны, поскольку букв в русском языке меньше, чем звуков, наконец, нет точного соответствия между звуком и буквой.

Объектом изучения в вводном фонетико-орфоэпическом курсе становятся прежде всего «трудные» для учащихся-армян звуки, их фонетические чередования, ударение в словах и другие фонетические законы, позволяющие оценивать факты звучащей речи, а также «изменение точки зрения на звучащую речь» [105, с. 4]. Мы рассматриваем фонетические явления русского языка в сравнении с фонетическими явлениями родного (армянского) языка с целью нахождения у них общего и специфического; на основе фонетических умений и навыков изучаются темы, связанные со словообразованием и формообразованием, морфемным анализом слов и др. Наша цель – научить учащихся определять звуки речи, не смешивать звуки и буквы, различать ударные и безударные гласные, правильно произносить гласные и согласные в составе слов.

Прежде чем научиться писать, нужно научиться слышать, ведь «навыки письменной речи ложатся поверх навыков устной и от них зависят» [105, с. 4]. Поскольку многие орфографические ошибки связаны с недосформированными слухопроизносительными навыками, постольку в армянской аудитории очевидна необходимость научить учащихся сначала **слышать** звуки русского языка.

Главная цель – показать учащимся разницу между звуком и буквой. В большинстве случаев несоответствие между звуком и буквой является причиной орфографических ошибок, именно поэтому без правильного восприятия на слух звуков русской речи невозможно грамотное письмо.

Написание многих слов (часто автоматическое) учащимся знакомо еще со школы. Например, нередко они правильно пишут слова *деревья, семья, октябрь, январе, конечно,*

рассказчик и т. п., но при записи однотипных слов допускают ошибки типа: *лисьтя, листиа* (вместо *листья*), *скомя, скамя, скамиа* (вместо *скамья*), *нойабрь, нааябрь* (вместо *ноябрь*), *декобрье, дикабрье* (вместо *декабре*), *скуино* (вместо *скучно*), *разношик, розношик* (вместо *разносчик*) и т. п.

Если иметь в виду, что учащиеся уже знают о многообразии звуков русской речи, научились различать на слух твердые и мягкие согласные, знают, что на конце слова звонкие согласные звучат как парные глухие: б-п, в-ф, д-т, ж-щ, з-с (*хлеп, горот, любоф, броф, корш, вос*) и т. п., то возникает правомерный вопрос: достаточны ли эти знания для правильного воспроизведения на письме звучащего текста? Безусловно, нет. Незнание соответствия между звуком и буквой – лишь малая, видимая часть «айсберга».

В большинстве случаев орфографические ошибки связаны также с незнанием произносительных норм русского литературного языка, незнанием правил устной речи, диктующих единообразное произношение, – одним словом, незнанием орфоэпии, изучающей варьирование произносительных норм литературного языка и дающей произносительные рекомендации [105, с. 195].

Сравним, например, фонетические законы замены на конце слова шумных звонких согласных *б, в, г, д, ж, з* глухими. Согласно орфоэпическим нормам на месте букв *б, в, г, д, ж, з* следует произносить звуки *[п], [ф], [к], [т], [ш], [с]*. Например: *лоб [лоп], резв [р'есф], луг [лук], пруд [прут], дрожь [дрош], раз [рас]* и т. п. Сонорные согласные *р, л, м, н* не оглушаются: *взор, мел, фон, дым* и др. Произношение отдельных слов, групп слов, а также отдельных грамматических форм в случаях, не определяемых фонетической системой русского языка, также входит в содержание орфоэпии.

Не определяется фонетической системой произношение в некоторых словах сочетаний *[шн], [шт]* на месте сочетаний *чн, чт*: *коне[ш]но – конечно, пустя[ш]ный – пустячный, скворе[ш]ник – скворечник, [ш]то – что, [ш]то-нибудь – что-нибудь, кое-[ш]то – кое-что, ни[ш]то – ничто, за [ш]то – за что* и др.

Чем объяснить, например, орфографические ошибки в словах ***вибил, вибел, вибиль, вибель*** (вместо *вы'бил*), ***пъос, пьось, пиос, пиось. пьёс*** (вместо *пёс*), ***шйт, шит*** (вместо *щит*), ***скуино, скуицно*** (вместо *скучно*)? Неразличением твердости-мягкости согласных ***в, б, п, с, л***? Неумением слышать ударение в ударном префиксе ***вы-***? Непониманием слогового

принципа русской графики, незнанием того, что йотированный гласный *ѣ* после согласных обозначает один звук и указывает на мягкость предыдущего согласного? Незнанием орфоэпической нормы произношения *чи* как *[шн]* в некоторых словах? Неправильной артикуляцией звука *[ш']* и его смешением со звуком *[ш]*? Влиянием фонетической системы родного языка? Незнанием значения слов? На все эти вопросы последует однозначный ответ: да!

Таким образом, в основе комплекса причин, порождающих орфографические ошибки, в первую очередь, лежит:

- 1) незнание фонетических явлений и неумение в них разбираться:
 - а) неразличение звука и буквы;
 - б) неумение **слышать** звуки звучащей русской речи;
 - в) неразличение на слух твердых и мягких согласных;
 - г) неумение слышать и находить ударение в словах;
- 2) незнание орфоэпических норм русского литературного языка, то есть качества и изменения фонем в определенных фонетических позициях, а также незнание написания отдельных слов и групп слов в зависимости от их произношения;
- 3) интерферирующее влияние фонетической системы родного языка;
- 4) незнание значений слов, и, как следствие, невозможность проверки безударных гласных подбором проверочного слова.

Нередко причиной орфографических ошибок становится неверное начертание некоторых прописных букв Г, Р, Е, Ф, Ч, Ц и написание английской буквы «в» на месте русской «б»: *Гусь* вместо *Русь*; *Гаскольников* вместо *Раскольников*; *Рород* вместо *Город*; *Габота* вместо *Работа*; *овсуждение* вместо *обсуждение*; *совытие* вместо *событие* и т. п. Причиной ошибочного написания слов является также неверное начертание строчных букв: я вместо а (*мял* вместо *мал*, *дян* вместо *дан*), нарушение соотношения высоты строчных и прописных букв в начале и середине слова: *Лимон*, *ЛиМон* вместо *лимон*, *Мелкий*, *МеЛкий* вместо *мелкий* и т. п., а также неверный способ соединения гласных *о*, *а* с последующей буквой. В таких случаях преподаватель должен продемонстрировать правильный способ соединения данных букв с последующими. Такого типа ошибок можно было бы избежать,

если бы в школе больше внимания уделялось навыкам написания букв и начертания соединительных элементов по определенным нормам. Неверное написание букв довольно трудно исправить у старшеклассников, когда уже сформированы устойчивые навыки письма. Поэтому на этом этапе в работе над звукобуквенными соответствиями следует систематически обращать внимание учащихся на правильность начертания букв и способы их соединения в словах. Работа над графикой, контроль за правильным написанием, доведение до автоматизма навыка начертания букв русского алфавита позволят исключать перечисленные ошибки.

Как было отмечено выше, во многом правильное написание слов зависит от знания орфоэпических норм (орфоэпия – от греч. *orthos* – прямой, правильный и *epos* – речь), то есть норм правильного произношения отдельных звуков, слов и групп слов: *нарочно* – *наро[ш]но*, *скучно* – *ску[ш]но*, *в их* – *[в-ых]*, *кигре* – *[к-ыгр'э]*, *нового* – *ново[в]о*, *моего* – *мое[в]о*, *чтобы* – *[ш]тобы* и др.

Не определяется фонетической системой произношение *[в]* на месте *[з]* в окончаниях прилагательных, причастий, порядковых числительных, местоимений (такого типа ошибки тоже очень распространены): *смело[в]о*, *нужно[в]о*, *прелестно[в]о*, *решенно[в]о*, *видимо[в]о*, *идущее[в]о*, *бывшие[в]о*, *мое[в]о*, *наше[в]о*, *каждо[в]о*, *перво[в]о*, *одинаково[в]о* и т. п.

Таким образом, орфоэпия как «особая часть фонетики отличается от других (неорфоэпических) ее частей» тем, что она: а) императивна, т. е. требует выполнения определенных норм; б) формулирует не законы, а правила; в) имеет практическую направленность, в частности, включает некоторые указания грамматического, а не фонетического характера [105, с. 197]. Мы полностью согласны с мнением М. В. Панова о том, что «орфоэпические правила – смешанные; большинство – фонетические, а некоторые, немногие, – грамматические» [105, с. 197].

Другая трудность, с которой встречаются учащиеся, изучающие русскую орфографию, – это особенности русской графики, связанные с несоответствием количества букв с количеством обозначаемых ими звуков.

Основной особенностью русской графики является то, что не для каждого произносимого произносимого звука имеется особая буква. Именно поэтому буквы русского алфавита могут

иметь несколько звуковых значений, например: *там* [т], *тема* [т'], *отбор* [д], *молотьба* [д'], *лестница* [л]; *сад* [с], *село* [с'], *сдать* [з], *сделать* [з'] и др.

Другой особенностью русской графики является различие букв по качеству обозначаемых ими звуков. Как известно, в русском алфавите имеются три группы букв: 1) буквы, не обозначающие звуков; 2) буквы, обозначающие два звука; 3) буквы, обозначающие один звук.

К первой группе относятся не обозначающие никаких звуков буквы **ъ, ь**. Ко второй группе относятся буквы **е** [jэ], **ё** [jo], **ю** [ju], **я** [ja]. К третьей группе относятся все буквы, обозначающие один звук.

Наконец, особенностью русской графики является наличие в ней однозначных и двузначных букв. К однозначным относятся буквы **ж** и **щ**, так как во всех положениях они обозначают один и тот же звук. Так, например, буква **ж** во всех положениях обозначает один и тот же твердый звук [ж]: *жир, жизнь, жемчуг, жезл, жар, жаль, жук, журчит, жёлудь, жёрнов* и др. Буква **щ** обозначает один и тот же мягкий звук [ш']: *щепка, щека, щи, щит, щука, щупать, щавель, прощай, пощёчина, щёлкать, смущённо, ощущение* и др.

К буквам, обозначающим два звука, или двузначным буквам, относятся йотированные гласные **е, ё, ю, я**, а также все буквы, обозначающие парные по твердости-мягкости звуки.

Двузначность этих букв определяется тем, что в определенных позициях чтение и произношение этих букв в пределах слога варьируется в зависимости от предшествующих или последующих букв, что определяется слоговым принципом русской графики. Слоговой принцип русской графики выражается в том, что в определенных случаях в качестве единицы письма выступает не буква, а слог, являющийся цельным графическим элементом, части которого взаимно обусловлены [27, с. 114].

Применительно к гласным **е, ё, ю, я** слоговой принцип указывает, что в зависимости от позиции в слове они обозначают: а) два звука; б) один звук и мягкость предыдущего согласного.

Буквы **е, ё, ю, я** обозначают два звука [jэ], [jo], [ju], [ja]:

- 1) в абсолютном начале слова: [jэ]ль – ель, [jэ]сли – если, [jэ]сть – есть; [jo]ж – ёж, [jo]ри – ёри, [jo]мкость – ёмкость; [ju]мор – юмор, [ju]ный – юный, [ju]нга – юнга; [ja]корь – якорь, [ja]рмарка – ярмарка, [ja]сный – ясный;
- 2) после гласных: во[jэ]нный – военный, ве[jэ]р – веер, рису[jэ]т – рисует; по[jo]м – поём, да[jo]т – даёт, за[jo]м – заём, рису[jy] – рисую, по[jy]т – поют, да[jy] – даю, ка[jy]та – каюта, ма[ja]к – маяк, за[ja]вка – заявка, по[ja]вится – появится, сто[ja] – стоя и мн. др;
- 3) после разделительных ъ, ъ: съ[jэ]л – съел, въ[jэ]хать – въехать, объ[ja]влен – объявлен, бь[jo]т – бьёт, бель[jo] – бельё, въ[jy]га – вьюга, адъ[jy]тант – адъютант, сем[ja] – семья, статья – стат[ja].

После согласных буквы **е, е, ю, я** обозначают один гласный звук и мягкость предыдущего согласного: [т'э]сто – тесто, [м'э]ра – мера, [н'о]с – нёс, [р'о]в – рёв, [л'у]стра – люстра, [н'у]хать – нюхать, [д'а]тел – дятел, [п'а]тница – пятница и т. п.

К обозначению согласного звука [j] (йот) слоговой принцип применяется только внутри слов. Звук [j] обозначается буквой **й** в том случае, когда слог заканчивается этим звуком, следующим за гласным, например: мой, мойте, бой, бойцы, Байкал, заяка, койка, чайка, стройка, тайна, зимой, весной, хромой, обычай, случай и др. Во всех остальных положениях звук [j] вместе со следующим гласным звуком обозначается одной буквой: е – [jэ], ё – [jo], ю – [ju], я – [ja].

В русском алфавите нет специальных букв для парных по твердости-мягкости согласных звуков. Такое отсутствие компенсируется двояким написанием гласных звуков. Так, перед гласными **а, о, у, ы, э** согласные читаются как твердые, буквы **е, ё, ю, я, и** указывают на мягкость предыдущего согласного: вол – вёл, вал – вял, суда – сюда, круг – крюк, ток – тёк, дыра – диво, сыта – сито, лысый – лисий, пила – пили – пыли.

Таким образом, основным отличием гласных букв русского языка является способность указывать на твердость-мягкость предшествующего согласного.

Анализ результатов письменных работ позволил выявить, что одной из причин орфографических ошибок является незнание учащимися слогового принципа русской графики. Такие ошибки, как **пиос, пиёс** (пёс), **мальенкий** (маленький), **войдя, воидя** (войдя), **основательлом** (основателем), **несьти, нестьи** (нести), **синий, сини, сыный** (синий),

новости (новости), **ряд**, **риад** (ряд), **тянут** (тянут), **пиа** (пять) объясняются следующими причинами:

- 1) неразличением обозначения твердости-мягкости согласных;
- 2) неумением слышать и произносить звук [j] в йотированных гласных [jэ], [jo], [jy], [ja];
- 3) незнанием слогового принципа русской графики.

Ошибки типа *свойи* (свои), *в фое* (в фойе), *геройях* (героях), *клейом* (клеем), *моя*, *моя* (моя), *пояс* (пояс), *поите* (пойте), *район*, *раён* (район), *стайя* (стая) и т. п. также вызваны незнанием слогового принципа русской графики.

Следующая выделенная нами группа орфографических ошибок связана с главным отступлением от слогового принципа – обозначение гласных звуков после непарных по твердости-мягкости согласных. Особенно частым является ошибочное написание гласных после шипящих. Вопреки слоговому принципу, после всегда твердых согласных [ж], [ш], [ц] гласные звуки обозначаются буквами **е, ё, и**, реже буквами **ю, я**: *шифр*, *шип*, *шишка*, *машина*, *шест*, *шелест*, *шесть*, *живут*, *жир*, *хижина*, *нажим*, *камыш*, *шёлк*, *шёпот*, *жёлудь*, *жёрдочка*, *цел*, *церковь*, *цифра*, *цикл* и т. д. После всегда мягких [ч'], [ш'] пишутся буквы **а, о, у** – *часть*, *чаща*, *чаще*, *рощу*, *щуриться*, *ощущать*, *чокаться*, *хочу*.

Ошибочное написание *ушыб* (ушиб), *жызни* (жизни), *шыре* (шире), *шын* (шип), *пожытки* (пожитки), *чюжой* (чужой), *чюдо* (чудо), *чясть* (часть), *пощяда* (пощада), *чяця* (чаша), *рощя* (роща), *ищю* (ищу), *щюпать* (щупать) и др. объясняется как отступлением от слогового принципа в современной русской графике, так и неразличением всегда твердых [ж], [ш], [ц] и всегда мягких [ч'], [ш'].

Произносительные нормы армянского языка, отличающиеся от произносительных норм русского языка, не только влияют на русскую речь учащихся, но и являются причиной следующих орфографических ошибок:

- а) ошибки типа *[п'ут] воду* вместо *[п'jут] воду*, *по[д'е]зд* или *по[де]зд* вместо *по[джэ]зд*, *[с'е]л* вместо *[с'jэ]л* и т. п.;
- б) неправильное произношение мягких согласных, мягкость которых обозначается на письме йотированными гласными: *[пр'иа]мо* вместо *[пр'амъ]*, *[гр'иаз]* вместо

[ɣp'ac'] и др.

О типах орфографических ошибок учащихся-армян, связанных с несформированностью слухопроизносительных навыков русской речи обучаемых, писали многие методисты: Г. М. Агабабян [3], Н. А. Байбуртян [13], Б. Е. Бартенев [17], Р. Л. Мелкумян [85] и др.

Остановимся на тех типах орфографических ошибок, которые мы выделили в нашей работе. Кроме перечисленных выше, особенно часто наблюдаются ошибки, появившиеся в результате неразличения и неверного проговаривания звука [ш']. Поскольку в армянском языке нет звука [ш'] – крайне редко он передается на письме двумя буквами **շէ** (например: *борщ* – *բորշէ*, *Л.В. Щерба* – *Լ.Վ. Շչերբա*), постольку наиболее близкими звуками для передачи [ш'] на письме оказываются звуки [ш] или [шч']:

а) в начале слова: *[ш]ит*, *[шч']ит* вместо *щит*, *[ш]ука*, *[шч']ука* вместо *щука*, *[ш]ебет* вместо *щебет*, *[ш]и*, *[шч']и* вместо *щи*, *[ш]екотать*, *[шч']екотать* вместо *щекотать*, *[ш]упать* вместо *щупать*, *[ш]ель*, *[шч']ель* вместо *щель* и др;

б) в середине слова: *по[ш]адить*, *по[ш]ядить* вместо *пощадить*, *на о[ш]упь* вместо *на ощупь*, *ча[ш]а* вместо *чаща*, *та[ш]ить* вместо *тащить*, *кле[ш]и* вместо *клещи*, *тру[ш]обы*, *тру[шч']обы* вместо *трущобы*, *пи[ш]ать*, *пи[сч']ать* вместо *пищать*, *о[ш]у[ш]ение* вместо *ощущение* и т.п. (отметим, что ошибочное написание *чаща* вместо *чаща*, *прошу* вместо *прощу*, *прошение* вместо *прощенье* (и наоборот) связано также с незнанием лексического значения данных слов);

в) ошибочное написание *ш* вместо *щ* в суффиксах причастий и написание *щ* вместо *ш* в суффиксах *-ви-*, *-вши-*: *видящий* вместо *видящий*, *угрожающе* вместо *угрожающе*, *стареющий* вместо *стареющий*, *идуший* вместо *идуший*, *думающий* вместо *думающий*; *просивший* вместо *просивший*, *смотревший* вместо *смотревший*, *установивший* вместо *установивший*, *попровавшись* вместо *попровавшись*, *улыбнувшись* вместо *улыбнувшись*, *познакомившись* вместо *познакомившись*, *смеющийся* вместо *смеющийся* и т. д.

Следующую группу составляют ошибки в написании некоторых сочетаний согласных (сч, зч, жч, дч), которые встречаются на морфологических стыках слов:

а) конечный согласный приставки и начальный согласный корня: *бещестный* (*бесчестный*), *бецисленный* (*бесчисленный*), *ищерпать* (*исчерпать*), *ицисление*

(исчисление), *раицистить (расчиистить), раицёт (расчёт), подицитать (подсчитать), обещаистить (обесчестить), раицитать (рассчитать)*;

- б) конечный согласный корня и начальный согласный суффикса: *расскаищик (рассказчик), смаищик (смазчик), перебеищик (перебежчик), объеищик (объездчик), разноищик (разносчик), грузищик (грузчик), подпиищик (подписчик)* и др.

Нередко встречаются ошибки при написании сочетаний *чн, чт*, которые в некоторых словах произносятся как *[шн], [шт]*: *ску[ш]но* вместо *скучно*, *наро[ш]но* вместо *нарочно*, *пустя[ш]ный* вместо *пустячный*, *яи[ш]ница* вместо *яичница*, *скворе[ш]ник* вместо *скворечник*, *коне[ш]но* вместо *конечно*, *[ш]то* вместо *что*, *[ш]тобы* вместо *чтобы*, *[ш]то-нибудь* вместо *что-нибудь*, *кое-[ш]то* вместо *кое-что*, а также в женских отчествах: *Ильини[ш]на* вместо *Ильинична*, *Никити[ш]на* вместо *Никитична*; в словах *[ш]астье* вместо *счастье*, *му[ш]ина* вместо *мужчина* и т. д.

Среди распространенных ошибок выделим написание буквы *ы* вместо начального *и*. Под влиянием слитного произношения с предыдущим словом, которое оканчивается на твердый согласный, а также вместо союза «и» в определенных условиях произносится *[ы]*:

- при слитном произношении двух слов, соединенных союзом *и*, если первое слово оканчивается, а второе начинается твердым согласным: *[брат-ы-сестра]* – *брат и сестра*; *[куст-ы-лист]* – *куст и лист*; *[гром-ы-молния]* – *гром и молния*;
- после предлогов на согласный и следующим за ним словом, начинающимся на *и*: *[от-ыспуга]* – *от испуга*; *[в-ытоге]* – *в итоге*; *[в-ых-глазах]* – *в их глазах*; *[к-ыгре]* – *к игре*; *[с-ыронией]* – *с иронией* и т. п.

Другую (довольно большую) группу орфографических ошибок составляют:

- ошибочное написание *[в]* на месте буквы *[з]* в окончаниях прилагательных, причастий, числительных и местоимений, где вместо *[з]* отчетливо произносится *[в]* с соответствующей редукцией гласных: *зелёно[въ]* – *зеленого*, *сине[въ]* – *синего*, *дающе[въ]* – *дающего*, *делающе[въ]* – *делающего*, *весенне[въ]* – *весеннего*, *осенне[въ]* – *осеннего*, *неко[въ]* – *некого*, *нико[во]* – *никого*, *твое[во]* – *твоего* и т. п.;
- ошибочное написание вследствие неразличения словообразовательных моделей прилагательных и наречий, ср: *правди[з]о* – вместо *правдиво*; *правди[зо]го* – вместо *правдивого*; *ласко[зо]* – вместо *ласково*, *ласко[зо]го* – вместо *ласкового*; *вежли[зо]* –

вместо вежливо, вежли[го]го – вместо вежливого; справедли[го] – вместо справедливо, справедли[го]го – вместо справедливого и т. д.

Часто орфографические ошибки встречаются в словах, где мягкость согласных не обозначается на письме. В подобных случаях мягкость согласных имеет ассимилятивный характер, то есть одни согласные звуки приспосабливаются к другим и зависят от твердости или мягкости последующего согласного. Например, смягчение твердых согласных [з], [н], [с] определяется тем, перед какими согласными они находятся. Согласные [з], [н], [с] произносятся мягко перед мягким [д'], [з'], [н'], [т']: **здесь** вместо **здесь**, ([з'д'эс']), **пасыти** вместо **пасти** ([пас'т'и]), **снять** вместо **снять** ([с'н'ат']), **гвоздь** вместо **гвоздь** ([гвос'т']), **баньтик** вместо **бантик** ([бан'т'ик]), **банщик** вместо **банщик** ([бан'щ'ик]), **нянчить** вместо **нянчить** (ня[н'ч']ить), **кузница** вместо **кузница** (ку[з'н']ица), **кузнечик** вместо **кузнечик** (ку[з'н']ечик) и т. д.

Большие трудности у учащихся вызывает написание слов с [л'], употребляющимися в следующих позициях:

- а) перед согласными в позиции перед так называемым «смягчающим» **ь**: **болие** вместо **больше**, **мелкать** вместо **мелькать**, **доволно** вместо **довольно**, **столко** вместо **столько**, **несколко** вместо **несколько**, **мельница** вместо **мельница**, **болиинство** вместо **большинство**, **силно** вместо **сильно** и т. п.;
- б) перед [й] при чтении в позиции перед разделительным **ь**: **лёт** вместо **лёт**; **лют** вместо **люют**; **белё** вместо **белё**; **коле** вместо **колье**; **крыля** вместо **крылья**; **ущеле** вместо **ущелье**; **веселе** вместо **веселье** и др.

Более того, неразграничение [л] и [л'] свидетельствует также о незнании учащимися смысловозначительного значения: **был** – **быль**, **ел** – **ель**, **пыл** – **пыль**, **стал** – **сталь**, **цел** – **цель**, **порол** – **пароль**, **караул** – **карауль**, **мол** – **моль**, **угол** – **уголь**, **сел** – **сель**, **щего'л** – **щёголь** и др.

Другую группу орфографических ошибок составляет ошибочное написание **и** вместо **ы** в ударных, предударных и заударных слогах во всех частях речи и грамматических формах:

- а) ошибочное написание **и** вместо **ы** в ударном и безударном префиксе: **вывод** вместо **вывод**, **виросли** вместо **выросли**, **виставка** вместо **выставка**, **видержать** вместо **выдержать**, **висказивать** вместо **высказывать**, **виносливий**, **виносливый** вместо **выносливый**, **випитивать**, **випитывать** вместо **выпытывать** и т. п.;

б) написание **и** вместо **ы** в корнях слов, в суффиксах, флексиях существительных: **бистро** вместо **быстро**, **привичка** вместо **привычка**, **монастир**, **монастирь** вместо **монастырь**, **обичний**, **обичный** вместо **обычный**, **пластир**, **пластирь** вместо **пластырь**, **скали** вместо **скалы**, **изби** вместо **избы**, **пчоли**, **пчѣли** вместо **пчѣлы**, **рассказивать** вместо **рассказывать**, **доказивал** вместо **доказывал** и др.

Значительное количество орфографических ошибок наблюдается во флексиях прилагательных, причастий, порядковых числительных, местоимений: **тѣплий** вместо **тѣплый**, **мрачний** вместо **мрачный**, **кислий** вместо **кислый**, **бытий**, **битий** вместо **битый**, **неведомий** вместо **неведомый**, **спелий** вместо **спелый**, **четвѣртий** вместо **четвѣртый**, **девятий** вместо **девятый**, **нелепий** вместо **нелепый**, **самий** вместо **самый**, **каждий** вместо **каждый**, **глупи**, **глупий** вместо **глупый** и т. д. Орфографические ошибки данного типа настолько распространены, что составляют до 25% всех орфограмм.

Особую группу орфографических ошибок составляет слитное написание предлогов с существительными, прилагательными, местоимениями. Неразличение префиксов и предлогов является причиной более 20% ошибок. Наиболее часто такие ошибки наблюдаются в тех случаях, когда предлоги **за**, **из**, **на**, **по**, **под** принимают на себя ударение, а следующие за ними существительные и местоимения произносятся без ударения: **за'уши** – **за уши**, **за'зиму** – **за зиму**, **и'здому** – **из дому**, **и'злеса** – **из леса**, **на'день** – **на день**, **на'ночь** – **на ночь**, **по'полу** – **по полу**, **по'леса** – **по лесу**, **по'дгору** – **под гору**, **по'друку** – **под руку**; **ссосен** – **с сосен**, **доутра** – **до утра**, **ссосны** – **с сосны**, **свысокой сосны** – **с высокой сосны**, **восновном** – **в основном**, **сужасом** – **с ужасом**, **слѣгкостью** – **с лёгкостью**, **сомной** – **со мной**, **передомной** (**перед омной**) – **передо мной**, **подольдом** (**под о льдом**) – **подо льдом**, **надомной** – **надо мной**, **отовсех** – **ото всех**, **ввазе** – **в вазе**, **вводе** – **в воде**, **вкаюте** – **в каюте**, **изсибири** – **из Сибири**, **вфонаре** – **в фонаре**, **вфонтане** – **в фонтане** и др.

Неразличением предлогов от префиксов объясняется также слитное написание предлога **без** и раздельное написание префиксов **без-**, **бес-**: **безконца**, **бесконца** – **без конца**, **бессна**, **безсна** – **без сна**, **без платный** – **бесплатный**, **без шумный** – **бесшумный**, **без конечный** – **бесконечный**, **без шумный** – **бесшумный** (написание **з**, **с** на конце префиксов регулируется орфографией).

Таким образом, на основе анализа данных, полученных в ходе учебного процесса, мы выделили четыре основные причины орфографических ошибок:

- 1) ошибки, связанные с интерферирующим влиянием армянского языка на изучаемый русский;
- 2) ошибочные написания, которые объясняются неразличением звука и буквы, твердости-мягкости согласных и их написанием в зависимости от позиции в слове;
- 3) ошибки, зафиксированные в случаях, когда написание расходится с произносительной нормой;
- 4) орфографические ошибки, связанные с неразличением русского подвижного и разноместного ударения, при котором ударные слоги произносятся отчетливо, а безударные слоги – с ослабленной артикуляцией [76, с. 7]. Ударный слог по сравнению с безударным артикуляционно не только более энергичен, но и более длителен [77, с. 11]. К ошибкам этого типа относятся ошибки в слитном написании предлогов со словом при сдвиге ударения: *по́друку – под руку, за́ночь – за ночь, и́з лесу – из лесу, за́год – за год, за́город – за город, на́день – на день* и др.

Подытожим сказанное. Воспринимаемые на слух звуковые единицы русского языка уподобляются учащимися звуковым единицам армянского языка, что, в свою очередь, приводит к искажению звукового образа слова и его ошибочному написанию. Поэтому основным требованием к произношению учащихся должна быть степень автоматизированности произносительных навыков, позволяющая адекватно воспринимать звучащую русскую речь. Поскольку недосформированность слухопроизносительных навыков является одной из причин орфографических ошибок, постольку в вводный фонетико-орфоэпический курс включается тот объем фонетического материала, который, являясь общим для всех учащихся-армян, предполагает работу над фонетическими единицами в зависимости от трудностей овладения произносительными нормами и характера орфографических ошибок. В соответствии с принципом учета ошибок в фонетико-орфоэпический минимум включаются отличные от армянского языка явления звукового строя русского языка, предполагающие отработку умений и навыков в различении звуков и

букв, твердых и мягких согласных, знание произносительных норм русского литературного языка.

Особо отметим, что обучение фонетическим особенностям звукового строя русского языка должно базироваться на обучении **осознанным** произносительным операциям, что позволит в первую очередь перенести устойчивые произносительные навыки в устную речь [111, с. 35]. Исходя из цели обучения на начальном этапе, основным является развитие практических навыков и автоматизм артикуляции изучаемых звуков в соответствии с обучением орфографии.

В зависимости от целей и сроков обучения необходима интенсификация учебного процесса, которая и определяет отбор и расположение материала. Отбор фонетического материала для усвоения определяется нами задачей развития навыков письменной речи и включает в себя работу над специальными позициями фонем. При этом усвоение фонетических особенностей звуков русской речи проводится в аспекте обучения орфографии.

1.3. Принципы обучения фонетике на начальном этапе. Обучение произношению и написанию русских йотированных гласных на основе сопоставления со звуками армянского языка

В нашей работе мы остановимся на тех ошибках, которые связаны с недосформированностью слухопроизносительных навыков, неумением различать на слух звуки русского языка, ошибках, вызванных незнанием орфоэпических норм русского литературного языка, то есть на тех ошибках, которые в русскоязычной аудитории не встречаются. Орфографических правил, предупреждающих такого рода ошибки, в русском языке нет, поскольку они бессмысленны для носителей языка.

Для нашей работы интересен тот факт, что довольно большую группу ошибок (например, ошибки при написании слов с йотированными **е, ё, ю, я**, ошибки написание **ы, и** после согласных вследствие неразличения их твердости-мягкости) можно предупредить и/или исправить, если принять во внимание, что многие безошибочные написания регулируются правильным произношением. Этот вывод определил цель: **показать связь**

между нормативным произношением и рассматриваемыми орфограммами.

Неправильное произношение и незнание произносительных норм изучаемого языка изначально являются причиной многих орфографических ошибок, поэтому важно «поставить» и закрепить правильное произношение «трудных» звуков и автоматизировать необходимый навык; такое написание слов в рассматриваемых случаях определяется нормативным произношением. С методической точки зрения вышеуказанные принципы написания правомерно сгруппировать, так как причиной таких ошибок, в первую очередь, является неправильное произношение звуков русского языка.

Изучение характера наиболее распространенных орфографических ошибок, допускаемых учащимися-армянами, позволило выявить причины их возникновения и сгруппировать по следующим признакам: 1) ошибки, связанные со смешением буквы и звука; 2) ошибки, вызванные неразличением твердости-мягкости согласных; 3) ошибки, являющиеся результатом незнания орфоэпических норм русского литературного языка; 4) ошибки, возникающие в результате незнания словообразовательной структуры слова, когда приставка воспринимается как предлог и пишется отдельно, и наоборот, когда предлог воспринимается как приставка и пишется слитно: *без сердечный* (бессердечный), *безсердца* (без сердца) и др.; 5) ошибки, вызванные незнанием грамматических закономерностей: написание флексий существительных, местоимений, порядковых числительных, причастий, глаголов, что прямо связано с произношением: *красный – синий, пятый – третий, нужный – нижний, валы – свали, дары – дари* и др.

В данном параграфе мы рассмотрим лишь те орфографические ошибки, причиной которых является незнание норм русского произношения. Это ошибки, связанные с неправильным произношением мягких согласных, мягкость которых обозначается на письме йотированными гласными; ошибки, возникающие в результате произношения с ослабленной йотацией слов с разделительными *ь* и *ъ*: *лиу, лю* (вместо *лью*), *лёт, лиот* (вместо *льёт*), *объявлен, обявлен* (вместо *объявлен*), *листя* (вместо *листья*), *скамя, скамиа* (вместо *скамья*), *вехал* (вместо *въехал*), *белё* (вместо *бельё*), *пиос, пиёс, пиось* (вместо *пёс*), *зайяц* (вместо *заяц*), *войем* (вместо *воем*), *дейтели* (вместо *деятели*), *вейер* (вместо *веер*) и т. п. Далее рассмотрим случаи написания *ы, и* после согласных, так как ошибочное написание *ы*

вместо **и** (и наоборот) после согласных также превалирует в работах учащихся: **зелёними**, **зелёнымы** (вместо **зелёными**), **сиными**, **синымы** (вместо **синими**), **чудний** (вместо **чудный**), **справедливый** (вместо **справедливый**), **первие** (вместо **первые**) и т. д.

При отборе фонетического материала для начального этапа прежде всего нами учитывается необходимость формирования у учащихся-армян умения слышать «трудные» звуки [jэ], [jo], [ju], [ja]. Речь идет о том, что при изучении фонетического материала мы исходим из особенностей русского языка, а в методах обучения используем полное или частичное сходство при произношении звуков армянского языка. Здесь учитывается то, что у учащихся имеются определенные произносительные навыки родной речи, которые могут помочь в правильном произношении русских звуков. Навыки правильного произношения отдельных русских звуков изначально можно сформировать на основе некоторых фонетических закономерностей армянского языка. В таком случае основы правильного написания слов можно заложить уже на начальном этапе обучения до изучения специальных орфографических правил. При этом у обучающихся постепенно вырабатывается умение написания слов на основе сформированных слухопроизносительных навыков без применения правил. На последующих этапах обучения, когда вводятся орфографические правила, регулирующие то или иное написание, выработанные ранее умения (например, слышать йотированные гласные **е, ё, ю, я**) трансформируются в осознанные и устойчивые навыки. Это, в свою очередь, позволяет учащимся не повторять механически правило на примере нескольких заученных слов, а слышать и воспринимать йотацию и в незнакомых словах с разделительными **ь, ъ**, а главное, правильно их писать.

В национальной (армянской) аудитории, когда устная русская речь воспринимается с трудом, использование правил на начальном этапе обучения довольно затруднительно. Учащемуся, владеющему русским языком, излишне говорить, например, что в слове «синий» после мягкого **н** пишется **и**, а в слове «новый» после **в** пишется **ы**. Здесь возник бы правомерный вопрос русскоязычных учащихся: «А что здесь может быть?» Или: «**ча**» – «**ща**» всегда пишется через **а**. (Особо отметим, что в экзаменационных работах учащихся русских школ или классов нередко встречаются ошибки: **Мкртчян** (вместо **Мкртчян**),

Вагричан (вместо *Вагричян*), *Тацан* (вместо *Тацян*) и т. п. В данном случае преподавателю надо обратить особое внимание на написание гласных после шипящих в иноязычных словах.

В армянской аудитории явно недостаточны указания: «Под ударением после мягких согласных пишется та буква, которая слышится». Орфографические ошибки в словах *миасо*, *мясо*, *масо* (реже *мясо*) (вместо *мясо*), *виазка*, *вязака* (вместо *вязка*), *слойёв* (вместо *слоев*), *стайей журавлей* (вместо *стаей журавлей*) вызваны не столько неразличением русского разноместного ударения, сколько неумением слышать звуки *е, ё, ю, я*.

Постановка артикуляции йотированных гласных разрабатывается нами на примере отдельных слогов. Вполне естественно, что изначально навыки произношения гласных *е, ё, ю, я* вырабатываются путем имитации произношения преподавателя. Как правило, после многократного повторения вслед за учителем изолированных звуков и слогов у обучаемых вырабатывается навык правильного произношения йотированных гласных. Казалось бы, первая трудность позади: учащийся слышит звук и правильно его проговаривает, однако дисбаланс между умением слышать и произносить звуки [jэ], [jo], [ju], [ja] и их графическим отображением на письме сохраняется. Следовательно, механическое имитирование не может служить достаточной базой для передачи орфографического образа слов, почему и симитированное слово фиксируется на письме неверно. Орфографические ошибки будут встречаться до тех пор, пока учащиеся **не осознают**, сколько звуков в той или иной позиции обозначают йотированные *е, ё, ю, я* и как они обозначаются на письме.

В армянской аудитории на устную и письменную русскую речь, как правило, оказывают интерферирующее влияние произносительные нормы родного языка. Основное различие между армянским и русским письмом проявляется в соотношении буква-звук. В армянском языке одной букве соответствует один звук, за исключением звонких согласных *բ, գ, դ, ճ, ջ, ղ*, обозначающих глухие согласные *ц, ф, р, ր, ց, չ, խ* в определенных позициях в середине или на конце слова после *բ, դ* [17, с. 10]. Одной из причин орфографических ошибок учащихся-армян является то, что принципы обозначения фонем в русском и армянском языках различны. Число минимальных единиц системы выражения звуков языка, или фонем, в русском языке не соответствует количеству букв. Парные мягкие согласные

фонемы не имеют специального обозначения. Напротив, поскольку грамматический принцип «буква-звук» в основном отвечает характеру современного армянского языка, постольку письмо и произношение почти во всех случаях адекватны [17, с. 11].

Дифференцируем трудности, с которыми встречаются учащиеся при изучении орфографии. Это, в первую очередь, проблемы, связанные с тем, что число букв в русском алфавите меньше числа обозначаемых ими звуков, а также с отсутствием мягких согласных в армянском языке. Звучащую русскую речь учащиеся-армяне воспринимают на слух и передают на письме согласно действующим в родном языке фонетическим законам. Произношение фонем в армянском языке обусловлено различными условиями: ударением, качеством соседних звуков, положением по отношению к тому или иному звуку. В различных позициях звуки качественно меняются, и эти изменения звуков говорящий не замечает. В отличие от русского языка качественное изменение гласных в современном армянском языке незначительно. В зависимости от местоположения (в ударном или безударном слоге, места по отношению к ударению) колебание долготы гласного достигает 2-3 единиц, однако носители языка этого не замечают или приписывают другому фонетическому явлению [9, с. 36].

В нашем исследовании мы не ставили цели сопоставить фонетические системы русского и армянского языков. Этот вопрос рассматривался в работах многих отечественных исследователей. Нас интересовал сопоставительный анализ в ракурсе разработки специальной методики обучения орфографии и предупреждения ошибок учащихся. В этом аспекте выделим следующие контрастивные характеристики. Так, в армянском языке есть буквы, не имеющие соответствий в русском: *բ, ք, ծ, դ, ջ, հ, ճ, չ, թ, լ, ռ*. В русском языке также есть буквы, не имеющие соответствий в армянском: *ё, ю, я, щ, ь, ъ, ы*. За исключением двух дублетных букв *խ* и *ն*, которые только в абсолютном начале слова обозначают два звука *[jə]* и *[vo]*, количество букв в армянском алфавите соответствует количеству фонем – 36 букв и 36 фонем. Исключая звонкие согласные *բ, գ, դ, ճ, ջ, ղ*, которые в определенных позициях (в середине или на конце слова после *բ, դ*) обозначают

глухие согласные *ц, џ, р, р̣, г, г̣, љ*, графика армянского языка почти полностью отвечает звуковому принципу – одному звуку соответствует одна буква [17, с. 10].

В современном русском литературном языке количество букв, как уже было отмечено, меньше количества обозначаемых ими звуков. Парные мягкие согласные фонемы не имеют специального обозначения, а гласные фонемы – в зависимости от позиции – обозначаются разными способами. Изменения в звуковой системе литературного русского языка привели к нарушению соответствия между графикой и звуковой системой русского языка, в результате чего не все произносимые в разных позициях звуки обозначаются на письме особыми буквами [27, с. 113].

Современная русская графика имеет ряд особенностей: некоторые буквы могут иметь несколько звуковых значений. Например, буква *в* может обозначать звуки: вол [в], вёл [в'], вяз [в'] кровь [ф'], чувствовать [], т.е. одна и та же буква может обозначать разные звуки. Другой особенностью русской графики является наличие букв: а) не обозначающих звуков – *ь, ъ*; б) обозначающих два звука; в) обозначающих один звук.

Наличие однозначных и двузначных букв – следующая особенность русской графики. Так, буквы *ж, ш, ц, ч, щ* относятся к однозначным буквам, так как во всех положениях буквы *ж, ш, ц* обозначают один и тот же твёрдый звук; а буквы *ч, щ* – мягкие звуки [ч'], [ш']: *жил, жезл, жёлудь, жар, жюри; широкий, шов, шанс, шёл, парашют; цирк, цел, цапля, цокот; час, честь, число, чёт; щи, щель, щука, щавель, пощадить* и др.

Все буквы, которые обозначают парные по твёрдости-мягкости согласные, относятся к двузначным буквам. К ним же относятся буквы, обозначающие йотированные гласные звуки [јэ], [јо], [ју], [ја]. В ряде случаев чтение буквы зависит от соседних букв, что определяется слоговым принципом русской графики. Поскольку в русском алфавите отсутствуют специальные буквы для обозначения твёрдости-мягкости согласных звуков, постольку это отсутствие компенсируется двояким начертанием гласных звуков [27, с. 114]. Согласные *б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х* произносятся твёрдо или мягко в зависимости от последующей гласной буквы: *бал-бег, вал-вёл, год-гид, рад-ряд, нос-нёс, факт-тюфяк, дата-дятел, рык-рис, пыл-пил, пар-пятка, мал-мял, наст-няня* и т. п. Таким образом, твёрдость-мягкость согласных

определяется с учётом последующей буквы: буквы **ա, օ, չ, է, Կ** указывают на твёрдость предыдущего согласного, а буквы **ե, ը, յ, յ** – на мягкость.

В отличие от гласных звуков русского языка гласные в армянском языке не влияют на качество предыдущего согласного; в любом положении согласные произносятся твердо. «Гласные в армянском языке обнаруживают относительную устойчивость, и именно они, в противовес русским гласным, влияют на качество согласного. Так например, наблюдается незначительное влияние передних гласных [i], [e] на предшествующие согласные, которые получают обусловленный этой позицией оттенок мягкости» [164, с. 60].

Чаще всего мягкость или полумягкость согласных проявляется перед гласными **ի** (и), **ե** (е): դր (век), դր (дверь) – դր (роль), դր (позиция); լր (струна), լր (пе’репел) – լր (гора), լր (заряд); նր (корабль), նր (гранат) – նր (стрела), նր (заседание), ցնր (сыр), հնր (сними); տր (буква), տր (жара), տր (господин, хозяин), տր (космос); մր (палец), մր (тёмный), մր (наш), րմ (ветер), մր (мысль). Смягчение согласных **կ** (к), **ք, գ** (г) наблюдается в ряде случаев перед гласными и особенно перед фонемой յ (йот) [9, с. 53]: կր (шов), կր (корм, ешь), կր (известь), կր (ущелье), կր (жизнь), ցրկր (секунда), գր (приходить), գր (река), գր (знание), գր (изобретение) и т. п. Отметим также смягчение армянского согласного **ս** (с) перед **ե, ի, յ**: սր (гора), սր (лук), սր (острый меч), սր (любовь), սր (сердце), սր (столб) и др. Таким образом, хотя категория твёрдости–мягкости согласных отсутствует в армянском языке, мягкость или полумягкость согласных принимается многими фонетистами (В. Д. Аракелян [9], А. А. Хачатрян [162], Р. М. Тохмахян [152] и др.). Некоторые лингвисты отмечают наличие в армянской речи звуков, не входящих в фонетическую систему армянского языка [9, с. 27]. Такие звуки не являются фонетическими единицами армянского языка, но наблюдаются на произносительном уровне, например: палатализация **լ** (л), **տ** (т) в некоторых словах: տր (мука’), տր (инстанция), տր (журнал) или палатализация других согласных под воздействием русского языка: մ’տ’ր (м’ит’инг), դ’ր’р (д’ир’ижер), տ’ե’ր’р (т’ехн’ика) и т. п.

Звук **լ** (л) также произносится по-разному в зависимости от следующего за ним гласного

или согласного: լար (канат), լինում է չի լինում (было это или не было), լուկ (люк). В первом случае **լ** (л) твердый, во втором – более мягкий, в третьем – палатализованный [9, с. 27]. Сравним также: լեզու (язык), գալիք (будущее), լարդ (печень), լուր (люкс). Наиболее интересен, на наш взгляд, тот факт, что в некоторых случаях смягчение согласных особенно ясно проявляется в позиции перед палатализованной фонемой **յ** (йот). При произношении звуков **ւ** (м), **ն** (н) средняя часть языка настолько быстро опускается и поднимается, что иногда эти согласные произносятся так же мягко, как и в русском языке [9, с. 53], например: նար (нерв) – няня, նարդիւն (нервный) – нянчить, քրիստոնյա (христианин) – беготня, մյուս (другой) – мюзикл, Մյուսիկյան (Мясникян) – мясо, նյութ (вещество) – нюанс, նման (нынешний) – семья, քիչիկ (хрусталик) – столбняк. В позиции перед **յ** также смягчаются согласные **բ** (б), **գ** (г), **ւ** (с), **վ** (в), **ք**, **ձ**, **զ** (з): բյուրեղ (хрусталь), բյուրեղյա (хрустальный), գյուղ (деревня, село), գյուղացի (сельчанин, крестьянин), ձյուն (снег), գյուլ (изобретение), Գյումրի (Гюмри), մյուս (белка), քյանչ (кьяманча – струнный музыкальный щипковый инструмент), նյուն (задор) и др.

Сопоставляя произношение некоторых согласных армянского языка перед **յ** (йот), мы наблюдаем почти такое же мягкое произношение согласных, как и в русском языке в той же позиции. Сравним: բյուրեղ – бюу, Նյու-Յորք – Нью-Йорк, նյուն – вьюн, մյուս – семью, ւյուն – осью. Таким образом, наиболее благоприятными условиями для проявления мягкости согласных в армянском языке следует считать позицию перед **յ**. Именно эта позиция представляет для нас интерес.

Для армянского языка мягкость согласных не является фонематическим признаком, поэтому носители языка это смягчение либо приписывают другим явлениям, в частности, влиянию произносительных норм русского языка, либо **не обращают внимания**. Утверждение о нефонематичном характере смягчения согласных в армянском языке не дает объяснения реально существующему в языке фонетическому явлению. Объяснять это тем, что данное явление несущественно, не имеет смысловозначительной роли (как, например, в русском языке *был-бил-быль*, *пыл-пил-пыль* и др.) – недостаточно. С точки зрения преподавания русского языка в армянской аудитории, сам факт палатализации некоторых согласных довольно существен, так как на доступном уровне, на знакомом явлении учащимся легче осознать такое фонетическое явление, как мягкость согласных в русском языке. Если подобное явление есть в

родном языке учащихся, заложено в их языковом сознании, его можно использовать на начальном этапе при постановке слухопроизносительных навыков. В таком случае опора на существующие в родном языке фонетические и орфоэпические **явления-посредники** способствует быстрому и осознанному формированию навыков произношения мягких согласных русского языка.

При сопоставлении алфавитов русского и армянского языков чаще всего фиксируется наличие некоторых букв, не имеющих соответствия в родном и изучаемом языке. В армянском языке указываются буквы **ը, ր, ծ, հ, ճ, դ, ճ, ջ, ք, փ, լ**. В этом же ряду рассматривается буква **п** («во»), которая в начале слова обозначает сочетание «в + о», а в остальных позициях обозначает один звук **о**, кроме **նվ** («ов» - кто), **նվեր** («овкер»- кто) [17, с. 10], **նրվել** («вортех» – где), **նչ** («воч» – нет), **նվի** («воски» – золото), **նչինչ** («вочинч» – ничего), **բոխբոչ** («бохбоч» – почка растения), **խոսք** («хоск» – слово), **գործ** («горц» – дело), **բորոշել** («ворошел» – решать) и т. п.

В русском алфавите, как уже отмечалось, имеются гласные буквы, обозначающие сочетание двух звуков в начале слова, после гласного, после **ь** и **ъ**. Это йотированные гласные **е** [jэ], **ё** [jo], **ю** [ju], **я** [ja]: *ел, естественный, ёри, ёж, юбка, юркий, явный, ясный* и т. п. Интересным, на наш взгляд, представляется тот факт, что в армянском алфавите есть двузначная буква **լ**, функционирующая как звукосочетание [jэв], [эв]. После гласной буква **լ** передается звукосочетанием **և** [jэв]: **նալ** – **նա[jэв]** – еще, **թև** – **թ[jэв]** – хотя.

Буква **լ** обозначает сочетание двух звуков [jэ] в начале двух слов: союза **և** («jэвс» – также) и частицы **ևեթ** («jэвет» – же), например: **և ևեկ անգամ** – еще раз; **Եւ Կար ևեթ կոկորկեմ նամակը**: – Я сегодня же пошлю письмо.

Сочинительный союз **և** также обозначает два звука [jэ] и [в]: **Անի և** («jэв») **Արամ** (Ани и Арам), **շուն և** («jэв») **մեկ** (осень и зима), **Եւ և** («jэв») **եղբայր** (я и брат) и др.

После согласных буква **լ** произносится как [эв]: **արև** (солнце), **բարև** (здравствуй), **մեկ** (разновидность, форма), **տերև** (лист), **հարևան** (сосед), **երբեկե** (когда-то) и т. п.

В начале слова буква **լ** не употребляется (за исключением слов **և** и **ևեթ**) и передается на письме сочетанием букв **և** (е) и **վ** (в): **Եվրոպա** (Европа), **Եվպատորիա** (Евпатория), **Եվրասիա** (Евразия), **Եվրոպական** (европейский), **Եվրոպացի** (европеец). **լ** не имеет заглавной

буквы и в начале предложений и собственных имен передается как եվ [jэв]: Եվգենին լավ դաշնակահար է: (Евгений хороший пианист). Եվ նրան փայլուն ապագա է ապստամբ: (И его ждёт блестящее будущее.) Таким образом, в приведенных выше примерах нас интересует то, что буква **և** в определенных позициях передается сочетанием **ев** [jэв], первым звуком которого является **j** (*йот*).

Рассмотрим употребление армянской гласной **և** [jэ]. Прописная и строчная буква **Ե, ե** в начале слова передается сочетанием звуков **j + э** [jэ]: երեկո (вечер), երդ (шествие), երաժիշտ (стая), երանգ (оттенок, нюанс), երկաթ (железо), եզր (край), ենթացիկ (подлежащее, подлежащий), երկիր (страна), երկուսով (вдвоем), ես (я), երթուղի (маршрут), եռյակ (трио), եկեղեցի (церковь), երաշտ (засуха), երգիծանք (юмор), երազ (сон), երաշխիք (гарантия), եղանակ (погода), եղեգն (камыш), եպիսկոպոս (епископ), ելք (выход) и др.

В середине и на конце слова буква **և** обозначает звук, сходный с русским [э]: մեր (наш), սեր (любовь), դերսիս (актер), տնօրեն (директор), լեռ (гора), տեղ (место), ներկել (красить), պատմել (рассказывать), հիշել (помнить), խոսքեր (слова), վերջ (конец), րոպե (минута), մարգարե (пророк), գրեթե (почти) и т. п.

В позиции начала слова армянская гласная **և** подобна русской йотированной **е** [jэ] и обозначает два звука, первый из которых [j] (йот). В редких случаях буква **և** в середине слова также обозначает два звука [jэ], когда **և** является первой буквой корня и следует после гласного звука: ամենաերկար («амена[jэ]ркар») – самый длинный, ամենաերիտասարդ («амена[jэ]ритасард») – самый молодой.

Таким образом, в начале слова (реже в середине слова после гласной) армянская гласная **և** обозначает два звука [jэ] и подобна русской двузначной **е** [jэ]. Сравним երե – если, եղնի – ель, Երևան – Ереван, Եգիպտոս – Египет и т. п. Из приведенных выше примеров следует, что произношение армянской гласной **և** в указанных позициях полностью совпадает с произношением русской йотированной **е**.

На примере двух двузначных гласных **և** и **ի** можно говорить о том, что учащимся знакомо такое явление, как йотация гласных. Почему же написание слов с буквой **е** вызывает столько трудностей? Может быть потому, что русская гласная **е** в определенных позициях обозначает два звука? Но и в армянском языке (как было показано выше) буквы **և** и **ի** также

могут обозначать два звука: [jэ] и [ев]. Однако ни один учащийся не напишет, например, слово «*ալիւսկրկար*», обозначив два звука [jэ] двумя буквами (յէ), как это наблюдается в случаях с русской йотированной *е*: *зайехал* (вместо заехал), *пойем* (вместо поем), *крайе* (вместо крае) и т. п. Изучая алфавит в начальной школе, ученики знают, что в армянском языке, как правило, одной буквой передается один звук. Говорящий на родном языке не задумывается над тем, сколько звуков обозначает буква *է* в той или иной позиции. Пользуясь устной и письменной речью, учащиеся-армяне не замечают взаимосвязи между произношением и письмом. Они говорят на родном языке, не обращая внимания на то, что знакомая буква *է* в разных позициях может обозначать разные звуки: [jэ] в начале слова էս ([jэс] – я), [jэ] в середине слова после гласной *ալիւսկրկար* (амена[jэ]ритасард – самый молодой). Таким образом, преподавателю следует указать учащимся на имеющееся сходство при произношении и написании армянской гласной *է* и русской йотированной *е*.

Аналогия между *է* (*է* в начале слова) и *е* может быть показана на примере: էղևի – ель, էրե – если, Երևան – Ереван, Եվրոպա – Европа, Երեմ – Ерем, *ալիւսկրկար* – заехал и др. Такое изучение русских йотированных гласных в их сопоставлении с армянскими гласными поможет учащимся не только правильно произносить русские йотированные гласные, но и осознать, что в позиции после гласной *е, ё, ю, я* обозначаются графически одной буквой. Следовательно, правильное чтение буквы *е* может поддерживаться произносительной нормой родного языка – фонетическим явлением, присущим языковому сознанию учащихся-армян. Здесь мы имеем дело со сравнительно редким случаем, когда правильное чтение буквы может поддерживаться произносительной нормой родного языка, а правильное написание – особенностями графики армянского языка, когда в ряде случаев: 1) *է* и *е* произносятся одинаково; 2) обозначают два звука [jэ]; 3) в позиции после гласных графически обозначаются одной буквой: *ալիւսկրկար* (самый длинный) – *наелся*.

Орфографические ошибки в словах с йотированными *е, ё, ю, я* в методической литературе объясняются в первую очередь влиянием на русскую орфографию закономерностей родного языка, слабой йотацией [17, с. 65]. Так ли это? В армянском языке имеется звук [j], который передается на письме буквой *յ*. В трудах по фонетике

армянского языка иногда *j* относят к полугласным [152, с. 137]. Здесь, очевидно, имеется в виду то, что *j* выступает, в основном, в окружении гласных. По мнению А. А. Хачатрян, палатальный среднеязычный сонант (y) отличается от гласного (i), поэтому мнение о том, что он является неслогообразующим гласным, не подтверждается [162, с. 202]. *ʒ* – сонорный согласный и по функциональным качествам близок к согласным. Относить звук *j* к полугласным нецелесообразно, поскольку в фонетической системе армянского языка различаются только гласные и согласные звуки. Звук *j* – согласный, так как в отличие от гласных не образует слога (одна гласная в армянском языке образует отдельный слог: ш-շմն (осень), Լրի-լ (черепашка)). В позиции между двумя гласными при слогоразделе *j*, как и другие согласные, переходит в следующий слог, примыкая к последующей гласной: հայերեն – հայ-յե-րեն (по-армянски), փայլուիլ – փայ-լու-իլ (сумка), Կայանիլ – Կայ-յան-իլ (становиться), Գայանե – Գայ-յան-ե (Гаяне), գոյություն – գո-յութ-յուն (существование). Отметим также, что поскольку *j* не является слогаобразующим, звуко сочетания յш [ja], յի [ji], յո [jo], յն [ju] в армянском языке рассматриваются не как дифтонги, а как последовательность «согласный + гласный» или «сочетания типа дифтонгов – лжедифтонги» [162, с. 202].

Звук [j] – сонорный мягкий согласный, образуется при высоко поднятой средней части языка к твердому небу. [j] произносится с большим напряжением средней части спинки языка и при значительном напоре воздушной струи [77, с. 69]. В армянском языке [j] – палатализованная среднеязычная щелевая фонема, при произношении которой средняя часть спинки языка поднимается к твердому небу [162, с. 202]. В русском языке согласный [j] выступает и в ударных, и в безударных слогах. В ударных слогах звук [j] характеризуется напряженной артикуляцией: поём – по[jo’]м, своя – сво[ja’]. На конце слова и в безударном слоге звук [j] произносится с ослабленной артикуляцией: дай [даи], койка [ко’икъ], тайна [та’инь]. В зависимости от положения в слове [j] графически выражается: а) в начале слова и после гласных – буквами *е, ё, ю, я* (ель, ёрш, южный, ярче, военный, твоё, пою, стоя); б) после согласных – буквами *ь, ъ* (въезд, съезжился, ладья, пьют).

Кроме **ж**, **ш**, все согласные перед [j] (в позиции так называемого мягкого знака) произносятся мягко: пьеса, выюга, бьет, серьезный, семью, льется, друзья и т. п. Префиксы в-, с- перед разделительным **ь** смягчаются: съем [с'jem], въезд [в'jest]. Конечные согласные в префиксах перед **ь** не смягчаются: отъезд, объят, объяснять, подъем, подъезжать, разъять, съежиться и др.

Звук **յ** в армянском языке употребляется после гласных перед согласными (վայրենի – родной (язык); после согласных перед гласными (վարկյան – секунда), (եղյան – иней). В сочетании с гласными **յ** образует следующие двузвучия: **այ**-(ай): հայ (армянин), քայլ (шаг), ձայն (голос), պայթել (взрываться), պիմ (сейчас), պծ (коза), քյո (посещение); **ույ**-(уй): գույն (цвет), թույն (яд), թույլ (слабый), բույ (растение); **ոյ**-(ой): Նոյ (Ной), խոյ (овен); **եյ**-(ей): թեյ (чай), հոկեյ (хоккей), Անդրեյ (Андрей).

В положении между двумя гласными звук [j] образует двузвучия **յա** [ja], **յո** [jo], **յու** [yu], **յե** [je], **յի** [ji], например:

– **յա** [ja]: Հայաստան (Армения), կայարան (станция), թեյարան (чайная), դայակ (няня), գոյական (существительное), կաթնայան (котельная), հայացք (взгляд), դերբայական (деепричастный), բայական (глагольный);

– **յո** [jo]: Վայոց Օր (Вайоц Дзор), արքայորդի (царевич), հայորդի (армянин);

– **յու** [yu]: հայություն (армянство), գոյություն (существование), կայունություն (стабильность), շրջագայություն (путешествие);

– **յե** [je]: հայելի (зеркало), նայել (смотреть), վայելել (наслаждаться), հայերեն (по-армянски), հիւայել (очаровать), շրջագայել (путешествовать);

– **յի** [ji]: տղայի (у мальчика), Մեղայի (у Седы), Ռոզայի (у Розы), ազգային (национальный), վայի (май), վայիամեկյան (первомайский), հիւայի (обаятельный).

Иногда между двумя гласными слышится звук [j], который пишется только после **ш** (**а**) и **п** (**о**): Կամայի (у Камо), Սվետայի (для Светы), ավտոմայի (автомобиля), Ասայի (у Аси).

В абсолютном начале слова звук [j] образует двузвучия: **յա** [ja] – յիւան (сирень), **յո** [jo] – յոթ (семь), յոթնամյա (семилетний), **յու** [yu] – յուղաներկ (масляная краска), յուրահատուկ (особый), յուղ (топленное или машинное масло), յուրաքանչյուր

(каждый). В рассматриваемых выше звуко сочетаниях «j (йот) + гласный звук» [j] произносится так же, как [j] в русских йотированных гласных в той же позиции [jэ], [jo], [ju], [ja]. Сравним:

[ja]uʃuʃuʃu – [ja]сный	Հա[ja]uʃuʃu – за[ja]ц
[jo]թ – [jo]ж	աղթա[jo]րդի – по[jo]м
[ju]ղ – [ju]ла	գո[ja]ղաւն – по[ja]с
[jэ]րևաւն–[jэ]реван	գո[jy]թյուն – по[jy]
[jэ]ս – [jэ]сли	սկսւ[ja] – нич[ja]
վա[jэ]լի – во[jэ]нный	նա[jэ]լ – на[jэ]лся.

Сопоставляя произношение в определенных позициях армянских двузвучий jш, jп, jн, jт с произношением русских йотированных [ja], [jo], [ju], [jэ], можем отметить их сходство. Следовательно, говорить об «ослабленной йотации» или неразличении учащимися-армянами звука [j] как одной из причин орфографических ошибок в принципе неверно. Ошибки типа *краюв, крайов* (вместо краёв), *пианый, п्यानый* (вместо пьяный), *дейтели* (вместо деятели), *зайчи* (вместо заячьи), *струека, струика* (вместо струйка) и т. п. следует объяснять не произносительными нормами армянского языка (слабой йотацией), а лишь особенностями графики, когда мягкость или полумягкость согласных перед ր(и), [j] в армянском языке обозначается двумя буквами, например: պիէս – пьеса, ալյումին – алюминий, բյուջէ – бюджет, Գալյա – Галя, Ասյա – Ася, լյուքս – люкс, սյուիտ – сюита, լյուկ – люк, սյուժե – сюжет, բյուրո – бюро, փլյաշտր – пилястра, Գյումրի – Гюмри и т. д. И если из звукового потока учащиеся-армяне извлекают знакомую по родному языку информацию, то можем констатировать, что в языковом сознании обучаемых закодировано аналогичное явление, которое, на наш взгляд, может быть раскодировано при обучении как произношению, так и написанию слов с йотированными гласными *е, ё, ю, я*. В таком случае сопоставление, например, армянской гласной *է* с русскими йотированными *е, ё, ю, я* поможет активизировать заложенную в сознании учащихся информацию: и в армянском языке два звука могут графически обозначаться одной буквой. Учащимся надо объяснить также, что в словах *адъютант, адъюнкт, объявлен, подъем, семью, ничья* и др. перед

гласными *е, ё, ю, я* произносится звук [j] (как и в армянском языке), и в этих случаях перед гласными *е, ё, ю, я* следует писать *ь, ъ*: *шլլլлшլլ* – *адъютант*, *шլլлшլլ* – *адъюнкт*, *шлшш* – *ничья*, *шлшш* – *лисью*, *шлшл* – *вьюн* и т. п. Анализируя и подытоживая вышеизложенное, мы приходим к следующим выводам.

Во-первых. Орфографические ошибки учащихся объясняются спецификой фонетической системы русского языка.

Во-вторых. Навыки оформления речи на родном (армянском) языке переносятся на устную и письменную русскую речь. В большинстве случаев устоявшиеся в сознании учащихся произносительные стереотипы армянского языка препятствуют правильному произношению русских звуков.

В-третьих. В ряде случаев специфика фонетической системы армянского языка может транспозитивно помочь усвоению фонетической системы русского языка. И если рассматриваемые орфографические ошибки в основном связываются с влиянием произносительных норм литературного армянского языка, то можно констатировать, что в языковом сознании учащихся-армян заложены произносительные стереотипы, не препятствующие, а, напротив, помогающие постановке правильного произношения русских звуков. В нашем случае в основе транспозиции лежит определенная степень сходства ряда фонетических явлений в армянском и русском языках.

1.4. Система упражнений

Отбор фонетико-орфоэпического материала мы производим, исходя из результатов анализа наблюдаемых орфографических ошибок как следствия влияния произносительных норм русского языка на написание отдельных слов и словосочетаний. На начальном этапе в объем изучаемого материала входят гласные и согласные в разных условиях, сочетания согласных, слитное произношение слов в синтагме, нормы русского произношения, сопоставление отдельных явлений в армянском и русском языках, пояснения – алгоритмы. По окончании изучения вводного фонетико-орфоэпического курса учащиеся должны уметь писать воспринятые на слух слова и словосочетания, имеющие расхождения между произношением и написанием, на основе полученных фонетических, орфоэпических знаний, а также должны уметь писать небольшие по объему тексты (120-140 слов), содержащие как

знакомые, так и незнакомые лексические единицы. На наш взгляд, при интенсивном обучении русской орфографии нужна такая система подачи материала, которая своей доступностью, логичностью поможет учащимся понять причину допускаемых ошибок, будет способствовать повышению познавательной активности учащихся. Правильно используемые приемы подачи изучаемого материала, правила-инструкции не только объясняют, какие правила необходимо применять, но и способствуют формированию прочных фонетических, лексических и грамматических навыков.

Система упражнений на начальном этапе предполагает организацию взаимосвязанных действий в связке: обучение произношению, обучение орфоэпическим нормам, обучение орфографии. Постановка артикуляции русских йотированных гласных проводится по аналогии со звуками армянского языка. В нашем случае исследуемые звуки-помощники *Է* (*е*), *յ* (*йот*) подбираются в определенных благоприятных позициях: для *Է* (*е*) – позиция начала слова и после гласной; для *յ* (*йот*) – фонетическое окружение между гласными в фонетических слогах *յա, յն, յւ, յէ*.

В результате сопоставления произношения слогов у учащихся вырабатывается устойчивый навык правильного произношения русских йотированных *е, ё, ю, я*. Такое сопоставление позволяет выявить степень сходства при произношении звука [j] в армянском и русском языках. После постановки артикуляции звуков проводится работа над слоговой структурой слова, «главной типологической особенностью которой является система переключения разных типов артикуляции» [10. с. 51]: с мягкой артикуляцией: *мя, ня, дя, вя, тя, ря...*; с твердой артикуляцией: *ма, на, да, ва, та, ра...*; с мягкой на твердую и на йотированную: *мя-ма, ня-на, дя-да, вя-ва...*; *мя-ма-мья, ня-на-нья, дя-да-дья, вя-ва-вья...*; с твердой на мягкую и на йотированную: *ма-мя, на-ня, да-дя, ва-вя...*; *ма-мя-мья, на-ня-нья, да-дя-дья, ва-вя-вья...*; с мягкой на твердую и наоборот: *мя-ма-мя, ня-на-ня, дя-да-дя, вя-ва-вя...*

Практические упражнения в работе над слогом построены с учетом конкретных трудностей для учащихся, поэтому на первом этапе модели предлагаются на примере слогов с мягкими и твердыми согласными, гласными *е, ё, ю, я*.

Какие умения анализа звукового материала необходимо выработать у учащихся на начальном этапе для формирования навыков орфографически правильного письма? Мыслительные операции, производимые учащимися в результате обработки звуковой информации, предполагают анализ фонетических явлений, приводящих к возникновению орфографических ошибок, а именно: а) умение отличать буквы и звуки; б) различение на слух твердых-мягких согласных, йотированных гласных и правильное их проговаривание; в) знание орфоэпических норм русского языка; г) овладение навыками анализа звукового материала с его графическим применением.

Главным в работе по формированию слухопроизносительных навыков учащихся на начальном этапе является автоматизация навыков быстрого восприятия и точного воспроизведения звуков русской речи, так как различия в фонетических системах армянского и русского языков являются источником интерференции, а различия в графической системе родного и изучаемого языков являются причиной значительной части орфографических ошибок, поскольку нарушается соотношение между системой письменных знаков и фонетической системой языка. В результате мыслительных действий у учащихся формируются необходимые знания произносительных норм и принципов их фиксации в письменной речи. Таким образом, знание совокупности фонетических правил упорядочивает их применение на письме, минимизируя количество орфографических ошибок.

Материал для упражнений подобран с учетом особенностей артикуляции русских звуков как с точки зрения фонетики и орфоэпии, так и на основе данных анализа произносительных и орфографических ошибок контингента учащихся Центра довузовского образования. Определив характер и причину ошибок, на начальном этапе мы включили в упражнения фонетические и орфоэпические явления, представляющие трудности для большинства учащихся-армян. Для контроля сформированности слухопроизносительных навыков используются задания: на различение букв и звуков; на узнавание аудированных фонем и анализ звуковой информации; на узнавание и продуцирование фонем на письме в фонетическом слове, словосочетании и предложении. В основу упражнений заложена постановка слухопроизносительных навыков и корректировка звуков на тренировочном

материале, подобранном с учетом выработки навыков аудирования и проговаривания на основе усвоения лексических единиц и орфографии. Нужно учитывать, что вряд ли корректно говорить об орфографически грамотном письме с точки зрения постановки правильного произношения русских звуков, если учащиеся не понимают лексического значения, смысла слов. Поэтому постановка и закрепление слухопроизносительных навыков проводится на конкретных лексических единицах с учетом конечной цели. Работа над постановкой и/или корректировкой звуков проводится следующим образом: сначала звук произносится в звукосочетаниях, затем в слоге и фонетическом слове. Словосочетания и предложения с данными в упражнениях лексемами учащиеся составляют самостоятельно, что позволяет уже на начальном этапе проводить работу над видами подчинительной связи (согласованием, управлением, примыканием) и отрабатывать умение постановки пунктограмм.

На первом этапе вводного фонетико-орфоэпического курса исходной единицей для упражнений служат твердые и мягкие согласные, йотированные гласные *е, ё, ю, я*. В работе ставится следующая цель: научить учащихся разграничивать буквы и звуки, привить навыки правильного произношения русских звуков, выработать умение осознанного написания слов на основе постановки артикуляции звуков от структуры слога к фонетическому слову. В целях обучения анализу буквенного и звукового состава слова учащимся предлагаются задания следующего типа:

1. Прочитайте, уточните значение непонятных слов. Определите количество букв и звуков в словах.
2. В данных словах назовите сначала гласные звуки, затем согласные.
3. Подчеркните буквы, которые не обозначают звуков. Укажите слова, в которых буквы не обозначают звуков.
4. Выясните значение незнакомых слов. Укажите слова, в которых звуков больше, чем букв (букв больше, чем звуков).
5. Прочитайте, определите значение незнакомых слов по словарю. Во всех словах назовите твердые и мягкие согласные. Укажите, какие согласные всегда твердые, а какие – мягкие. Приведите свои примеры.

6. Прочитайте, следите за произношением согласных перед гласными *а, я, о, ё, у, ю, э, е, ы, и*. Какими буквами обозначается мягкость согласного?
7. Прочитайте, укажите сколько звуков обозначают буквы *е, ё, ю, я* в начале слова. Приведите свои примеры.
8. Определите, сколько звуков обозначают звуки *е, ё, ю, я* после гласных. Укажите в транскрипции количество звуков.
9. Определите, сколько звуков обозначают *е, ё, ю, я* после разделительных *ь* и *ъ* знаков. Рядом с каждым словом запишите в транскрипции количество звуков.
10. Определите значение непонятных слов по словарю. Сколько звуков обозначают звуки *е, ё, ю, я* после мягких согласных? Обозначьте количество букв и звуков.
11. Прочитайте, следите за произношением мягких согласных. Объясните, почему в данных словах после мягких согласных не может писаться буква *ь*. (Например: *дожди, октября, словарём, буря, котёнок, дебют, лоси, нюанс* и др.)

В целях выработки умений правильной артикуляции звуков и навыков передачи фонем при помощи букв или сочетаний букв в фонетическом слове учащимся предлагаются следующие задания:

1. Определите количество букв и звуков. Укажите слова, состоящие из 4 звуков (например: *пояс, яшма, пою, мясо, ешь, утёс, есть, был, быть, веер, пять* и др.).
2. Выпишите все слова, в которых есть звук [j] (например: *знайте, знамя, заяц, зной, знакомый, рёв, решение, компьютер, нюанс, бельё, лёд, бьёшь, пояс, пять, воробьи, маяк, мяч, пьеса, пёс, предъюбилейный, сюита* и т. п.).
3. Прочитайте, выясните значение непонятных слов. Выпишите все слова, в которых есть звук [д'] (например: *ходьба, поход, желудевый, дешевле, подарок, молотьба, дитя, благодарный, удивление, одежда, одеколон, однажды, вид, видишь* и т. д.).
4. Выделите слова, в которых есть звук [н'] (например: *понедельник, нянчить, приносить, наши, нельзя, унести, нюанс, комната, свинья, сознательно, выносить, донос, донёс* и др.).

5. Выделите слова, в которых есть звук [ф] (например: *вторник, высота, кровь, офицер, обвешать, вспугнуть, фонарь, вкус, философский, космонавт, форель, весна, морковь, повторять* и т. п.).

В рамках первого этапа работа над артикуляцией звуков строится на лексических единицах, буквенное написание которых не совпадает при произношении со звуковым составом слова. Исходя из этого, в тренировочный материал включается большое количество лексических единиц с отличным от произношения написанием. Отбор материала для фонетико-орфоэпического минимума, как отмечалось выше, определяется с учетом причин орфографических ошибок учащихся и направлен на их устранение. Упражнения подбираются таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность понять содержание аудированной информации и передать ее на письме с применением орфографических правил, регулируемых осознанными слухопроизносительными навыками. Автоматизация слухопроизносительных навыков на лексических единицах (в том числе и незнакомых учащимся) рассматривается применительно к обучению произношению в целях быстрого усвоения орфографических правил (на основе правильного проговаривания звуков русской речи) и ***предваряет их применение на письме до специального изучения.***

Необходимый фонетико-орфоэпический минимум ориентирован на учащихся ЦДО, то есть в него включаются наиболее характерные для учащихся-армян фонетические явления. Особую значимость приобретает осознание учащимися логики работы со словом, которая проводится на начальном этапе обучения. В чем значимость такой работы? С первых же занятий обучаемые воспринимают и относятся к слову как к объекту анализа. При таком подходе к работе со словом возрастает осознание учащимися слова не как набор знаков, а в первую очередь как объекта фонетического исследования, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на формируемые на этом этапе умения воспринимать на слух и записывать единицы изучения с соблюдением правил написания. Такой психологической установке способствуют также предпосылки переноса умений и навыков, сформированных в родном языке. Умения и навыки, которые должны быть сформированы на начальном этапе, можно представить в виде следующей таблицы:

Умения

I этап	– предъявление звуковой модели преподавателем
II этап	– имитация (воспроизведение) звуковой модели учащимися
III этап	– отработка звуков в слогах
IV этап	– отработка звуков в фонетическом слове
V этап	– отработка звуков в синтагме (словосочетаниях и небольших по объему предложениях)

Навыки

VI этап	– проговаривание звуков по заданным моделям
VII этап	– выработка навыков внутреннего проговаривания русских звуков
VIII этап	– мгновенная реакция на аудированные звуки в фонетическом слове
IX этап	– самостоятельный выбор правильного звука из нескольких аудированных моделей
X этап	– адекватное воспроизведение звуковой модели в речи и на письме.

1.5. ВЫВОДЫ К ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Специфика обучения в ЦДО – обучение за короткий срок грамотному письму нерусской аудитории – предопределила необходимость включения в начальный этап составленного нами вводного **фонетико-орфоэпико-орфографического минимума** как базового звена при интенсивном обучении русской орфографии. При этом нами учитывались характер и причины орфографических ошибок учащихся, степень их

подготовки, типологические особенности фонетической системы армянского языка в сопоставлении с фонетической системой русского языка.

Группируя материал для первого этапа обучения, мы учитывали также распространенность типичных орфографических ошибок учащихся, вызванных недосформированностью слухопроизносительных навыков, незнанием орфоэпических норм русского литературного языка, интерферирующим влиянием родного (армянского) языка на изучаемый русский. В центре внимания – работа над формированием и/или коррекцией русских звуков, представляющих значительные трудности для учащихся, поскольку неотработанность артикуляции ряда русских звуков, нарушение произносительных норм не только затрудняют понимание устной русской речи, но и отражаются на письме. Здесь же проводится работа по постановке артикуляции русских йотированных гласных по аналогии со звуками-помощниками армянского языка.

В основу предложенного метода заложена постановка слухопроизносительных навыков и корректировка произношения звуков в слогах и словоформах. Отбор фонетического материала включает в себя работу над специально отобранными позициями фонем, а усвоение фонетических особенностей русской речи проводится на лексических единицах в аспекте обучения грамотному письму.

Автоматизация навыков аудирования и обучение произносительным нормам проводится с целью обучения учащихся способам обозначения фонем и их сочетаний при помощи букв русского алфавита и предполагает знание системы соотношений между буквами и фонемами в тексте, так как от знания фонетических и орфоэпических норм (т.е. от правильного произношения отдельных звуков, слов и групп слов) во многом зависит орфографически верное написание многих слов.

ГЛАВА II ПОСТАНОВКА И КОРРЕКЦИЯ ЗВУКА [Ы] В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ

2.1. Достижение практической цели на втором этапе обучения

С методической точки зрения, доминирование практической цели обучения как ведущей выявило необходимость применения новых приемов, реализующих практические

цели обучения орфографии. Это нашло отражение в отборе и организации учебного материала для следующего этапа, в методах его представления и в системе упражнений, направленных на его усвоение.

Трудности в работе на начальном этапе вызваны тем, что учащиеся-армяне с трудом воспринимают звучащую русскую речь. Во многих случаях слово воспринимается ими не как осмысленная информация о фонетических, лексических и грамматических явлениях изучаемого языка, а как набор звуков, который необходимо записать. Это, в первую очередь, объясняется незнанием значений слов, недостаточным лексическим запасом. Звуковое восприятие лексических единиц не преобразуется в процесс опознавания слов, поскольку обучаемые плохо владеют русским языком, на котором построено речевое сообщение. Под способом опознавания понимаются приемы, с помощью которых «слушающий приводит в соответствие имеющуюся у него текущую акустическую информацию и опознаваемые фонемные единицы, принадлежащие его внутренним языковым знаниям» [73, с. 257].

Реализация практической цели обучения в ЦДО имеет ряд особенностей. Обучение орфографии на начальном этапе осуществляется с опорой на имеющийся языковой опыт учащихся. Таким образом, под практическим владением навыками грамотного письма мы понимаем в первую очередь формирование новых, а затем расширение, доведение до орфографического автоматизма приобретенных ранее умений и навыков.

Достижение практической цели на этом этапе обучения предполагает:

- постановку (реже коррекцию) произношения звука [ы];
- овладение правильным произношением мягких и твердых согласных в качестве первостепенного условия понимания информации на слух, говорения, чтения, письма;
- расширение лексического запаса, обеспечивающего понимание речи на слух, без которого невозможно как осмысление содержания аудированного текста, так и его написание.

Изучение характера орфографических ошибок выявило еще одну группу характерных для учащихся фонетических, артикуляционных, орфоэпических трудностей, в которую входит ошибочное написание *и* вместо *ы* (*ы* вместо *и*) во всех морфемах и грамматических формах.

Смещение произношения и написания **и, ы** отмечается у абсолютного большинства слушателей подготовительного факультета. Наши исследования подтверждают многолетние наблюдения и выводы методистов, согласно которым как произношение гласного **[ы]**, так и противопоставление согласных по твердости-мягкости представляет значительные трудности для учащихся. Причина этого в своеобразии звуковой системы родного языка и артикуляционной базе учащихся-армян, органичной для говорящих на армянском языке, когда «чужие» звуки подгоняются под привычные для произношения звуки родного языка. В языковой памяти обучаемого каждой фонеме соответствует свой слуховой образ, поэтому учащиеся фиксируют на слух и передают на письме только знакомые фонетические явления, связанные в том числе и с артикуляцией звуков в армянском языке. В таком случае «рассогласование» между звуками, которые он слышит, и звуками его «фонетического кода» приводит и к общему раскодированию, т. е. к произносительным и к орфографическим ошибкам. Приспособлением к незнакомой фонетической системе типичных для языкового мышления и артикуляционной базы звуков армянского языка объясняется явление языковой субституции (замещения, подстановки) [84, с. 239], когда учащиеся, например, вместо **выбил** произносят (и пишут) **вибил**, вместо **Альберт** – **Алберт**, **пилни (пыльный)**, **попитка (попытка)**, **алумин (алюминий)**, **тонше (тоньше)**, **Ковкас (Кавказ)** и т. д.

Неразличение гласных **и-ы** и предшествующих им твердых и мягких согласных – типичная речевая ошибка речи учащихся-армян, часто приводящая к нарушению смысловоразличения: **[в'ул]** вместо **выл**, **за[б'у]л** вместо **забыл**, **[д'у]ма** вместо **дыма**, **го[r'у]** вместо **горы**, **да[r'у]** вместо **дары**, **це[n'у]** вместо **цены**, **пи[л'у]** вместо **пыли**, **пи[л'у]** вместо **пыли**, **но[s'у]** вместо **носы**, **[п'у]тается** вместо **пытается**, **п[r'у]гнул** вместо **прыгнул** и т. п.

Очевидно, что без опознания звуковых единиц русского языка правильное письмо невозможно, и, чтобы правильно писать, учащемуся необходимо осознанное различение звуков русского языка и понимание содержания текста. Вместе с тем правильное письмо не ограничивается только знанием фонем и различением звуков русского языка. Оно должно основываться на умении использовать звуковую систему графически, так как в подавляющем большинстве случаев орфографические ошибки являются результатом переноса «первичного

слухового анализа» [73, с. 196] в письменную речь на основе звуковой и графической системы армянского языка.

В армянском языке отсутствует гласный **ы**, есть лишь звук [i], отличающийся по артикуляции в изолированном положении от русского [и]. Отсутствие в армянском языке «системного противопоставления согласных по твердости-мягкости, наличие лишь одного звука [i], сложность фонетического явления и статуса [и] и [ы] в самом русском языке не может не приводить к интерференции в виде отрицательного переноса в произношении гласных [и], [ы] в русской речи армян» [164, с. 67]. Неправильная артикуляция гласного [ы] отрицательно влияет на различение гласных **ы-и** и ослабляет различение учащимися твердых и мягких согласных в сочетании с этими гласными. Это одна из доминирующих речевых ошибок, поэтому при записи слов с **ы-и** срабатывает внутренний сигнал замены незнакомого звука заложенной в языковом сознании учащихся-армян матрицей звука [и]. Наши наблюдения показали, что интерферирующее влияние армянского языка в большей степени проявляется на письме в написании **и** вместо **ы** во всех морфемах.

Методисты едины в трактовке причин подобного типа ошибок. Так, Г. М. Агабабян считает, что причиной ошибок является смешение в произношении звуков **ы-и**. Поскольку звука [ы] в армянском языке нет, его отсутствие сказывается и на произношении, и на правописании слов [4, с. 17]. По мнению Р. Л. Мелкумяна, причиной ошибок (наряду с вышеуказанными) является также то, что правильному произношению в школах уделяется недостаточно внимания [85, с. 9]. Некоторые методисты находят, что простое подражание, или имитация, быстрее вырабатывает правильные произносительные навыки. «Правильные произносительные навыки могут сформироваться только после длительной тренировки органов речи и слуха» [13, с. 89]. При этом с помощью длительных тренировок учащимся удается овладеть первичным произношением трудных звуков, а автоматизация навыка наступает постепенно, когда каждый раз учащийся «задумывается над произношением слов с трудными звуками» [13, с. 89]. В методической литературе отмечается также необходимость работы над правильным произношением **ы-и** и орфографической работой до тех пор, пока у учащихся «не выработается «внутренний» слух на восприятие трудного для них звук **ы**» [17, с. 80].

С двумя последними методическими рекомендациями можно было бы согласиться, если бы речь шла об обучении правописанию слов с **ы-и** в общеобразовательной школе. В нашем случае такой подход представляется малоэффективным, так как одним из решающих факторов при интенсивном обучении орфографии является фактор времени. Наблюдения подтверждают: даже правильное произношение **ы-и** после согласных не ограждает учащихся от орфографических ошибок, так как у них еще не выработан навык осознанного отображения на письме звукового состава слов. Именно поэтому особенно актуален на начальном этапе поиск методических приемов, рассчитанных на специфику работы с учащимися-армянами, совмещающих обучение произношению и выработку навыков *осознанного* орфографического письма.

Отмеченная исследователями и преподавателями-практиками недостаточность работы над постановкой слухопроизносительных навыков в средней школе приводит к тому, что и у выпускников общеобразовательных школ, и у студентов наблюдаются нарушения как в артикуляции звука [ы], [и] и в смягчении согласных при последовательной артикуляции твердых и мягких согласных в составе слова, так и в написании слов с **ы-и**: *первий* (первый), *синий* (синий), *добрими* (добрыми), *переривами* (перерывами) и т. п. Это, в свою очередь, приводит к тому, что при обучении русскому языку студентов также проводится корректировочная работа по постановке навыков проговаривания [ы], твердых-мягких согласных, между тем как в вузе необходимо решать задачи более сложного уровня.

Представляется спорным мнение о том, что учащийся искажает образ слова, «проводя через свое восприятие..., если только не знает достаточно твердо звукового и орфографического образа этих слов» [84, с. 245]. С учетом сложившейся в республике ситуации (отсутствие языковой среды, нелюбовь к чтению, минимальное количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка и литературы, уровень знаний учащихся) знание «орфографического образа» всех русских слов с **ы-и** нереально. Одно бесспорно: правильное написание слов с **ы** во многом зависит от умения верного проговаривания звука, знания орфоэпических норм изучаемого (русского) языка.

Неразличение [ы] и трудность произношения слов с [ы] вызваны:

- 1) отсутствием звука [ы] в армянском языке (на подобие [ы] в армянском звукосоочетании էՇ (ры), как и в указанных выше случаях, носители языка не обращают внимания);
- 2) нарушением артикуляции в произношении **и** вместо **ы** с соответствующим смягчением предыдущей согласной.

Мы разделяем точку зрения Брызгуновой Е.А. о том, что произношение **и** вместо **ы** связано с трудностями произношения самого гласного **ы**, а не твердого согласного [25, с. 41]. Артикуляцию звука [ы] лучше отрабатывать при противопоставленном произношении [и] – [ы], когда явно ощущается выдвижение вперед нижней челюсти в одном случае и отодвигание и опускание ее же – в другом.

Для нашей работы представляет ценность факт, отмеченный известным методистом, указывающим на определенное сходство при произношении армянского звукосоочетания «նի» («р» твердое + «и») в некоторых словах: կնիվ («крыв») – драка, война, անտարաշ («антарыц») – из лесу [84, с. 245], բարաշ («барыц») – сло'ва, գարա մի («гары мис») – баранина, արարա («арытов») – по поводу, սարարա («спарыч») – исчерпывающий и т. п. Наш эксперимент подтвердил эффективность использования армянского звукосоочетания «նի» [ры] при постановке артикуляции русских слогов *-ры, -рый*: рыба, оперы, сборы, товары, прорыв, крыша, добрый, бодрый, серый, острый и др.

Сравним:

բարա («бары») – дары́	բարաշ («барыц») – ры́царь
կնիվ («крыв») – поры́в	գարա («гары») – горы́
արարա («арыт») – скрыт	սարարա («воскоры») – коры́
սարарա («спарыч») – рыча́ть	սկարարա («скюрык») – ры́к.

Из сказанного следует, что учащимся-армянам знакомы звуки, похожие на сочетание [ры]. Следовательно, исправление орфографических ошибок типа *рино́к* (рыно́к), *риво́к* (рыво́к), *рица́рь* (рыца́рь), *пори́в* (пори́в), *скри́ть* (скри́ть), *скри́тый* (скри́тый), *покри́тие* (покры́тие), *сри́вать* (срывать), *прига́ть* (прыгать), *кори́то* (коры́то), *кри́ша* (крыша) и др. можно проводить на фоне постановки правильного произношения русских звуков соотносительно со схожими звуками в армянском языке.

Процесс обучения русской орфографии на этом этапе строится на априорном знании учащимися произносительных норм, минимизирующем трудности, возникающие вследствие различия между произношением и написанием определенных звуков и звукосочетаний в русском языке. У учащихся, слабо владеющих русским языком, отклонения в произношении [ы] и написании **и** вместо **ы** (и наоборот) наблюдаются во всех положениях:

- 1) в словах с ударным и безударным префиксом вы-: **вибросил** (выбросил), **виносливый** (выносливый), **визивали** (вызывали), **виход** (выход);
- 2) в корнях слов **ричание** (**рычание**), **бики** (**быки**), **зибко** (**зыбко**), **обичный** (**обычный**);
- 3) после префикса на твердый согласный и корня, начинающегося с **и**: **подиграть** (**подыграть**), **подитожить** (**подытожить**), **разискать** (**разыскать**);
- 4) на стыке корня и суффикса: **рассказивал** (**рассказывал**), **обманивать** (**обманывать**), **гнездишко** (**гнездышко**), **крилишко** (**крылышко**), **стеклишко** (**стеклышко**);
- 5) во флексиях существительных: **скали** (**скалы**), **стени** (**стены**), **журналисти** (**журналисты**), **стволи** (**стволы**), **мости** (**мосты**);
- 6) во флексиях прилагательных, порядковых числительных, причастий, местоимений, в наречиях: **толстый** (**толстый**), **старими** (**старыми**), **бистрий** (**быстрый**), **видимий** (**видимый**), **сшитий** (**сшитый**), **нелепий** (**нелепый**), **пятий** (**пятый**), **тринадцатий** (**тринадцатый**), **во-первых** (**во-первых**), **во-вторых** (**во-вторых**), **моими** (**моими**);
- 7) в словах с чередующимися **и-ы**: **привичка** (**привычка**), **поривистий** (**порывистый**);
- 8) после предлогов, оканчивающихся на твердый согласный, и слова, начинающегося с **и**: **в[ы]нтернете** (**в Интернете**), **с[ы]спугом** (**с испугом**), **с[ы]нтересом** (**с интересом**);
- 9) на стыке двух самостоятельных слов, первое из которых оканчивается на твердый согласный, а следующее начинается с **и**: **дед[ы]ван** (**дед Иван**), **подвел[ы]тоги** (**подвел итоги**);
- 10) в словосочетаниях на стыке двух самостоятельных слов, соединенных союзом **и**, где первое слово оканчивается, а второе начинается твердым согласным: **днем[ы]ночью** (**днем и ночью**), **молчал[ы]слушал** (**молчал и слушал**);

- 11) на стыке частей сложносокращенных слов: *мед[ы]ститут (мединститут), полит[ы]здат (политиздат), госымушество (госимущество).*

Интересующие нас ошибки в написании **и**, **ы** и предлагаемые пути их исправления представлены в виде таблицы.

Звук, произносимый учащимися	Ошибочное написание в позиции перехода [и] в [ы]. Орфоэпическая норма	Произношение и написание ы вместо и (и наоборот) во флексиях	Частотность ошибок	Причины ошибок	Пути исправления ошибок
[и]	1) после служебных слов, оканчивающихся на твердый согласный и слова, начинающегося с и : в[ы]тоге к[ы]нне;	1) прилагательных <i>летний</i> (летний), <i>нужный</i> (нужный), <i>поздний</i> (поздний) и др.	100%	1)отсутствие в армянском языке звука [ы];	1)постановка артикуляции [ы], использование звуко-помощников « <i>фы</i> » армянского языка;
[и]	2) при отсутствии пауз в произношении двух самостоятельных слов, первое из которых оканчивается на твердый согласный, а второе начинается с и : Петр[ы]ванович сверкал[ы]ней;	2) порядковых числительных и местоимений: <i>вторие</i> (вторые), <i>пятий</i> (пятый), <i>твоимы</i> (твоими), <i>самий</i> (самый) и др.	100%	2) нарушение артикуляции гласного [ы];	2)постановка артикуляции и различение на слух звуко-сочетаний “твердый согласный + ы ”, “мягкий согласный + и ” в слоге, фонетическом слове;

Продолжение таблицы

	3) при беспаузном произноше	3)причастий: <i>видимый</i>		3) отсутст-вие навыков	3) знание и соблюдение
--	-----------------------------	-----------------------------	--	------------------------	------------------------

[и]	нии двух самостоятельных слов, соединенных союзом и , когда первое слово оканчивается, а второе начинается твердым согласным: отец[ы]сын свет[ы]тепло треск[ы]шорох; блеск[ы]нищета	(видимый), <i>решенный</i> (решенный), <i>сшитый</i> (сшитый), <i>гонимый</i> (гонимый); <i>скрыти</i> (скрыты) <i>покрыти</i> (покрыты)	100%	дифференциации твердых-мягких согласных с последующими ы-и ;	орфоэпических норм; 4) группировка прилагательных с основой на мягкий и по некоторым признакам; 5) инструкции-запреты на написание и во флексиях некоторых грамматических форм после в, д, з, л, м, н, п, р, с, т .
-----	--	--	------	---	--

Характерное для учащихся-армян неразличение **и-ы** в указанных положениях, доминируя в речи обучаемых, предопределяют орфографические ошибки, так как незнание или несоблюдение произносительной нормы отрицательно влияет на орфографию. Работа над развитием слухопроизносительных навыков концентрируется на артикуляции гласного **ы** и сочетаний твердых и мягких согласных с **и-ы**. В основе работы на этом этапе обучения заложены три основных аспекта:

- 1) упражнения на аудирование и воспроизведение **ы-и** в слоге и фонетическом слове;
- 2) упражнения на воспроизведение **ы-и** в словах с целью пополнения лексического запаса учащихся;
- 3) упражнения на осознанное применение на письме слов, сгруппированных по ряду формальных признаков.

Коррекция произношения **и-ы** проводится с учетом ошибок, связанных с отклонениями в произношении мягких согласных; это ошибки фонологического типа, вызванные неразличением мягких согласных в русском языке. В практической работе гласный **ы** рассматривается нами как вариант фонемы **и** после твердых согласных [25, с. 47]. В упражнения включаются задания, направленные на отработку артикуляции **и, ы** и выявление сформированности умений адекватной фиксации в письменной речи аудированного или прочитанного слова. С этой целью в тренировочный материал включается то основное, что

должны уметь учащиеся, учитывая взаимосвязь навыков аудирования и применения на письме орфографических правил русского языка. В ряде случаев отрабатывается умение графической фиксации звукового образа слов вне зависимости от орфографических правил, так как ни одно из них не содержит указаний на написание **ы-и** после твердых и мягких согласных, например: *прекрасний* (прекрасный), *слишимий* (слышимый), *трудними*, *трудными* (трудными), *ношений* (ношенный), *нелепий* (нелепый), *одетий* (одетый) и др. Поэтому методика обучения орфографии на этом этапе строится с учетом языкового мышления учащихся, их лингвистического опыта.

Следует отметить, что не всегда правильное произношение ограждает обучаемых от орфографических ошибок. В редких случаях отклонений в произношении [ы], например, в позиции на стыке предлога и слова, в самостоятельных словах и словосочетаниях не наблюдается, однако ошибки в таких написаниях сохраняются:

произносят:

к имени

с идеей

в июне

с иронией

под изгородью

под их крышей

смех играющих

кулич с изюмом

свет и радость

шуршал и шевелился

стыд и разочарование

пишут:

к[ы]мени

с[ы]деей

в[ы]юне

с[ы]ронией

под[ы]згородью

под[ых]крышей

смех[ы]грающих

куличс[ы]зюмом

свет[ы]радость

шуршал[ы]шевелился

стыд[ы]разочарование.

Суть работы на этом этапе сводится к правильному произношению учащимися звукосочетаний (ны–ни, мы–ми, ты–ти, вы–ви и др.) для отработки противопоставлений слогов с твердыми и мягкими согласными. Цель работы – достижение прочных ассоциативных связей между произношением и написанием с одновременным усвоением орфограмм. Объединение в границах одного упражнения слов разных частей речи, на наш

взгляд, вполне оправдано: написание **и-ы** после мягких и твердых согласных объединяется нормативным произношением, какое бы слово ни было, написание флексий прилагательных, порядковых числительных, местоимений, причастий – это написания, опирающиеся на грамматические закономерности. Однако с учетом временного фактора возникает необходимость обучения орфографии не только на основе выработки навыков произношения твердых и мягких согласных и знания грамматических закономерностей. Общеизвестно, что из звукового потока учащиеся-армяне извлекают информацию, соотносимую с родным языком, поэтому оптимальным приемом при обучении орфографии на начальном этапе является применение приемов объяснения материала на логико-понятийной основе путем воздействия на сознательные каналы обучаемых.

На этом этапе проводится обучение правописанию прилагательных, порядковых числительных, местоимений, причастий, ошибочное написание которых отмечается во всех письменных работах учащихся. Нами ставится задача разработки и применения методических приемов, позволяющих сочетать выработку навыков проговаривания **ы**, твердых и мягких согласных в сочетании с **ы**, **и**, их узнавание на слух с одновременной фиксацией этих звуков на письме. Объяснение материала проводится наиболее рационально на основе тренировочных упражнений, сопровождаемых инструкциями-алгоритмами и инструкциями-запретами. Нами предпринята попытка выявления того, что именно избавит учащихся от длительного изучения материала, предоставит возможность без излишнего теоретизирования и траты учебного времени усвоить, закрепить его, выработать устойчивый навык написания (например, прилагательных с основой на твердый и мягкий **н**) с учетом формы мышления учащихся. Специфические методы преподавания являются опорой обучения орфографии на начальном этапе и положительно сказываются на результатах работы.

Исследования характера ошибок учащихся как следствия интерферирующего влияния армянского языка, многолетний опыт преподавания русского языка в армянской аудитории позволили нам разработать и эффективно применять методические приемы, которые помогают обучаемым рационально усваивать изучаемый материал и избавляться от типичных орфографических ошибок в течение одной-двух недель (4-8 учебных часов).

2.2. Овладение правильным произношением мягких и твердых согласных в аспекте обучения грамотному написанию

В русском языке одним из «стержневых» признаков фонологической системы, по определению Брызгуновой Е. А., является твердость – мягкость [25, с. 11]. В начальном практическом курсе фонетический аспект применяется нами в работе над группой орфограмм, объединенных умением разграничения **и** – **ы** после мягких и твердых согласных. Относительно учащихся ЦДО РАУ можно говорить о двух основных отклонениях: о неправильной артикуляции [ы] и о произношении и написании мягких согласных как твердых.

Большую трудность для обучаемых представляет написание **и** после всегда твердых **ж**, **ш**. Под влиянием интерференции в позиции перед **и** учащиеся произносят полумягкие звуки [ж], [ш]. Более того, в памяти учащихся срабатывает указание: в русском языке согласные перед [и] смягчаются, что в данном случае подкрепляется орфографией. Отсюда и неверное произношение с учетом мягкости согласных перед [и]. В таком случае допускаемые под влиянием интерференции отклонения от произносительной нормы не должны влиять на орфографию, поэтому написание [и] после **ж**, **ш** во всех позициях было бы обоснованным. Однако под влиянием нормированного произношения и неверной интерпретации учащимися звукового сигнала ошибочное написание [ы] вместо [и] сохраняется: *жыл* (вместо жил), *шышка* (вместо шишка), *нашы* (вместо наши), *камишы* (вместо камыши), *окружыл* (вместо окружил), *зашыт* (вместо зашит), *проснувысь* (вместо проснувшись) и т. п. Первостепенным условием исправления такого рода ошибок является корректировка произношения звукосочетаний **жи**, **ши**. Работа над специально отобранными лексическими моделями, обозначение в транскрипции произносимых звуков позволяет учащимся понять разницу между произношением и написанием и избавиться от орфографических ошибок.

Постановка артикуляции [ы], мягких согласных, выработка навыков воспроизведения слогов «согласный + гласный **ы**», «согласный + гласный **и**» – только один из путей повышения результативности урока. Другим путем, по нашему убеждению, могут стать приемы активизации интеллектуальных возможностей обучаемых. Методические приемы объяснения материала отработаны на основе практической работы с субординативными

билингвами и учащимися, не владеющими русским языком. В течение ряда лет нами проанализировано более 9 тысяч письменных работ учеников армянских школ и слушателей ЦДО, слабо владеющих русским языком. Собранный фактический материал представляет собой наиболее характерные случаи орфографических ошибок, вызванных незнанием произносительных норм русского литературного языка и являющихся следствием интерференции, связанной с различием фонологических систем русского и армянского языков.

Мы отобрали большое количество лексических единиц, написание которых определяется нормативным произношением. Исследования проводились на фактическом материале с интересующими нас гласными **и**, **ы** в безударном положении во флексиях различных грамматических форм. Выделены также часто встречающиеся позиции гласного **и** (произносимого в соответствии с орфоэпическими нормами как **ы**) на стыке предлогов и слова, самостоятельных слов, словосочетаний. Нами был поставлен эксперимент в двух группах, изучающих русский язык по одной программе. Участников обеих групп обучали произношению «трудных» звуков на основе методических приемов, применяемых при обучении русскому произношению учащихся-армян.

В фонетико-орфоэпическом минимуме сконцентрирован материал в зависимости от: 1) фонетических и артикуляционных трудностей; 2) от типа орфографических ошибок. Выделена группа ошибок, связанных с неразличением учащимися в русском языке согласных в сочетании с гласными **ы**, **и**. В постановке произношения, в первую очередь, учитывается, насколько сформированные слухопроизносительные навыки будут способствовать правильному написанию флексий **-ий**, **-ый** после мягких и твердых согласных.

Изучение материала в обеих группах построено на фоне: 1) обучения русскому произношению изолированного звука [ы]; 2) постановки произношения **ы-и** после твердых и мягких согласных; 3) переключения артикуляции слогов с **ы-и**; 4) автоматизации произношения единиц звучащей речи, так как интерференция приводит к орфографически неверному написанию. Обучение произношению **ы-и** в сочетании с твердыми-мягкими согласными проводилось с учетом конечной цели – обучения орфографии. В контрольной

группе обучение орфографии на основе адекватного воспроизведения русских звуков проводилось в соответствии с традиционными методами преподавания русского языка в армянской аудитории. При обучении учащихся экспериментальной группы, кроме традиционных, нами применялся метод семантической группировки слов.

Ошибочное написание **и** вместо **ы** (**ы** вместо **и**) наблюдается после всех согласных, за исключением **г, к, х, ч, ш**, написание которых большинство учащихся усваивает за время обучения в средней школе. Чаще всего учащиеся ошибаются в написании **и, ы** после **н** и **н'** во флексиях прилагательных, причастий, а также после **в, р, д, с, л, п, т, м** (**слишимий** вместо **слышимый**, **лишний** вместо **лишний**, **дальный** вместо **дальний**, **випитий** вместо **выпитый** и др.). Одним из методических приемов постановки произношения **н'** является объяснение артикуляции сонорного согласного, правильное проговаривание **н** и **н'** сначала в слове, затем – в слове. Однако постановка произношения твердого-мягкого **н**, как показывает практика, не служит достаточным условием для верного написания **-ый, -ий** в словах с основой на твердый-мягкий **н**. Если речь идет только о произношении [н'] для реализации звука в устной речи, то систематическое выполнение упражнений в конечном счете служит поставленной цели. В задачу данного фонетико-орфоэпического курса входит **обучение орфографии на основе правильного проговаривания русских звуков вне пределов орфографических правил**. Так как наиболее трудной орфографической позицией является написание флексий прилагательных и причастий с основой на [н'], то методические приемы, применяемые при обучении учащихся второй, экспериментальной, группы, основаны на принципе смысловой группировки слов этих частей речи по формальным признакам. Грамматический материал ориентирован на носителей родного языка с учетом фонетических расхождений в русском и армянском языках. Материал для упражнений отбирался с учетом фонетических, орфоэпических, лексических и орфографических трудностей учащихся, при этом требования, предъявляемые к уровню овладения материалом учащимися, приравниваются к требованиям, предъявляемым носителям русского языка.

2.3. Лексический аспект обучения грамотному письму

Методическая направленность второго этапа интенсивного курса – овладение грамматической системой русского языка на основе правильного произношения. В

тренировочный материал, как и на предыдущем этапе, включаются лексические единицы в связи с усвоением лексики и логическим продолжением работы над орфографией.

Методические приемы объяснения материала также отличаются от приемов, практикуемых при преподавании орфографии в армянской аудитории. Здесь мы попытались установить соотношение между правильным произношением **ы-и** с твердыми-мягкими согласными и написанием **-ый, -ий**. В упражнения включаются задания на написание, связанные с обозначением мягкости-твердости согласных при помощи **и-ы** как на основе правильного произношения звуков, так и на основе смыслового разграничения слов.

Обучение правописанию флексий на основе правильного проговаривания проводится на достаточном материале и обусловлено необходимостью выработки и закрепления слухопроизносительных навыков с учетом конечной цели. Иначе говоря, мы рассматриваем второй этап как следующий этап интенсивного обучения орфографии, конечной целью которого является выработка устойчивых осознанных навыков правильного написания **ы-и** после согласных. При коррекции произносительных навыков акцентируется работа над грамматическими формами, наиболее трудными для учащихся-армян. Объяснение материала проводится рационально и сопровождается инструкциями-алгоритмами и инструкциями-запретами. Наблюдения показали эффективность привлечения нетрадиционных приемов, сочетающих постановку артикуляции **ы-и** после согласных, и приемов воздействия на логико-понятийное мышление учащихся с помощью алгоритмов и инструкций-запретов. Запретительные инструкции как бы «включают» в сознании учащихся сигнал, предостерегающий их от орфографических ошибок.

Упражнения имеют следующую структуру:

- 1) инструкции – алгоритмы;
- 2) инструкции – запреты;
- 3) тренировочный материал.

Задания в упражнениях смоделированы по принципу опоры на осознание твердости-мягкости согласных перед **ы-и** – к переходу их обозначения на письме. Группировка подлежащего усвоению учебного материала по чисто формальным признакам способствует его лучшему осознанию и запоминанию, формирует у обучающихся умение анализировать

информацию и методом анализа исключать неверные варианты. Например, указание на то, что чаще всего прилагательные на **-ний** употребляются при обозначении места и времени: *утренний, ранний, летний, средний, задний, верхний, нижний* и т. д. На начальном этапе обучения такой подход к презентации материала позволяет учащимся овладеть навыками грамотного письма с учетом предъявляемых требований, способствует качественной реализации цели обучения.

Обработка данных по окончании эксперимента выявила следующую картину: методы работы с учащимися экспериментальной группы, основанные на использовании приемов активизации мыслительной деятельности и интеллектуальных возможностей обучаемых, бесспорно, сказываются на качественном усвоении материала, способствуют выработке устойчивых умений и навыков за ограниченный временной отрезок. Достаточный объем упражнений позволяет быстро исправить ошибочные стереотипы написаний **и-ы** после согласных, хотя отклонения в произношении **ы-и** после твердых и мягких согласных у некоторых обучаемых наблюдаются.

Методические приемы обучения орфографии на основе семантического разграничения прилагательных выработаны на основе обобщения практического опыта работы в армянской аудитории. На данном этапе конечные требования к уровню овладения материалом при интенсивном обучении орфографии формируются следующим образом:

- умение точной графической передачи звуковой информации на основе правильного произношения русских звуков и семантизации слов;
- овладение осознанными орфографическими навыками написания слов (с **ы-и** после согласных), правописание которых не регулируется правилами.

Характер ошибок, цели и сроки обучения предопределили включение в задания как минимум трех-четырёх инструкций. Прежде чем приступить к выполнению заданий, учащиеся должны выяснить лексическое значение слов, определить части речи, уметь производить словообразовательный анализ, что в дальнейшем облегчит выбор правильного написания с подбором проверочных слов и применением правил.

В некоторых случаях такие ошибки, как «*бисетки*» (беседки), «*сдес обични ненасной ночью...*» (здесь обычной ненастной ночью) можно исправить с помощью различных правил.

В большинстве же случаев на начальном этапе встречаются написания, свидетельствующие о незнании лексического значения слов, достаточных для понимания аудированного текста: «иро дал прибо» (и рокотал прибой), «фас скрити насти» (раскрытые настезь), «по севы льбов» (посевы хлебов) и т. п. Естественно, без понимания значения слов никакая работа по исправлению ошибок не может быть осуществлена, так как написание диктанта – это осмысленный процесс, «в ходе которого слушающий производит реконструкцию высказывания, произнесенного говорящим» [73, с. 18]. Чтобы записать аудированную информацию, обучаемые, в первую очередь, должны знать лексику русского языка, только потом правила написания слов и постановки пунктограмм. Сколько же лексических единиц надо знать учащимся-армянам, чтобы понять услышанный текст? Методисты считают, что понять 95% любого текста можно, зная 3000 специально отобранных слов, а с учетом образованных от них слов – можно понять 97% текста [155, с. 74].

С точки зрения методической целесообразности, а также интенсификации учебного процесса в упражнения включается максимальное количество слов, которые знает и/или должен усвоить учащийся в рамках данного фонетико-орфоэпико-орфографического курса, так как только понимание значения слов может служить достаточным условием для работы с ними. Ссылки на малоупотребляемость некоторых слов в армянской аудитории неубедительны, поскольку в текстовом материале диктантов по русскому языку охвачена вся лексика вне зависимости от частотности употребления в национальной аудитории. Именно поэтому понимание значения слов необходимо для применения того или иного правила, поскольку написание диктанта, иначе передача звучащей речи в соответствии с орфографическими и пунктуационными правилами, невозможна без этого важнейшего условия. При формировании у учащихся словаря вводятся все пласты лексики (за исключением разговорной, диалектной, жаргонной, терминологической лексики), в том числе и заимствованные слова, значение и написание которых потенциально знакомо учащимся по второму иностранному языку (английскому): *comfortable* – *ком*фортабельный, *melody* – *мелодия*, *minute* – *минута*, *secret* – *секрет*, *horizon* – *горизонт*, *finish* – *финиш*, *million* – *миллиард*, *record* – *рекорд*, *pistol* – *пистолет*, *second* – *секунда*, *hero* – *герой*, *absolute* – *абсолютный* и т. п.

В упражнения включается также большое количество слов, о значении которых учащиеся могут догадаться по словообразовательным элементам, например: *бег, беговой, беглец, беглянка, вбегать, вбежать, перебежка, перебежчик, прибежище, вперебежку, убежище* и т. п. Следовательно, для того, чтобы правильно написать слово, учащиеся должны:

- 1) знать значение услышанного слова;
- 2) знать, какой частью речи является то или иное слово;
- 3) уметь производить морфемный анализ слов;
- 4) уметь составлять словосочетания, находить в них главное и зависимое слово с подбором соответствующих вопросов;
- 5) составлять предложения, выделяя в них грамматическую основу.

Поэтому в заданиях к упражнениям обязательны следующие инструкции:

1. Уточните значения непонятных слов.
2. Объясните значение незнакомых слов.
3. Определите значение непонятных слов по словарю.
4. Выясните по словарю значение выделенных слов, подберите (где это возможно) синонимы, антонимы.
5. Определите значение непонятных слов, составьте и запишите словосочетания и небольшие предложения и т. д.

Особо обратимся к вопросу о месте словообразования в решении тех вопросов, о которых говорилось выше. Общеизвестно, что морфемно-словообразовательный уровень представляет широкий простор для работы над структурным анализом слова и, следовательно, является одним из эффективных способов устранения и предупреждения возможных орфографических ошибок. Отметим, что обучение орфографии по предложенной методике проводится на разработанных нами учебных пособиях, представленных в качестве приложения II и III. С учетом причин и частотности ошибок учащихся, не имеющих элементарных фонетико-орфоэпических знаний, необходимо сначала проводить работу над звуком и буквой, над постановкой и/или коррекцией произношения звуков в аспекте выработки умений и навыков правильного проговаривания и письма в случаях, не

регулируемых орфографическими правилами. На начальном этапе интенсивного обучения учащимся предстоит в первую очередь осознать разницу между буквой и звуком, звучащим словом и его написанием, изучить большой фонетико-орфоэпический материал, значительно расширить лексическую базу. Перед обучаемыми следует ставить реальные и посильные задачи, соотносимые с их возможностями, способностями и учебным временем, отведенным на изучение и без того большого объема материала. Как показывает практика, проведение словообразовательного анализа представляется целесообразным после усвоения указанного выше учебного материала. Начиная с 16-ого упражнения (всего в «Сборнике» 199 упражнений), систематически проводится работа над словообразовательной структурой слова, без которой невозможно осознание разницы между произношением и написанием, например, звуко сочетаний *сч, зч* на стыке префикса и корня, корня и суффикса, согласного *с* в звуко сочетаниях *сб, сг, сд, сж* на стыке приставки и корня, обучение правописанию префиксов, пишущихся единообразно, умение различать приставки (пишущиеся всегда слитно) и предлоги (пишутся всегда раздельно). Невозможно также правильное написание флексий прилагательных и суффиксов наречий (*ласкового, приветливого* и *ласково, приветливо*). Более того, с 8-го упражнения в задания вводится требование определить части речи, поскольку умение дифференцировать слова разных частей речи – тоже результативный способ предупреждения орфографических ошибок, позволяющий избежать смешения таких написаний, как: *вследствие* (предлог) и *в следствие* (предлог + сущ.), *ожог* (сущ.) и *ожег* (глагол), *вязаный* (отглагольное прилагательное) и *вязанный* (причастие), *тоже* (союз) и *то же* (местоимение *то* с частицей *же*) и др.

Обязательным требованием при выполнении упражнений является также определение лексического значения непонятных слов. Известно, что ни одно слово не может быть закреплено в сознании учащихся (ни в устном, ни в письменном виде) без понимания его значения, поэтому если непонятно слово, то непонятна и работа, которую нужно проводить с этим словом. Если на начальном этапе обучения показать учащимся, как надо работать со словом и как ее (работу) проводить, то есть продемонстрировать последовательность аналитических операций, направляющих, регулирующих мыслительную деятельность обучаемых и направленных на решение конкретных орфографических задач, то можно

достичь максимальной результативности. И, наконец, составление учащимися словосочетаний и предложений выводит их на более высокий уровень владения языком, подготавливая к сознательному овладению устной и письменной видами речевой деятельности.

В дальнейшем работа над словом предполагает:

1. Понять значение слова и узнавать его на слух (накопление лексики).
2. Определить часть речи (что позволяет применять конкретное правило, а также избегать смешения написаний конкретных языковых единиц, схожих при произношении).
3. Уметь слышать и выделять при произношении ударные слоги.
4. Делить слово на слоги, что позволяет избежать ошибок при переносе.
5. Проводить морфемный анализ слова.
6. Объяснить написание морфем и выбор орфограмм (т. е. подведение изучаемых лексических единиц под конкретное правило).
7. Подобрать родственные слова, синонимы и антонимы (где это возможно).
8. С изучаемым словом составить и записать словосочетание, выделить главное и зависимое слово, задать вопрос от главного слова к зависимому, что позволяет избежать ошибок при согласовании, управлении, т. е. правильно употреблять модель в речи и на письме.
9. Составить и записать предложение со словосочетанием, в котором есть изучаемое слово; выделить грамматическую основу, что позволяет обучать орфографии на синтаксической основе с опережающим изучением пунктуации.
10. Проводить аналогичные действия со всеми изучаемыми лексическими единицами.
11. Использовать изученные лексические единицы в устной и письменной речи.

На практике доказано: такая сознательная работа над изучаемыми единицами обеспечивает прочное усвоение лексического, фонетического, орфографического и грамматического материала и создает условия для активного употребления лексических единиц в устной и письменной речи на русском языке.

Таким образом, вне зависимости от качества и сложности изучаемого материала первой инструкцией во всех упражнениях является выяснение лексического значения слов, сгруппированных в рамках упражнения, с целью активного пополнения лексической базы

учащихся. Работа по усвоению лексики проводится не только на начальном этапе, но и на протяжении всего обучения, что позволяет выработать устойчивые навыки в лексической работе над словами; если услышанные слова осознаны, то есть поняты, разобраны, записаны в словосочетаниях и предложениях, то учащимися усвоены и их значение, и форма, и синтаксические связи. Именно поэтому непременным условием всех заданий (в том числе и домашних) является объяснение (толкование) слов, словообразовательный разбор, объяснение написания того или иного слова с помощью изученных правил, составление словосочетаний и предложений. Более того, такая работа ориентирует учащихся в правильном употреблении слов в речи. Однако с учетом знания достаточного количества русских слов учащихся, слабо владеющих устной русской речью, невозможно обучить орфографии только указаниями на применение правил во всех случаях расхождения между звучащей речью и письмом, особенно тогда, когда правил, предупреждающих такого типа ошибки, не существует. Например, русская орфография не содержит правил написания **ы-и** во флексиях грамматических форм с основой на твердый или мягкий согласный: *бистрый* (быстрый), *обичный* (обычный), *ласковий* (ласковый), *толстий* (толстый), *терпимий* (терпимый), *равнимы* (равными), *умнимы* (умными), *давний* (давний) и т. п., тем более, что такие написания регулируются нормативным произношением, и у учащихся, владеющих правильной устной речью, как правило, не наблюдаются. В таком случае на начальном этапе важно выяснить следующее:

- 1) как добиться адекватной передачи русских звуков на письме при недостаточной сформированности у учащихся слухопроизносительных навыков;
- 2) как помочь обучаемым быстро перенести на письмо звуковую информацию в виде графических знаков с помощью опознанных лексических единиц;
- 3) как использовать потенциальные возможности учащихся;
- 4) в какой форме преподнести материал, чтобы учащиеся быстро и легко опознали звуковой сигнал, если они не воспринимают [ы] и мягкость согласных в русском языке.

На практике доказано: для обучения правописанию на этом этапе нужны специальные упражнения, чтобы учащиеся умели осознавать, проговаривать и писать **ы, и**, там, где это нужно. Вместо принятых в школьной практике традиционных упражнений на написание **ы-**

и по образцу учащимся предлагаются задания с инструкциями-алгоритмами, регулирующими написание **ы, и** в окончаниях прилагательных, порядковых числительных, местоимений, причастий. Инструкции-алгоритмы направляют психические процессы, связанные с формированием навыка [35, с. 47], ориентирует обучаемых на запоминание орфографического образа слов на основе их группировки по формальным признакам. Принцип семантизации прилагательных построен на группировке слов по признаку частотности их употребления в конструкциях места и времени; в этом случае для того, чтобы звуковое восприятие осознанных слов преобразовывалось в орфографически правильное письмо, нами применяются смысловые ключи и инструкции-запреты. Выполняя такие упражнения, учащиеся первоначально усваивают написание слов на основе их лексического значения. Подача тренировочного материала разрабатывается по четырем основным уровням: фонетика, орфоэпия, лексика, орфография. Включение в материал слов с [ы], [и] вызвано необходимостью постановки и/или корректировки звука [ы], мягких согласных, отсутствующих в армянском языке. Практические упражнения по артикуляции [ы], [и] после согласных отрабатываются на слоговых моделях: после твердых согласных, после мягких согласных, переключения артикуляции с твердой на мягкую и наоборот. Предлагаются следующие тренировочные задания:

Упражнение 1. Прочитайте слоги и слова. Дайте толкование незнакомых слов. Следите за произношением согласных перед **ы, и**. Объясните, как обозначается мягкость согласных на письме. Составьте словосочетания.

Бы-бы-бы; был, быт, быть, бык; би-би-би; бинт, бит, бить, бино'кль;

вы-вы-вы; вы'ход, вы'дох, вы'пуск, вы'нес; ви-ви-ви; ви'снуть, ви'деть, вид, ви'димо;

мы-мы-мы; мыт, мыть, мыло, мысль; ми-ми-ми; Минск, ми'на, мир, мину'та, минда'ль.

Упражнение 2. Прочитайте, выясните значение непонятных слов. Следите за произношением согласных **б, в, м** перед **ы, и**. Составьте и запишите словосочетания.

Быть, бинт, бы'стро, бистро', забы'л, заби'л, была', би'ла, обы'чай, оби'дно, обы'чно.

Висо'к, высо'к, вы'ход, визи'т, витра'ж, вы'вод, вито'к, вы'ше, вид, вы'пуск, ви'на, выно'сливый, вы'рыл, вы'ступ, ви'снуть, приви'чка, травы'.

Мои'ми, рани'мый, мину'тный, невыноси'мый, мину'вший, неми'ый, зна'чимый.

Мыл, мил, мысль, ми'мика, ми'шка, мы'шка, мыс, мисс, мы'ло, мила', мы'тый, ми'мо,

мину́та, мы́за, ми́лость.

Были́на, побы́ть, побы́ть, сбить, сбить, повы́ше, пови́сли, вы́вих, выно́сливый, крапи́вы, превы́сить, си́лы, на́ми, ми́рный, замы́слить, были́нка, вы́мысел, забы́т, заби́т, забы́тый, заби́тый.

Упражнение 3. Прочитайте слоги и слова. Следите за произношением согласных перед гласными **ы, и**. Выясните значение непонятных слов. Много ли незнакомых слов вы встретили? Составьте и запишите словосочетания.

Бы-бы-бы, би-би-би, бы-би, бы-би, би-бы, би-бы, бы-би-би-бы; вы-вы-вы, ви-ви-ви, вы-ви, вы-ви, ви-вы, ви-вы, вы-ви-ви-вы; ды-ды-ды, ди-ди-ди, ды-ди, ды-ди, ды-ди, ди-ды, ди-ды, ды-ди-ди-ды; пы-пы-пы, пи-пи-пи, пы-пи, пы-пи, пи-пы, пи-пы, пы-пи-пи-пы; ры-ры-ры, ри-ри-ри, ры-ри, ры-ри, ри-ры, ри-ры, ры-ри-ри-ры; сы-сы-сы, си-си-си, сы-си, сы-си, си-сы, си-сы, сы-си-си-сы; ты-ты-ты, ти-ти-ти, ты-ти, ты-ти, ти-ты, ти-ты, ты-ти-ти-ты; фы-фы-фы, фи-фи-фи, фы-фи, фы-фи, фи-фы, фи-фы, фы-фи-фи-фы.

Быть – бить, выла – ви́лла, свали́ – стволы́, пили́ – пи́лы, ты́ква – тиски́, рык – риск, сы́тый – си́тец, ды́рка – ди́во, зыбь – зи́мний, пры́гать – пригну́ть, сыпь – синь, пы́тка – пить, рысь – рис, столы́ – ста́ли, косы́ – коси́, сыта́ – си́то, пыта́ется – пита́ется, пита́ться – пыта́ться, фы́ркать, фигу́ра.

Упражнение 4. Прочитайте слоги и слова, выясните значение непонятных слов. Следите за произношением согласного **н** перед гласными **ы, и**. Устно составьте словосочетания.

Ны-ны-ны, ны-ны-ны; ни-ни-ни, ни-ни-ни;

ны-ни, ны-ни, ны-ни; ни-ны, ни-ны, ни-ны.

Ныть, нить, ныря́ть, нитра́т, ни́ва, ныро́к, нигде́, нитьё, ны́не, ны́нешний, низ, ни́жний, низи́на, прони́зывать, доны́не, нырну́ть, уничто́жить, ныря́льщик, ниско́лько.

У учащихся-армян ошибочная постановка ударения возможна в каждом незнакомом многосложном слове. Здесь сказывается, во-первых, влияние родного языка, в котором ударение постоянное, на последнем слоге (за небольшим исключением: իհա՛րկէ – «конечно», պ՛րկէ – «что-то» и др.), во-вторых, отсутствие каких-либо правил постановки ударения в самом русском языке.

В последнее время акцентологические ошибки учащихся осложняются нередким употреблением в разговорной армянской речи моделей искаженных русских слов: *ви'шалка* (вместо ве'шалка), *кальцаво'* (вместо кольцево'й), *та'лерка* (вместо таре'лка), *сприч* (вместо шприц) и т. д. Воспринимая при общении нарушенные модели русских слов как норму (среда, общение в семье, некоторые развлекательные передачи на телевидении), учащиеся реализуют их не только в устной речи на русском языке, но и на письме: *даказат* (доказать), *разбират* (разбирать), *част* (воинская часть), *пиласос* (пылесос), *падаголник* (подоконник), *трилябус* (троллейбус), *зубахт* (гаупвахта), *шламбаво* (шлагбаум), *целафо'н* (целлофан) и т. п. Неадекватная интерпретация обучаемыми русского ударения в словах *паражени'* (пораже'ние), *маршрутни'* (маршру'тное такси), *абични'* (обычный) и др. обусловлены особенностями акцентологии армянского языка.

Достаточное количество орфографических ошибок вызвано незнанием роли подвижного русского ударения, нередко служащего признаком дифференциации значения русских слов, поэтому особенно значимо умение учащихся различать подударные гласные **ы**, **и** с предшествующими им твердыми и мягкими согласными. В данном случае результативно выполнение следующих упражнений:

Упражнение 5. Прочитайте. Следите за ударением и произношением **ы**, **и** после согласных. Выясните значение непонятных слов. Как вы думаете, меняется ли значение слов в зависимости от произношения и написания **ы**, **и** после согласных?

Быть – бить, пи'лы – пи'ли, горы' – гори', ныл – Нил, пыл – пил, ра'ды – ра'ди, забы'л – заби'л, косы' – коси', трубы' – труби', нить – нить, пары' – пари', цены' – цени', глупы' – не глупи', ды'ма – Ди'ма, грозы' – грози', воды' – води', шести' – шести', был – бил, добыва'л – добыва'л, пыта'ть – пита'ть, ты'кать – ти'кать, валы' – вали', пыта'ется – пита'ется, лы'сый – ли'сий, слыть – слить, выл – вил, бро'ды – броди', дары' – дари', пого'ды – погоди'.

Упражнение 6. Прочитайте. Следите за ударением. Укажите значения слов, имеющих разное ударение. К чему приведет ошибочное написание **и** вместо **ы** в данных словах? Приведите свои примеры. Составьте и запишите словосочетания.

Была́ – би́ла, бы́стро – бис́тро, пи́лы – пи́ли, зво́ны – звони́, прохо́ды – проходи́, ко́сы – коси́, бро́ды – броди́, вы́ли – ви́ли, да́ры – дари́, пого́ды – погоди́, пры́гнуть – пригну́ть.

Задания следующей группы упражнений содержат алгоритмы, направляющие обучаемых на выполнение конкретных осознанных действий. Например, учащимся даются прямые указания на случаи написания **-ий** в прилагательных, причастиях параллельно с корректировкой звука [ы] и различием на слух [ы]–[и] после согласных. Выполнение такого рода упражнений позволяет одновременно решать несколько задач:

- отработать артикуляцию звуков [ы], [и] после твердых и мягких согласных;
- правильно писать **ы, и** в окончаниях прилагательных, причастий, числительных, местоимений на фоне сознательного выбора орфограмм.

В таком случае орфография влияет на произношение, а произношение корректируется орфографией. При презентации материала вводится разработанная нами и апробированная модель алгоритма с необходимой информацией, направляющей учащихся на выполнение конкретных мыслительных операций. (Особо оговорим, что мы намеренно ограничиваем включение в третий пункт алгоритма притяжательных прилагательных типа *бабий, вдовый, лососий, щучий* и др. до их специального изучения.)

Алгоритм имеет следующую структуру:

Выделите основу, ответьте на вопросы: 1. Конечный звук основы ж, ш, ч, щ? <u>нет</u> <u>да</u> ↳ пиши -ий 2. Конечный звук основы в, д, з, л, м, н, р, с, т? <u>нет</u> <u>да</u> ↳ пиши -ый
--

Продолжение таблицы

3. Исключения: *карий, лисий, рыбий, третий, синий?*

нет | да

↳ пиши *-ий*

4. Обозначает *времена года*?

нет | да

↳ пиши *-ий*

5. Обозначает *время*?

нет | да

↳ пиши *-ий*

6. Обозначает *место*?

нет | да

↳ пиши *-ий*

Приведем примеры таких упражнений.

Упражнение 7. Следуя указаниям, перепишите данные слова, вставляя пропущенные буквы. Объясните выбор орфограммы. Составьте словосочетания, выделите главное и зависимое слово.

Запомните! После всегда твердых *ж, ш* пишется только *-ий* (произносится -ж[ы]й, ш[ы]й). После всегда мягких *ч, щ* пишется только *-ий*.

Свеж...й, лучш...й, пугающ...й, трескуч...й, смотревш...й, цветущ...й, схож...й, ходивш...й, обжигающ...й, худш...й, неуклюж...стоящ...й, общ...й, похож...й, приходивш...й, лучш...й.

Упражнение 8. I. Прочитайте, обратите внимание на твердый согласный, предшествующий окончанию.

Запомните! После согласных *в, д, з, л, м, н, р, с, т* пишется *-ый*. Исключения: *лисий, карий, рыбий, третий*.

1) *-вый*; красивый

6) *-мый*; любимый

2) *-бый*; грубый (но рыбий)

7) *-пый*; нелепый

3) **-дый**; гор**дый**

8) **-рый**; стар**ый** (но кар**ий**)

4) **-зый**; сиз**ый**

9) **-сый**; лыс**ый** (но лис**ий**)

5) **-лый**; мил**ый**

10) **-тый**; мыт**ый** (но трет**ий**).

II. Пользуясь таблицей, перепишите, вставьте пропущенные буквы. Обратите внимание на букву, предшествующую окончанию. Объясните выбор орфограммы. Составьте и запишите небольшие предложения, укажите, какими членами предложения являются данные слова.

Желт...й, бордов...й, розов...й, перв...й, тепл...й, чужд...й, лесист...й, коричневл...й, видим...й, быстр...й, спел...й, бит...й, четверт...й, резв...й, терпим...й, мокр...й, трет...й, одиннадцат...й, забыт...й, темноволос...й, лис...й, ал...й, неотъемлем...й, вымыт...й, седоволос...й, скор...й.

Упражнение 9. Прочитайте. Следите за произношением **ы, и** после согласных. Объясните написание окончаний **-ый, -ий**. Поставьте данные слова в творительном падеже множественного числа. Составьте словосочетания и запишите их; окончания выделите.

Запомните ! В русском языке окончаний *-ымы, -имы* нет. После твердых согласных *-ыми*: добрыими**. После мягких согласных *-ими*: сини**ими**, давни**ими**.**

Образец: нуж**ый** – (какими?) нуж**ымы**, лиш**ний** – (какими?) лиш**ними**

Тепл**ый**, син**ий**, наш, зелен**ый**, сух**ой**, справедлив**ый**, шед**ший**, прекрас**ый**, сиренев**ый**, видим**ый**, мой, трет**ий**, крепк**ий**, хорош**ий**, свеж**ий**, свой, скрыт**ый**, нес**ший**, мягк**ий**, рыхл**ый**, сух**ой**, дыша**щий**, колюч**ий**, дале**кий**, рос**ший**, девя**тый**, ва**ш**, наш, дав**ний**, преж**ний**, умн**ый**, редк**ий**, забыт**ый**, ран**ний**, старин**ный**, дав**ний**.

Упражнение 10. Прочитайте. Определите лексическое значение данных слов. Следите за произношением мягкого **н**. Составьте и запишите словосочетания.

Обратите внимание: чаще всего прилагательные на *-ний* употребляются при обозначении *времени и места*.

I Зим**ний**, весен**ний**, лет**ний**, осен**ний** (*времена года*).

II Вчераш**ний**, сегодняш**ний**, завтраш**ний**, утрен**ний**, вечер**ний**, позд**ний**, ран**ний**, преж**ний**, дав**ний**, тогдаш**ний**, нынеш**ний**, тепереш**ний**, древ**ний**, прошлогод**ний** (*время*).

III Верх**ний**, ниж**ний**, перед**ний**, даль**ний**, ближ**ний**, край**ний**, послед**ний** (*место*).

Упражнение 11. Прочитайте. Следите за произношением согласного **н** перед **ы, и**. Объясните выбор окончаний **-ый, -ий** в прилагательных. Составьте словосочетания. В скобках запишите вопрос от главного слова к зависимому.

Старинный, сегодняшний, мрачный, поздний, холодный, ближний, грозный, осенний, весенний, красный, синий, нижний, облачный, ранний, средний, обычный, прежний, зимний.

Таким образом, достаточным условием правильного написания группы слов с **ы, и** выступают:

- выработка артикуляционных навыков;
- корректировка **ы, и** после согласных;
- умение верной передачи на письме звуковой информации на основе смысловых ключей.

Чтобы графическая реализация корректируемых звуков носила не случайный, а перманентный характер, во все задания включается обязательное требование объяснения выбора орфограммы, что способствует осознанному выполнению действий.

Обучение орфографии в фонетико-орфоэпическом курсе проводится также с учетом незнания учащимися произносительных норм в случаях, когда сочетания **чн, чт** произносятся как [шн], [шт], сочетание **сч** произносится как [ш'].

Результативным является ознакомление учащихся с произносительными нормами русского языка, знание которых позволяет в указанном случае избегать орфографических ошибок. Приведем еще несколько примеров обучающих упражнений, способствующих осознанию учащимися разницы между произношением и правописанием.

Упражнение. Прочитайте. Выясните значение незнакомых слов. Обратите внимание на разницу между произношением и написанием **чн, чт**. Сравните написание и произношение.

1. Нарочно – наро[ш]но, скучно – ску[ш]но, скучный – ску[ш]ный, скворечня – скворе[ш]ня, скворечник – скворе[ш]ник, перечница – пере[ш]ница, яичница – яи[ш]ница, двоечник – двое[ш]ник, пустячный – пустя[ш]ный, Нина Ильинична – Нина Ильини[ш]на.

2. Что – [ш]то, что-то – [ш]то-то, что-нибудь – [ш]то-нибудь, кое-что – кое-[ш]то, во что-то – во [ш]то-то, за что – за [ш]то, ничто – ни[ш]то.

Упражнение. Прочитайте, выясните значение непонятных слов. Определите количество букв и звуков. Обратите внимание на произношение сочетания **сч** на стыке приставки и

корня (произносится как [щ'ч']). Рядом с каждым словом обозначьте в транскрипции соответствующий звук. Составьте словосочетания. Перепишите, во всех словах выделите приставку и корень.

Бесче'стный, бесче'стье, бесчи'нствовать, расчѐт, обесче'щенный, бесчи'сленный, бесчелове'чный, исча'хнуть, исче'рпать, исче'рченный, исчисле'ние, летоисчисле'ние, расчи'стить, расчища'я, расчѐтный, расчехли'ть, рассчита'ть, рассчи'танный, рассчи'тывая, расчерти'ть, ро'счерк, расче'сть, расчеса'ть, расчѐска, расчѐтливый.

Упражнение. Перепишите, выделите, где возможно, приставки и корни. Объясните разницу в произношении и написании сочетания *сч*. Определите части речи. Составьте и запишите словосочетания и предложения.

Вы'считать, засчита'ть, насчи'тывается, счита'ть, обсчѐт, обсчи'тывая, просчѐт, сосчита'ть, высчи'тывая, обсчи'тывая, пересчита'ть, просчита'ть, просчита'ться, подсчи'тывая, подсчѐт, рассчита'ть, рассчи'танный, исчеза'ть, исче'з, чересчу'р.

Упражнение. Прочитайте, следите за произношением сочетаний согласных. Помните, что сочетания *сч*, *зч* произносятся как [ш']. Составьте и запишите словосочетания, выделяя главное и зависимое слово.

Сча'стье, счастли'вый, посчастли'вилось, счѐт, расчѐт, рассчи'тывать, рассчита'ть, насчѐт, пи'счий, писчебума'жный, подпи'счик, насчи'тывать, доно'счик, разно'счик, перено'счик, расска'зчик, расчи'стить, бесчу'вственный, без чувств, бесче'стный, без чести, бессчѐтный, без счѐта.

2.4. ВЫВОДЫ КО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для того чтобы аудированное слово воспринималось учащимися не как набор звуков, а как осмысленная информация о фонетических, лексических и грамматических признаках слов, необходимо, во-первых, чтобы звуковое восприятие преобразовалось в процесс осознанного опознания лексических единиц; во-вторых, учащиеся должны уметь обозначать фонемы и их сочетания при помощи букв русского алфавита. На этом этапе обучения также представлены фонетические явления с учетом типичных в русской речи учащихся-армян произносительных ошибок. Поэтому особое внимание уделяется работе над формированием

и коррекцией звуков, отсутствующих в родном языке обучаемых: гласного **ы**, системного противопоставления согласных по твердости-мягкости. Нарушения в артикуляции звука **[ы]** и в смягчении согласных при последовательной артикуляции твердых и мягких согласных в составе слова приводят к приспособлению незнакомых фонетических явлений к типичным для языкового мышления и артикуляционной базы звукам родного (армянского) языка. Необходимость восстановления баланса между слушанием, пониманием и воспроизведением звучащей русской речи (как необходимое условие для овладения грамотным письмом) предопределила применение на начальном этапе нетрадиционных методических приемов активизации интеллектуальных возможностей обучаемых. Кроме работы над постановкой артикуляции звука **[ы]**, мягких согласных, воспроизведением фонетических слогов «твердый согласный + ы», «мягкий согласный + и», в работе с субординативными билингвами нами применяется метод семантической группировки прилагательных с основой на мягкий **н**, поскольку их правописание не регулируется правилами. С этой целью в задания к упражнениям включаются инструкции-алгоритмы, ориентирующие обучаемых на выполнение конкретных мыслительных операций и запоминание орфографического образа прилагательных на основе их лексического значения и группировки по ряду формальных признаков. Эффективность применения такого приема при презентации материала, усвоении и выработке осознанных навыков доказана в процессе многолетней практической работы с учащимися, слабо владеющими русским языком. Данный методический прием позволяет выработать стойкие умения и навыки верного написания флексий прилагательных с основой на твердый-мягкий согласный за 5-8 учебных часов.

ГЛАВА III ОБУЧЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЮ РУССКИХ ПРЕДЛОЖНЫХ

КОНСТРУКЦИЙ НА ОСНОВЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ С АНАЛОГИЧНЫМИ

КОНСТРУКЦИЯМИ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА

3.1. Проблемы сопоставления систем русского и армянского языков в аспекте обучения грамотному письму

Сужение или расширение границ интерференции зависит от ряда факторов:

- различий и сходства языковых явлений в русском и армянском языках; уровня базовых знаний учащихся;
- умения преподавателя вводить теоретический материал, сопровождая объяснение фактами сопоставления обоих языков, т. е. использования родного языка как средства и приема обучения;
- навыков использования учащимися этого средства в целях самоконтроля.

Ведущая роль родного языка как одного из методических стимулов при обучении русскому языку как иностранному, необходимость использования родного языка особенно на начальном этапе обучения в доказательствах не нуждается, однако в вопросе активного использования родного языка в учебном процессе мнения исследователей расходятся. Вне зависимости от различных подходов к факту использования родного языка в учебном процессе методика обучения русскому языку как неродному «рекомендует непременно учитывать видение познаваемых языковых особенностей изучаемого языка через призму языка родного и опираться на него в ходе специально организованного процесса» [95, с. 120].

Использование фактов родного языка в ходе обучения новому языку тесно связано с вопросом о месте перевода на уроке. В практике преподавания русского языка приемы перевода и типологического сопоставления используются как средство:

- при семантизации незнакомых слов и словосочетаний;
- раскрытия правил правописания слов и особенностей их грамматических форм, как средство анализа рассматриваемых явлений и их обобщения [144, с. 3.];
- понимания учащимися иностранных текстов, сознательного усвоения ими языковых явлений и фактов и как средство контроля [72, с. 77].

Вопросы обучения русскому языку в армянской аудитории рассматриваются с точки

зрения коммуникативно-деятельностного характера обучения, овладения закономерностями функционирования языковых форм и их использования в различных видах и формах речевой деятельности. Современная практика преподавания русского языка учащимся-армянам использует в качестве методических рекомендаций опору на родной язык и сравнительно-сопоставительный анализ изучаемых явлений тогда, когда объяснение определенных фактов русского языка недоступно учащимся, а выработка навыков и их автоматизация прямым методом отнимает неоправданно много учебного времени.

В процессе обучения русскому языку в армянской аудитории, как правило, применяется перевод (пересказ) учебных текстов с родного языка на русский (реже с изучаемого языка на родной) в целях проверки употребления грамматических форм и конструкций в речи [3, с. 59]. Нас прием перевода и сопоставительный анализ фактов русского и армянского языков интересует в ином аспекте, а именно:

- 1) использование перевода и сопоставительного анализа фактов обоих языков как основы сознательного усвоения русской грамматики и правописания, закрепления и практического применения орфографических знаний;
- 2) границы необходимого использования родного языка; учет несоответствий между фактическим уровнем языковой подготовки обучаемых, программные требования и необходимость добиться наибольшей эффективности в усвоении, закреплении и применении материала.

Для начального этапа интенсивного обучения русской орфографии типичны ситуации, при которых наиболее рационально объяснение некоторых грамматических явлений, проверка усвояемости материала, исправление ошибок учащимися на основе параллелей в обоих языках. Отметим, что объяснение материала на всех этапах обучения проводится на русском языке, то есть создаются все условия, при которых «обучаемые находятся в сфере русского языка» [95, с.12]. Более того, программные требования, предъявляемые слушателям ЦДО, по уровню и качеству знаний приравнены к требованиям, предъявляемым носителям русского языка как родного. К переводу на армянский язык мы обращаемся в редких случаях, когда объяснение грамматического материала, лексических единиц через толкование на русском языке, синонимию, антонимию приводит к наслоению одного

неизвестного на другое, нагромождая сознание учащихся обилием «неопознанных объектов».

Поскольку восприятие фактов русского языка проходит через призму языка родного, постольку перевод и ссылки на языковые факты родного языка эффективны не только при сопоставлении сходных явлений, поиске аналогий, различий, но и тогда, когда перевод и сопоставительный анализ конкретных фактов в армянском и русском языках очерчивает оптимальные пути презентации грамматического материала, способствует разработке системы упражнений и алгоритмов для самоконтроля за степенью усвояемости материала. В дальнейшем сфера соотнесения с фактами родного языка сужается в зависимости от уровня владения материалом, знаний и умения применять их (знания) на письме.

Проблемы типологического сопоставления систем родного и изучаемого языков привлекают методистов по-разному. С одной стороны, «методическая интерпретация результатов сопоставления приводит к совокупности правил и описанию операций с языковым материалом для достижения поставленной цели» [95, с. 115] – усвоения элементов русского языка, правил их функционирования в коммуникативных ситуациях. С другой – установление сходств и различий «помогает вскрыть семантику правописания, его внутренний смысл» [124, с. 48]. Таким образом, наряду с другими методическими приемами сопоставление рассматривается также при обучении грамматике и правописанию для предупреждения смешения при написании трудных грамматических форм. Например: *ожог* (сущ.) – *ожег* (глагол); *место* (предлог) – *в место* (сочетание предлога *в* + сущ.); *тоже* (союз) – *то же* (местоимение *то* + частица *же*); *по-прежнему* (наречие) – *по прежнему* (предлог + прилагательное).

3.2. Вопросы обучения трудноразличаемым написаниям слов

Лексика русского языка содержит достаточное количество «параллельных» форм, написание которых обычно воспринимается учащимися как сходное. Чаще всего обучаемыми соотносятся различные значения слов, грамматические формы на основании воспринимаемого звукового тождества, например: написание слова «*примерять*» через *е* (вместо *примирять*) вследствие ошибочной ассоциации корня *-мир-* с корнем *-мер-*

(*примерять*) и отворить – отварить, мореход – *мари*нист, везти – вести, полимеры – палисадник, спешу – *спи*ши, волю – *в*волю и т. п. О смешении учащимися грамматических форм свидетельствуют такие «ложнотожественные» написания как: *по-нашему* (нареч.) – *по нашему* (какому? прилаг.), *вроде* (производный предлог) – *в роде* (предлог в + сущ.), *также* (союз) – *так же* (наречие так + частица же), *несмотря на* (отглагольный предлог) – *не смотря* (частица не + дееприч.), *рассеяны* (краткое причастие) – *рассеянны* (краткое прилаг.), *по-городскому* (наречие) – *по городскому* (предлог по + прилаг.), *ранее* (нареч.) – *раннее* (прилаг.) и т. д.

Вопросам сопоставления трудноразличаемых написаний посвящены работы многих ученых и методистов (Н. С. Рождественский [124], А. В. Текучев [146], А. Н. Гвоздев [49], А. П. Сергиевский [144] и др.). В их работах прием сопоставления рассматривается на конкретных фактах подобных явлений в русском языке. Будучи объективным средством обучения и познания, сопоставление языковых фактов на основе наблюдения, анализа, логических выводов, обобщения по праву стало неотъемлемой частью уроков русского языка. Методический прием сопоставления применяется при обучении правописанию смешиваемых написаний слов и грамматических форм русского языка. П. Н. Приступа на основе сопоставления описывает виды и формы орфографической работы для повторения слитных и раздельных написаний наречий и именных частей речи с предлогами, приставок и предлогов, союзов и местоимений, частиц *не*, *ни* [144, с.57-58]. В. Н. Беляева с использованием сопоставления рассматривает правописание глагола [144, с.79-92]. В работах Г. И. Блинова указывается, как с помощью приема сопоставления дифференцировать различные случаи постановки пунктограмм, предупреждая их смешение [144, с.93-140]. Отметим, что и в указанных, и в других трудах по типологическому сопоставлению рассматриваются языковые факты в рамках одного (русского) языка, систем (родного и изучаемого языков), преследуя при этом как теоретические, так и практические цели.

Как методический прием обучения русскому языку в армянской аудитории сопоставление ставит целью не только фиксацию тождеств и расхождений, существующих между грамматическими системами русского и армянского языков, не только выявляет трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-армяне при изучении русского языка, но и

способствует более глубокому осознанию учащимися системы родного (армянского) языка. Работа над элементами системы родного и изучаемого языков и правилами их функционирования анализируется в основном в плане обучения устной речи.

Содержащиеся в методической литературе рекомендации по использованию приема перевода на родной язык и приема сопоставления рассматриваются в следующих случаях:

- для овладения конкретными языковыми средствами русского языка в целях коммуникации при обучении русскому языку как иностранному;
- сопоставление фактов русского языка используется как эффективный прием при обучении учащихся правописанию и грамматике родного (русского) языка в трудных случаях смешения написаний;
- при обучении русскому языку учащихся-армян выявление соответствий и различий грамматических форм в русском и армянском языках помогает обучить учащихся выражению конкретного содержания мысли средствами русского языка.

Необходимость использования данных сопоставительного анализа, опоры на родной язык обучаемых признана многими зарубежными и отечественными методистами. Использование приема перевода с русского языка на армянский предполагается на следующих этапах работы:

- для понимания учащимися значения грамматических форм и конструкций;
- для употребления и автоматизации этих форм и конструкций в речи;
- для проверки и исправлении ошибок при употреблении грамматических явлений в речи [3, с. 57].

Нисколько не умаляя важности правильного употребления грамматических форм и конструкций в речи, отметим, что в задачу нашего курса исследования входит **обучение русской орфографии**. Для учащихся-армян, изучающих русский язык с репродуктивной целью, хорошее владение русской устной речью безальтернативно. Однако даже свободное владение устной речью не ограждает учащихся от орфографических ошибок. Возможности использования навыков родного языка, выработанных на основе выявления сходств, и перевода в таком непростом деле, как формирование орфографических навыков в условиях армянской школы, рассматриваются недостаточно. Между тем типичные ошибки учащихся-

армян, выявленные при тщательном изучении затруднений, возникающих при прохождении и осознании учащимися русского грамматического материала, позволяют выдвинуть предположение о возможности использования в процессе обучения грамотному письму навыков, сформированных при изучении родного языка; при этом процесс обучения письму не связан с формированием новых, отличных от уже имеющихся навыков владения родной речью и письмом.

Характер орфографических ошибок учащихся-армян указывает на причины их возникновения: интерференция; соотнесение каждой единицы изучаемого (русского) языка с единицами языка родного; использование навыков, «стихийно или подсознательно сложившихся в процессе овладения речью на родном языке» [95, с. 116]. Основная причина ошибок учащихся кроется в стереотипности мышления обучаемых, когда каждое незнакомое явление уподобляется явлениям, знакомым по родному языку. В таком случае пути исправления ошибок также следует искать в родном языке обучаемых. Специфика предлагаемых нами методов обучения русской орфографии заключается в следующем:

- применение приемов презентации и закрепления материала по аналогии с фактами армянского языка;
- применяемые методы обучения грамотному письму учитывают специфику мышления обучаемых;
- в поисках путей управления усвоением мы опираемся на слабую степень осознанности выполняемых действий учащимися-армянами.

Определив причины и характер орфографических ошибок учащихся, необходимо найти ответы на следующие вопросы:

1. Как проводить объяснение теоретического материала, если рекомендуемые методические приемы малоэффективны, а объективная необходимость диктует первостепенность внедрения нестандартных методов для оптимизации процесса обучения орфографии?
2. Какие приемы следует применять, чтобы осознание грамматического материала трансформировалось в устойчивые навыки?

Графическая передача на письме связного текста обуславливается следующими навыками:

- навыками аудирования;
- знанием фонетических закономерностей и орфоэпических норм;
- знанием лексики, орфографии, морфологии, синтаксиса русского языка, правилами оперирования языковыми единицами.

Справедливо мнение, что «грамматическая система иностранного языка не может быть самостоятельно выстроена учащимися рядом с грамматической системой родного – они непременно вступают в контакт» [87, с. 68]. Обучение русскому языку направлено на овладение и свободное пользование устной и письменной речью; обучение грамотному письму нужно начинать с осознания лексических единиц, их морфемного состава, грамматической системы русского языка. Иной путь осознанного владения материалом (особенно на начальном этапе) невозможен, так как сознательное усвоение грамматической системы русского языка «опирается на известный уровень развития родного языка» [45, с. 292].

Чтобы грамотно писать на русском языке, надо, во-первых, знать правила написания слов. Однако в русском языке достаточно лексических единиц, написание которых не зависит от знания и умения применять какое-либо правило (традиционное написание, заимствованные слова с международными словообразовательными элементами и др.) Написание диктанта требует от учащихся быстрого и качественного воспроизведения на письме услышанной звуковой информации; при этом обучаемые должны понять содержание текста, проанализировать его, применить то или иное правило. В случаях отсутствия в русском языке правил написания грамматических форм и лексических единиц оптимальным путем обучения становится применение особых приемов объяснения материала, контроля его усвоения. Для усвоения определенных явлений русского языка предпочтительным представляется управление процессом усвоения материала на основе сопоставления фактов обоих языков; в процесс обучения включаются не нуждающиеся в коррекции навыки устной и письменной речи на родном (армянском) языке.

С практической точки зрения нас интересуют возможности:

- а) отбора и презентации учебного материала соотносительно с предложно-падежными конструкциями армянского языка в целях минимизации орфографических ошибок;
- б) использования «внутренних языковых знаний» [73, с. 257] учащихся при графической передаче звуковой информации на основе знакомых по армянскому языку предложных конструкций.

Влияние интерференции распространяется не только на устную речь, при оформлении которой учащиеся строят речевое сообщение, калькируя конструкции армянского языка, но и на письменную речь, поскольку одновременно думать и выполнять мыслительные операции на двух языках они не могут. Запоминание большого количества правил и исключений без опоры на осознание выполняемых действий создает непосильную нагрузку на память обучаемых. Поэтому, управляя процессом усвоения, учащимся нужно помочь в выборе наиболее рационального пути осознания и практического применения материала. Под эффективным управлением процессом усвоения мы понимаем применение таких приемов при объяснении материала, при которых не только минимизируется интерферирующее влияние родного языка, но и исключается необходимость перехода с одной языковой базы на другую (например, при обучении правописанию непроизводных предлогов с управляемыми словами на основе внутреннего языкового потенциала учащихся).

При обучении правописанию (например, русских предложных конструкций, совпадающих в плане содержания – выражение значения времени, места и др. – с аналогичными конструкциями в армянском языке) нивелируется подсознательное стремление учащихся подчинить трудное явление изучаемого языка логике родного языка. Именно в таких случаях конкретные факты армянского языка, языковые знания учащихся в родном языке и изучаемые явления в русском языке настолько приближаются друг к другу, что «родной язык из конкурента иностранного языка становится главной опорой его изучения» [48, с. 101].

При обучении орфографии на начальном этапе широко применяются методы перевода и сопоставления, которые способствуют быстрому переключению языкового сознания учащихся с армянского языка на осознание конкретных грамматических явлений в русском языке.

В Центре довузовского образования РАУ, по сравнению с обучением в общеобразовательной школе, существенно меняется принцип организации обучения и подачи материала. Непривычная для школьников глубина изучения языковых фактов, повышенные требования к уровню и качеству знаний, сложность материала, первые трудности в учебной деятельности (программа обучения русскому языку в Центре составлена в соответствии с российскими государственными стандартами), насыщенность учебников и учебных пособий незнакомыми и непонятными учащимся лексическими единицами – все эти факторы временно снижают интерес обучаемых к учебной деятельности. Безусловно, в условиях отсутствия языковой среды, слабого владения русской устной речью, объема изучаемых тем, сроков прохождения и усвоения материала учащиеся-армяне испытывают серьезные психологические трудности. И если объясняемый материал труднодоступен, то возникает внутреннее сопротивление по отношению к трудным и чуждым языковым фактам. В таких случаях в противоречие вступают мотивационная основа, познавательные потребности и отрицательная эмоциональная реакция на непонятный материал.

Осознание важности и необходимости грамотного письма есть у всех обучаемых. Чтобы правильно писать по-русски, надо мыслить категориями русского языка, знать правила написания лексических единиц и постановки пунктограмм, запомнить исключения и правописание слов с традиционным написанием, выбрать из множества правил одно нужное – и все это уметь адекватно применять на практике.

Учащихся не нужно убеждать в том, что для достижения цели необходимо преодолеть барьер трудности; им надо помочь осознать, что правила русского языка не бином Ньютона, и в ряде случаев иноязычные умения и навыки могут быть сформированы довольно легко – на основе известных по родному языку фактов.

Чтобы сделать обучение грамоте привлекательным, нами используются приемы опоры на родной язык обучаемых и перевод. Для контингента учащихся, слабо владеющих русским языком, именно перевод и типологическое сопоставление фактов обоих языков становятся тем фундаментом, на котором строится логическая цепочка умозаключений и который помогает учащимся на основе аналогий решать орфографические задачи.

Стимулирующим фактором активизации учебной деятельности является доступный материал, объяснение которого строится на приемах, ориентированных на специфику языка учащихся. Цель – показать, что предъявляемый материал не так сложен – усвоить его можно легко. Механизмы понимания материала включают: а) перевод на армянский язык конкретных языковых явлений русского языка; б) соотнесение фактов русского и армянского языков, перенос навыков употребления определенных конструкций в устной и письменной речи на армянском языке.

Сопоставляя факты в русском и армянском языках, мы учитываем:

- способности обучаемых усвоить предъявляемый материал;
- характер допускаемых ошибок;
- умение соотносить факты изучаемого языка с вторичными умениями и навыками.

Принципиально важно следующее: в определенных случаях сопоставление фактов русского и армянского языков, выявление сходств ограничивает интерферирующее влияние родного языка. Обращение к родному языку обучаемых, использование приемов перевода и сопоставления схожих явлений в русском и армянском языках в таких случаях исключают переориентацию языкового мышления учащихся-армян, форсируют формирование орфографических умений и навыков на основе внутреннего языкового потенциала. Опора на знакомые факты родного языка не только облегчает процесс усвоения и закрепления материала, но и способствует преодолению состояния дискомфорта, при котором временные трудности кажутся непреодолимыми.

Для нас важно выяснить, какие из имеющихся в банке методических приемов обучения родному языку средств можно использовать при обучении русской орфографии; как и в каком объеме имеющийся уровень языковой компетенции учащихся можно использовать при обучении грамоте неродного языка. Учитывая степень задействованности конкретных грамматических форм на начальном этапе обучения, особо актуальным представляется, например, обучение правописанию производных предлогов в сочетании с косвенными падежами существительных, прилагательных, местоимений и др. Отбор грамматического материала на этом этапе учитывает степень необходимости предложно-падежных конструкций при обучении грамматике и правописанию. Речь идет о правописании

непроизводных предлогов – неизменяемых слов, употребляемых в словосочетаниях, связанных по способу управления. Отдельное написание первообразных предлогов обычно не рассматривается по признаку орфографической сложности, так как учащиеся «получают» готовые падежные конструкции со слуха, и единственная сложность, казалось бы, должна представляться в правильном написании падежных флексий знаменательных частей речи: существительных, прилагательных, местоимений, причастий, порядковых числительных. Более того, правописание предлогов со знаменательными частями речи не должно вызывать особых сложностей у учащихся-армян, поскольку эта тема изучается в младших классах, затем повторяется на протяжении всего периода обучения русскому языку в школе.

Однако распространенность таких ошибок настолько очевидна, что без серьезной работы над правописанием простых предлогов говорить о грамотном письме нереально: налицо недостаточность проработки данной темы, неустойчивость приобретенных в школе умений и навыков. Не будем искать объяснений тому, что учащиеся, прошедшие полный курс обучения русскому языку в соответствии с государственной программой, предъявляющей четкие требования к уровню сформированности умений и навыков в устной и письменной речи, не различают предлоги как самостоятельную часть речи. Отметим лишь, что исправление ошибок в случаях слитного написания непроизводных предлогов со знаменательными частями речи позволяет снизить количество орфографических ошибок более чем на 35%, что весьма существенно для начального этапа интенсивного обучения грамматике и правописанию.

Например:

пишут:

слугов

сомной

вчащобе

внас

подомной

постуку

одгрохота (грома)

вместо:

с лугов

со мной

в чащобе

в нас

подо мной

по стуку

от грохота (грома)

обовсем	обо всем
всказке	в сказке
очем	о чем
кшороху	к шороху
спрелестной (улыбкой)	с прелестной (улыбкой)
сполными	с полными
зааллеей	за аллеей
заяркой	за яркой
близморя	близ моря
потеррасе	по террасе
вследующих	в следующих и т. п.

Дело в том, что такие ошибочные написания (как и рассмотренные в предыдущих главах) отчасти обусловлены нормативным слитным произношением и поэтому также находятся вне орфографической «зоны».

Правильное усвоение написаний служебного слова, выражающего в сочетании с косвенными падежами именных частей речи и местоимений различные отношения между формами имени и другими словами в предложении [27, с. 278], возможно только тогда, когда учащиеся прочно усвоят знаменательные части речи и связанные с ними грамматические категории. Выражая различные отношения: пространственные, временные, причинные, целевые, объектные, комитативные – предлоги взаимодействуют со значимыми лексическими единицами. Определить значение отдельно взятого предлога без контекста невозможно, особенно в случаях, когда некоторые предлоги могут сочетаться с несколькими падежными формами и иметь несколько значений: с, за, в, по, под, на. Трудности в написании простых по структуре предлогов вызваны следующими причинами: а) неумением учащихся разграничивать служебные слова как таковые; б) незнанием семантики самого знаменательного слова и невосприятием его смысла.

Так, учащиеся обычно не ошибаются в написании непроеизводных предлогов только с теми самостоятельными словами, значение которых им хорошо известно по школе: *к дому, к классу, в доме, в поле, на солнце, на машине, из комнаты, из сумки, с мамой, с отцом, за*

домом и др. В то же время семантически незнакомое слово вынуждает их догадываться о его значении, тем более что нормативное слитное произношение предлога со словом вызывает у обучаемых ложные ассоциации графического единства таких сочетаний: *кизбушке* (*к избушке*), *впалисаднике* (*в палисаднике*), *ккорме* (*к корме*), *вантракте* (*в антракте*), *сусмешкой* (*с усмешкой*), *суспехом* (*с успехом*), *заоколицу* (*за околицу*), *накрыльцо* (*на крыльцо*), *наокраине* (*на окраине*) и т. п. Приведенные примеры подтверждают также незнание учащимися значения и правописания предлогов. Поэтому на этом этапе обучения принципиально важна работа над грамматическими единицами, отбор лексических единиц, необходимых для выполнения мыслительных операций со словами разных частей речи и достаточных для понимания и написания незнакомого текста.

Графическое воспроизведение звуковой информации на русском языке требует от носителей армянского языка знания многих правил письма. Интерференция, отличия грамматической структуры обоих языков не позволяют достигать необходимых результатов прежде всего в продуктивном виде речевой деятельности. Овладение языком типологически другой системы затрудняется при активном пользовании всеми видами речевой деятельности, в нашем случае – письменной. При этом основная трудность связана с формированием орфографических навыков под побочным влиянием интерференции.

Практика обучения русскому языку учащихся-армян наглядно выявляет разное влияние интерференции при прохождении тех или иных тем. Так, в большинстве случаев, обучение на начальном этапе осложняется интерферирующим влиянием на произношение русских звуков (мягких согласных, [ш'], отсутствующих в родном языке), отрицательным влиянием графики родного языка (графическое обозначение русских йотированных *е, ё, ю, я* двумя буквами, как в армянском языке), отрицательным влиянием на воспроизведение речевых единиц. Однако в некоторых случаях навыки, приобретенные в родном языке, возможно перенести на изучаемый русский язык не только в плане узнавания, но и графического воспроизведения языковых единиц.

Владение продуктивными видами речевой деятельности (письменной формы) предполагает достаточную степень автоматизированности навыков в зависимости от лингвистической базы учащихся, качества знаний, умения дифференцировать языковые

факты, темпа выполнения учащимися мыслительных операций. В качестве примеров наиболее распространенных ошибок, возникающих в результате интерференции в области орфографии, мы указали выше такие, как слитное написание производных (так называемых первообразных) предлогов с самостоятельными словами.

Известно, что в русском языке имеются безударные слова. К ним относятся предлоги, которые стоят перед знаменательными словами. Нередко предлоги (из, по, на, за, под) принимают на себя ударение, тогда следующее за ним самостоятельное слово произносится без ударения: *и́з до́му, по́ лесу, за́ город, на́ год, по́д руки, час о́т часу, бок о́ бок* и т. п. Силовой характер русского ударения определяет напряженность артикуляции звучания ударных слогов по сравнению с безударными слогами [77, с.77].

Русское ударение подвижно, оно может падать как на разные слоги слов, так и на разные морфемы: *ко́рень, коре́нья, корнево́й, корневи́ще*. В подавляющем большинстве случаев предлог не имеет ударения и вместе со знаменательным словом выступает как единое фонетическое слово. В таких случаях ударение на знаменательном слове формирует в сознании учащихся звуковой образ данного фонетического слова, а ударение выступает признаком единого фонетического слова, состоящего из служебного и знаменательного слова. Безударные слова (проклитики), находясь перед ударной словоформой, зависимы от последующего ударного слова, которое служит ему акцентуальной опорой [12, с. 366] (*в овраге, ко мне, изо рта*). Именно подвижность русского ударения, которое становится признаком такого фонетического слова, создает у учащихся ложные ассоциации, когда проявляется фактор, названный А. А. Реформатским «провокационной близостью» [123, с. 37]. Обращают на себя внимание энклитики – слова, принимающие ударение самостоятельного слова, к которому они относятся: *на́ день, за́ спину, по́ полю, и́з дому, по́д ноги, за́ город* и др.

Известно также, что в русском языке долгие звуки отсутствуют, но есть слова с удвоенными согласными, которые произносятся как один твердый или мягкий звук: *баллон* [л], *аллея* [л'], *аттракцион* [т], *аттестат* [т'], *терраса* [р], *территория* [р'] и т. п. Написание таких слов не соответствует произношению: удвоенный согласный произносится в положении после ударного гласного (*га́мма, тра́сса, тру́ппа* и др.) На конце слова, в том

числе и в формах родительного падежа множественного числа, двойные согласные произносятся как один звук: **балл** [л], **класс** [с], **кристалл** [л], **групп** [п], **колонн** [н], **трасс** [с] и т. д. Удвоенный согласный произносится также при беспаузном произношении предлога и знаменательного слова, когда первый оканчивается, а второе начинается с той же буквы: **в воздухе, в Витебске, под деревом, под дуплом дуба, без злости, без зависти, к корме, к киту, с сыном, с соседом, от темы, от трения** и т. п. Случаи акцентуального примыкания безударного слова к предшествующему ударному или зависимость безударного слова от последующего ударного требуют особого внимания, поскольку именно акцентологическая система русского языка определяет зону влияния интерференции. Выявление природы орфографических ошибок предопределяет обращение к акцентологии современного русского языка с целью предупреждения интерферирующего влияния армянского языка. Обращение к акцентологии и орфоэпии ставит цель определить возможные сферы интерференции в русской речи учащих-армян, что прямо сказывается на качестве письма, т. к. знание произносительных норм помогает пишущему избежать ошибок в случаях расхождений между произношением и написанием. Отбор материала для третьего этапа обучения определяется орфографической направленностью. Обращаясь к орфоэпии и акцентологии, мы показываем зависимость конкретных ошибок от принятых в современном русском языке произносительных вариантов и ударения. Методическая целесообразность состоит в том, чтобы на конкретных примерах показать учащимся, как легко исправить ошибки, зная и соблюдая принятые произносительные нормы, когда:

- при беспаузном произношении образуется единое проклитическое слово;
- при отсутствии пауз при произношении образуется единое энклитическое слово.

Кроме знания акцентологических норм, при предъявлении материала нами используется положительное влияние навыков на армянском языке, так как последние способствуют легкому и прочному усвоению русского материала и становятся наиболее результативным способом самопроверки.

Русские предлоги в большинстве своем трудно различимы на слух вследствие их слитного (нормативного) произношения с управляемыми словами. Диктовка текстов по слогам с подчеркнутым интонированием слогов и пауз на месте постановки пунктограмм,

как это часто практикуется в общеобразовательных школах, не допускается; условия письменного воспроизведения звуковой информации соответствуют методическим рекомендациям: чтение в нормальном темпе с соблюдением орфоэпических норм, членение предложения на синтагмы, необходимое паузирование и т. д.

В армянском языке слова, семантически соответствующие русским предлогам, как правило, стоят после существительного, к которому относятся: *с другом* – *ընկերոջ հետ*, *со мной* – *իմ հետ*, *для семьи* – *ընտանիքի համար*, *для страны* – *երկրի համար*, и др. В современном армянском языке предлогами, или словами, стоящими перед связываемыми знаменательными словами, являются: *without* – *без*, *except* – *кроме*, *until* – *до*, *to* – *к*: *without words* – *без слов*, *except that* – *кроме того*, *until home* – *до дома*, *to stop* – *к остановке (по направлению к)* и т. д. Служебные слова, стоящие после связываемого слова и выполняющие «морфосинтаксическую функцию, соответствующую предлогу» [12, с. 341], являются послелогами. Отметим, что послелоговые конструкции наиболее характерны для грамматического строя армянского языка.

3.3. Выявление системного сходства моделей двух языков с практической целью обучения русской орфографии

Обучение орфографии на основе сопоставления и перевода предложных конструкций в русском и армянском языках ставит целью обозначить такой путь усвоения языкового материала, который основан не на расхождениях, а на сходствах фактов, существующих в русском и армянском языках. Сопоставительный анализ падежных конструкций изучаемого и родного языков направлен на выявление системного сходства моделей, поиск смысловых ключей и выработку механизма осознанного применения в письменной речи определенных умений. При сопоставлении предложно-падежных конструкций в обоих языках акцентируются лишь те необходимые сведения относительно этих конструкций, которые непосредственно связаны с их графическим отображением. Применительно к русскому языку – это препозиция предлогов, в армянском языке – постпозиция предлогов (за некоторым исключением), флексивные формы при отсутствии послелогов.

В процессе обучения нами не ставится задача ознакомления учащихся со всеми тонкостями употребления отдельных предлогов и предложных конструкций. Нашей целью является выявление знаний учащимися особенностей употребления предложных конструкций в армянском языке и транспозитивный перевод внутренних языковых умений и навыков учащихся на уровень осознанного действия на русском языке. Анализируемые параллели с родным языком дают возможность применить экспериментальные методы обучения русской орфографии на основе перевода и сопоставления фактов родного и изучаемого языков.

Наибольшее количество ошибок в правописании предлогов отмечается в местно-отложительных конструкциях с предлогами *с, из, от*. При изучении, сопоставлении и переводе конструкций внимание обучаемых акцентируется: а) на значении предложной конструкции в русском языке и послелоговой в армянском, поскольку, не имея самостоятельного значения, предлоги приобретают его в контексте; б) на характерных флексиях управляемого слова в армянском языке; в) на специальных словах в предложном употреблении. В процессе мыслительных операций, присходящих в сознании учащихся, именно эти особенности становятся смысловыми ключами дифференциации предлогов и их правильного графического отображения средствами русского языка.

Рассмотрим конкретно подлежащий усвоению языковой материал с учётом выявления «графического» сходства существующего инвентаря предложно-падежных конструкций, присущих обоим языкам.

В русских предложных конструкциях родительного падежа предлогу *из* в армянском языке соответствует флексия *-հց* («*ուց*») отложительного падежа, основная функция которого – обозначение отдаления, удаления [54, с.32]. При переводе на армянский язык конструкций с предлогами *с, от* также присутствует флективная форма *-հց*:

- 1) *из = հց* в конструкциях «предлог *из* + сущ. в р. п.»:

выписать *из статьи* = դնրւ գրել հոդված *հց*

идти *из университета* = գալ համալսարանի *հց*.

Русским конструкциям с предлогом *из* в значении «*изнутри*» в армянском языке эквивалентна флексия *-հց* и оборот с неистинным послелогом *մէջ* в отложительном падеже.

взять *из шкафа* – հանել պահարանից

հանել պահարանի միջից

достать *из кармана* – հանել գրպանից

հանել գրպանի միջից.

Отложительный падеж является прямым эквивалентом русских конструкций с предлогом *из*, а оттенки значений, придаваемые конструкциям предлогом, в армянском языке передаются либо «описательными, лексическими средствами» [54, с.17], либо флексией *-ից*:

пальто *из драпа* – դրապից կարած վերարկու

цитата *из романа* – մեջբերում վեպից

гости *из будущего* – տիեզերքից եկած հյուրեր.

Конструкции с предлогом *из* в значении «часть от общего» также соответствует флексия *-ից*:

один *из них* – նրանցից մեկը

двое *из пяти* – հինգից երկուսը

лучшее *из предложений* – առաջարկություններից լավագույնը.

Аналогичная картина наблюдается при передаче на армянский язык конструкций «предлог *из* + прилаг. + сущ. в р.п.», «*из* + мест. + сущ. в р. п.»:

выйти *из такого состояния* – դուրս գալ այդ վիճակից

доносилось *из открытого окна* – լսվում էր բաց պատուհանից.

Предложные конструкции «*из* + сущ. в значении причины» передаются на армянский язык при помощи флексии *-ից*:

из вежливости – բաղադրարարությունից

из принципа – սկզբունքից ելնելով (*սկզբունքորեն*).

Флексивная форма *-ից* присутствует при передаче на армянский язык конструкций с предлогом *от* в значении:

– причины:

дрожать *от холода* – դողալ ցրտից

страдать *от одиночества* – տառապել մենակությունից

кричать **от зубной боли** – բղավել ատամի ցավից

– в локально-пространственном значении:

недалеко **от деревни** – գյուղից ոչ հեռու

далеко **от центра** – կենտրոնից հեռու

– в выражении объектных отношений:

требовать **от другого** – պահանջել ուրիշից

спасти **от пожара** – փրկել հրդեհից

– глаголы движения + **от** + сущ. в р. п.

отойти **от машины** – մեքենայից հեռանալ

плыть **от берега** – ավից լողալ.

Предлог **от** в собственно отложительном употреблении равен отложительному отделительному:

отказаться **от приглашения** – հրավերից հրաժարվել

отделить рис **от зерна** – բրինձը ցորենից բաժանել.

Предлог **от** близок по значению предлогам **из, из-за, из-под, с**. Всем употреблениям конструкций с предлогом **от** присущ «оттенок отложительности, исхода, удаления, отдаления» [10, с.127]. Сравним: Он все еще тяжело дышал **от гнева**. – Նա դեռ հեռու էր բարկությունից: **От нее** пока нет вестей. – Նրանից լուր դեռ չկա: Ей и в голову не приходило требовать **от него** чего-нибудь большего, чем то чувство, которое он питал **к ней**. – Նա չէր միտում ավելին ձեռք բերել նրանից, քան այն զգացմունքը, որ տածում էր վերջինս **դեպի ինքը**: Дрожа **от злости**, глубоко оскорбленный наставник обратился к нему. – Դաժվարությամբ և շարժումներից պայթելով դարձավ նրան: Я оторвана **от родных, от близких, от друзей**. – Ես կտրված եմ բարեկամներից, ազգականներից, ընկերուհիներից:

Рассмотренные конструкции с предлогами **из, от** близки по значению конструкциям с предлогом **с**. Локально-пространственное употребление предлогов **из, с, от** передается на армянский язык при помощи беспредложного отложительного падежа. В некоторых случаях особое значение этих предлогов передается на армянский язык с помощью «неистинных» послелогов. Например, постановка послелога **վրայից** возможна при переводе на армянский

язык конструкций: «глагол + **с** + сущ. в р. п.» (со значением «*сверху*», «*с поверхности*»). Так как постановка послелога факультативна, то его наличие или присутствие обуславливается лексическим значением глагола. Постановка послелога *վրայից* характерна для тех случаев, когда необходимо выделить значение «*с поверхности чего-либо*», «*сверху*». Сравним:

упасть *с лестницы* – ընկնել սանդուղքից, ընկնել սանդուղքի վրայից

спрыгнуть *с крыши* – ցատկել տանիքից, ցատկել տանիքի վրայից

слететь *с ветки* – ցած թռչել ճյուղից, ցած թռչել ճյուղի վրայից.

Например: Марзпан встал *с места* и мерным, сдержанным шагом прошелся по комнате. – Մարզպանը վեր կացավ տեղից ու սկսեց հանգիստ ու զուսպ անցուղարձել սենյակում: Конструкции «глагол + **с** (без значения «*вверх*», «*вниз*») + сущ. в р. п.» в армянском языке эквивалента синтетическая форма отложительного падежа:

вернуться *с работы* – աշխատանքից վերադարձալ

приехать *с севера* – ժամանել հյուսիսից

При выражении темпоральных отношений конструкциям с предлогом **с** и зависимым существительным в родительном падеже соответствует беспредложный падеж, показывающий время, начиная «от которого начинается действие»[10, с.139]:

припасти *с лета* – մթերել ամառվանից

работать *с утра* – աշխատել առավոտից.

Конструкции с предлогом **с (so)** в значении причины эквиваленты армянские конструкции с зависимыми словами с флексией **-ից**:

заикаться *с перенугу* – վախից կակազել

сгорать *so стыда* – ամոքից այրվել.

Основными отношениями, которые в русском языке выражает предлог **до**, имеющий отчетливо достигающее значение, являются локальные и темпоральные отношения. В большинстве случаев на армянский язык предлог **до** переводится подлинным послелогом «*մինչ*». Глаголы направленного движения переводятся на армянский язык глаголом **достичь (հասնել)** с обстоятельственными словами. При глаголе «*достичь*» обычно предлог не употребляется (например: достичь определенного возраста, достичь высот, достичь

границы), однако при наличии определенных семантических оттенков таким конструкциям в армянском языке могут соответствовать конструкции с предлогом *մինչև* («минчев»), например: *հասնել մինչև բարձրունք* (բարձրունքների հասնել).

Предлог *մինչև* обязателен, когда русский предлог *до* указывает на предел, рубеж, границу:

пять минут *до звонка* – մնում է հինգ րոպե *մինչև զանգ*

до каникул осталось десять дней – մնացել է տասն օր *մինչև արձակուրդ*

дочитать *до конца* – կարդալ *մինչև վերջ*

добежать *до стадиона* – վազել *մինչև մարզադաշտ*

проводить *до остановки* – ուղեկցել *մինչև կանգառ*.

Русские конструкции с предлогом *до* в выражении темпоральных отношений также переводятся при помощи предлога *մինչև*:

ждать *до утра* – սպասել *մինչև առավոտ*

спать *до полудня* – քնել *մինչև կեսօր*.

При переводе на армянский язык конструкций с предлогами *у, около, возле, близ, подле* обязателен неподлинный послелог *մոտ* («мот»):

у окна – ստանդանի *մոտ*

возле двери – դռան *մոտ*

подле нее – նրա *մոտ*

близ деревни – գյուղի *մոտ*

около памятника – արձանի *մոտ*.

Послелог *համար* является лексическим эквивалентом при передаче на армянский язык конструкций с предлогом *для*:

для дома – տան *համար*

для него – նրա *համար*.

Например: Гора, за нею другая, третья – и однажды завершится *для Артака* этот долгий путь. – Միա մի լեռ, սա էլ վերջանա՝ մյուսը, ասիա հետևյալը, և մի օր կվերջանա այս երկար ճանապարհը *Արտակի համար*: Сравним: Чудилось, что *из могилы* восстал кто-то *из предков* рода Мамиконянов и явился принять клятву собравшихся. – Թվում էր, թե

գերեզմանից վեր է կացել Մամիկոնյաններից մի որևէ նախնի և եկել է երդում ընդունելու: Прошло много времени, пока *из темноты* выплыла лодка. – Երկար սպասեցին, մինչև որ *մթի միջից* ներս լողաց նավակը: Они остановились перед высоким зданием *из мрамора*. – Նրանք կանգ առան մի բարձրաշեն *մարմարից* կառուցված տան առաջ: *Из расщелин* свисали огромные деревья. – Ժայռերի *ծերպերից* կախված էին հսկա ծառեր: С грохотом скатывались в ущелье срывавшиеся *из-под ног* камни. – Ոտքերի *տակից* պոկված քարերը դրդալով գլորվում էին ձորը: *Из внутренних* покоев на террасу быстро вышла немолодая худощавая женщина. – Ներսի *օրևաններից* բակի պատշգամբ դուրս եկավ մի չորուցամար հասակավոր կին: Выйдя *из узкого прохода*, очутились перед голой скалой. – *Նեղ անցքից* դուրս գալով դեմ առան մի լերկ ժայռի: Площадь гремела *от гула* молодых голосов и конского *топота*. – Հրապարակը թնդում էր երիտասարդ *ձայներից* և նժույգների *լունատրոփից*: До самого вечера ждали они почтальона. – *Մինչ ուշ երեկո* սպասում էին նրանք փոստատարին: У *ворот*, опустив голову на грудь, дремал привратник. – *Դարպասի մոտ* գլուխը կրծքին քնել էր պահակը: Бабик вырвался *из объятий* матери, со сжатыми кулаками встал *посреди опочивальни* и глухим *от боли и ярости* голосом воскликнул. – Բարիկը պոկվեց մոր *գրկից* և բռունցքը սեղմած կանգնեց *օրևանի մեջտեղը* և *ցավից ու զայրույթից* խեղդված ձայնով հեծծեց: Тер-Аветис не возражал, но *для него* осталось загадкой, почему Мхитар избегает дома Мелика Бархударя. – Տեր-Ավետիսը չառարկեց, բայց *նրա համար* հանելուկ մնաց, թե ինչու է սպարապետը խուսափում Մելիք Բարխուդարի տնից: Со *дна* ущелья, как белый дракон, полз навверх туман. – *Ներքևից* ճերմակ վիշապի պես վեր էր սողում մեգը:

Предлоги в, на. Предлог *в* – один из самых употребительных непроизводных предлогов, употребляющихся в обоих языках и с винительным, и с предложным падежами. При переводе на армянский язык русских конструкций с предлогом *в* в значении «*внутри*», «*вовнутрь*», «*внутри*» употребляется послелог *մեջ* («*меч*»), имеющий аналогичное значение. При очерченном первичном значении предлога разница в обозначении места или направления стирается, и в переводе на армянский язык винительный и предложный падежи имеют тождественные соответствия – аналитический локативный падеж с послелогом «*մեջ*» [54, с.65]: вмешаться *в это дело* – խառնվել *այդ գործին* (մասնակցություն ունենալ),

участвовать *в этом деле* – մասնակցել այդ գործում.

Сравним: *В нем* жила надежда. – Նրա մեջ հույս կար: Вошли *в тесный проход*, высеченный в скалах. – Մտան ժայռերի մեջ փորված մի նեղ անցք: Вскоре *в ночной синеве* звездного осеннего неба, обрисовалась крепость Хндзореск. – Շուտով, աշմանային աստղաճրագ գիշերվա մեջ, ուրվագծվեց Խնձորեսկ բերդը: Все замерли, прислушиваясь к удаляющемуся топоту копыт, который, постепенно затихая, как перебаты осыпающихся камней, заглох *в ночном мраке*. – Բոլորը անձայն ականջ դրին հեռացող նժույգների ոտնաստրովին, որ գլորվող քարերի պես հեռացավ-խլացավ գիշերային խավարի մեջ: Одинокaя звезда блеснула *в бездне* небес. – Մի աստղ պլպլաց երկնային անդունդի մեջ:

В случаях, когда винительный падеж имеет значение направления, в переводе на армянский язык употребляется «подлинный предлог» направления *դեպի*:

отходить *на восток* – շարժվել *դեպի արևելք*.

Например: Все повернули *на запад*. – Բոլորը գնացին *դեպի արևմուտք*:

При передаче на армянский язык конструкций «*в* + вин. п.» для определения срока совершения действия употребляется слово «*ժամանակ*» с различными определениями:

в годы странствий – քափառումների *ժամանակ*

во время учебы – ուսման *ժամանակ*.

Сравним: Он не терял мужества, которое всегда приходило ему на помощь *во время* самой тяжелой работы, *в дни* голода, *в дни* бедствий. – Նա չէր կորցնում արիությունը, որ միշտ նրան օգնության էր հասել *դառնադաժան ժամանակ* սովի *մեջ*, արհավիրքների օրերին:

В конструкциях с предлогом *в* и предложным падежом для определения времени, в течение которого совершается действие, управляемое слово имеет окончание *-ին*:

в октябре – հոկտեմբերին

в 2000 году – երկու հազար թվականին.

Предлог на. С винительным падежом предлог *на* указывает на направление, с предложным – на место действия. Предлогу *на* в конструкциях с винительным падежом в значении «*на поверхность*» и предложным падежом в значении «*сверху*» тождествен именной неподлинный послелог *վրա*:

сесть *на* камень – նստել քարին

сидеть **на** камне – նստել *քարի վրա*.

Сравним: Молча взошел Вардан **на ступеньку** алтаря. – Վարդանը լռիւք բարձրացաւ բնի *աստիճանի վրա*:

В армянском языке послелог *վրա* может соответствовать русскому предлогу **над**, если показывает «предмет, над которым, сверху (выше) которого, как в каком-либо месте, находится или происходит что-то, что отделено (отграничено) некоторым пространством (места) от предмета, находящегося внизу» [54, с. 87]. Например: **Над** утесами грозно чернел замок, похожий на расправившего крылья гордого орла. – *Ճայռերի վրա* գոռոզ արծվի նման բնարաց նստել էր ամրոցը:

Конструкции с предлогом **на**, указывающим на место или направления действия, без послелога *վրա* нами не рассматриваются.

Конструкциям с предлогами **на, в** с подчеркнутым значением направления в армянском языке соответствует конструкция «предлог направления *դեպի* + вин. п.»:

ехать **на** запад – գնալ *դեպի* արևմուտք

идти **на** север – գնալ *դեպի* հյուսիս.

В армянских соответствиях предложному падежу с предлогом **на** в значении места и времени совершения действия управляемое слово имеет флексии **-ում, -ի**:

на улице – փողոցում

на озере – լճում

на заре – արշալուի

на рассвете – լուսարացի.

Сравним: **На** замок опустилась тьма. – Երեկոն ընկավ *ամրոցի վրա*: Астхик, склонив голову ей **на** плечо, устремила взор **на** далекие горы. – Աստիկը գլուխը դնելով նրա ուսի, ինքն էլ սկսեց հայացքով հեռանալ *դեպի ամպամե լեռները*: Но юноши не обращали внимания **на** упрямого старика, зная, что человек он все-таки не злой. – Տղաները սակայն էլ ուշադրություն չէին դարձնում *համառ ծերուկի վրա*, գիտենալով նրա բարի սիրտը: Он чувствовал, что у него меняется взгляд **на** происшедшее. – Նա զգաց, որ ինքը փոխվեց *դեպի կատարվող դեպքերը*: Действительно, **в эти дни** народ победил – он познал самого себя. – Այդ օրերին իսկապես ժողովուրդը հաղթեց և գիտակցեց ինքն իրեն: Мхитар вложил **в руку**

девочки золотой и что-то сказал ей *на уxo*. – Մխիթարը մի քսկի դրեց աղջկա *քան մեջ* ու *աղանջին* քան ասաց: Но *в час*, когда *на отчизну* надвигалось новое бедствие, ему особенно по душе пришелся этот ответ. – Բայց *աշապիսի մի ժամանակ*, երբ *հայրենիքի վրա* էր գալիս անախընթաց արհավիրք, նրան դուր եկավ այդ պատասխանը: В одном из внутренних покоев восточного крыла замка, выходящем окнами *на ущелье*, сидела женщина в черном. – Ներքին հարկարաժիններից մեկի օրհանում, որ բացվում էր արևելահայաց *անդունդի վրա*, նստած էր մի սևազգեստ կին: *В это мгновение* вошел отец. – *Այդ միջոցին* մտավ հայրը: Он умолк и стал задумчиво смотреть *в окно*. – Նա լռեց և սկսեց խոժոռ նայել *պատուհանից դուրս*: *В открытые окна* вливался аромат оттаявшей земли. – Բաց *պատուհաններից* ներս էր քրտում ջերմացած հողի անուշ հոտը: Свои надежды он *возложил на* госпожу Шушаник. – Հույսը դրեց *Շուշանիկ տիկնոջ վրա*: *В эту же ночь* нахарар Рштуни вел беседу со своими гостями. – *Հենց միևնույն գիշերը* Ռշտունյաց նախարարը խոսում էր իր հյուրերի հետ:

Предлог с. В армянских предложных конструкциях с творительным падежом лексическим эквивалентом предлогу *с* считается неподлинный послелог *հետ*, который, в основном, встречается в моделях, имеющих социативное значение:

встретиться *с другом* – հանդիպել ընկերոջ *հետ*

встреча *с другом* – հանդիպում ընկերոջ *հետ*

беседовать *с коллегой* – գրուցել գործընկերոջ *հետ*

беседа *с коллегой* – գրույց գործընկերոջ *հետ*

ссориться *с соседом* – վիճել հարևանի *հետ*

ссора *с соседом* – վիճարանություն հարևանի *հետ*.

Предложное сочетание *вместе с (со)* может передаваться наречием *միասին* («вместе») + послелог *հետ*:

вместе *со всеми* – բոլորի *հետ միասին*

жить *с сестрой* – ապրել քրոջ *հետ միասին*.

Сравним: *Вардан с нахарарами* только вышел из дома, как перед ним появилась престарелая женщина *с худым, изможденным лицом и порывистыми движениями*. – Նոր էր Վարդանը *նախարարների հետ* սենյակից դուրս գալիս, որ միջանցքում նրա դեմ եկավ մի զառամյալ կին *եռանդուն դեմքով* և կորովի *շարժումներով*:

Конструкции с объектным употреблением предлога *с* переводятся на армянский язык, как правило, творительным беспредложным с флексией *-ով* («ов»):

человек *с юмором* – *հումորով* մարդ

с хлебом и солью – *աղ ու հացով*.

В моделях с глаголами конкретного действия + *с* + твор. п. сущ. с качественным значением, относительным прилагательным или наречием управляемое слово имеет окончание *-ամբ*:

сделать *с радостью* – *աֆեղ լիպիտթյամբ*

согласиться *с легкостью* – *համաձայնվել հեշտությամբ*.

Сравним: Анаит *с затаенной тревогой* следила за происходящим. – Անահիտը զաղտնազոդի աֆհանգիտթյամբ հետևում էր անցուդարձին: Парандзем *с молчаливым гневом* глядела им вслед. – Փարանձեմը հպարտ բարկությամբ նայեց նրանց հետևից: Молча, *с ненавистью* смотрела она на мужа. – Նա լուռ ատելությամբ նայում էր ամուսնուն: Только персидский наставник *с безмерным упоением* смотрел на происходящее. – Աֆհունի բավականությամբ դիտում էր միայն պարսկերենի դասատուն:

Конструкциям с предлогом *с* со значением образа, способа действия в армянском языке соответствует беспредложный творительный + управляемое существительное с флексией *-ով* («ов»):

сказал *с усмешкой* – *աֆեց հեզնախնով*

спросил *с иронией* – *հարցրեց հեզնախնով*.

Предлогу *с* в значении образа, способа действия и определительного употребления предлога в армянском языке соответствует беспредложный творительный с флексией *-ով*:

стакан *с соком* – *դրութով* լի բաժակ

пирожки *с мясом* – *մսով* կարկանդակ

грузовик *с цементом* – *ցեմենտով* լի բեռնատար.

Сравним: Это был златокудрый мальчик *с большими синими глазами*. – Դա ոսկեզանգուն և խոշոր կապույտ աչքերով պատանի էր: Он остался наедине *с Анаит*. – Նա մնաց Անահիտի հետ մենակ: Как человек, привыкший считаться *с реальной обстановкой* ...

– Գործին *հմուտ մարդու ծպխտով* ... Потом *с тихой усмешкой* сказала как бы про себя. – Հետո *հեզ հեզմանքով* խոսեց՝ ասես ինքն իրեն: – Ну вот, поглядите-ка!..– произнесла Дэвик, *с укоризной* глядя на Парандзем.– Տես է՛... ասաց Չվիկը և *կշտամբելով* նայեց Փառանձեմին: Дворецкий удалился и быстро вернулся *с собольей шубой в руках*. – Մենեկապետը արագ դուրս գնաց և վերադարձավ սամույր մուշտակը *ձեռքին*: Несколько человек спустились по лестнице и поцеловались *с ним*. – Մի քանի մարդ իջան սանդուղքներից և համբուրվեցին *եկողների հետ*: Нужно было ехать в село, чтобы вернуться *с более многочисленным* отрядом. – Պետր էր վերադառնալ գյուղ ավելի *մեծ թվով զինված* մարդով գալու համար:

Предлог за. Предлог **за** употребляется с двумя падежами: винительным и творительным. С винительным падежом он показывает направление, с творительным – место. В армянском языке предлогу **за** лексически эквивалентно предложное слово **ետևը** («за», «сзади»):

раздался (голос) **за** дверью – լսվեց *դռան ետևը*

заломил руку **за** спину – ձեռքերը պինդ ձգել *ետևը*

спрятал **за** картиной – թաքցրեց *նկարի ետևը*.

Непрямое, условное употребление предлога в армянском языке передается дательным места без предлога, но с определенным артиклем:

положить руки **за** спину – ձեռքերը *մեջքին* դնել

с рукой **за** пазухой – ձեռքը *կրկնատակին*.

В тех случаях, когда творительный падеж с предлогом **за** обозначает действие, происходящее вне упоминаемого места [54, с.117], при передаче на армянский язык употребляется слово **դուրսը** в функции послелога:

за городом – *քաղաքից դուրս*

за окном – *շուրջինից դուրս*.

Например: **За** окном буйствовала весна. – *Շուրջինից դուրս* մոլեգնում էր գարունը:

В армянских конструкциях с предлогом **за** при выражении темпоральных отношений возможен оборот со словами **ընթացքում, շարունակ** («в течение»):

за эти пять дней – *այդ հինգ օրերի ընթացքում*

за' день – *մեկ օրվա ընթացքում*

за семь лет – յոթը տարի շարունակ.

Предлогу *за* в значении «*в течение*», «*в продолжение*» в армянском соответствует родительный падеж существительного и слово «*ժամանակ*» в предложном употреблении:

за ужином – ընթրիկի ժամանակ

за игрой на скрипке – ջութակ նվագելու ժամանակ.

При помощи послелога *հետևից (հետև)* передается объектное употребление предлога *за*:

идти *за ним* – գնալ նրա *հետևից*

бежать *за арбой* – վազել սայլի *հետևից*

пойти *за вещами* – գնալ իրերի *հետևից.*

Сравним: Следом *за ним* вошел молодой человек. – Նրա *հետևից* ներս մտավ մի երիտասարդ: *За дверью* слышался шум. – Դռան *հետև* խլոտոց լսվեց:

В конструкциях «*смотреть за кем-либо, чем-либо*», «*следить за кем-либо, за чем-либо*» при глаголе употребляется существительное в дательном падеже с окончанием *-ին*:

следить *за детьми* – հետևել երեխաներին

смотреть *за больным* – հետևել հիվանդին.

При переводе на армянский язык конструкций, показывающих причину, основание, цель действия и при выражении целевых отношений появляется послелог *համար*:

борьба *за независимость* – պայքար անկախության *համար*

бороться *за независимость* – պայքարել անկախության *համար.*

Сравним: Докладчик поблагодарил всех *за внимание*. – Ելույթ ունեցողը շնորհակալություն հայտնեց ուշադրության *համար*: Тысячи добровольцев сражались *за свободу*. – Հազարավոր կամավորներ մարտնչում էին ազատության *համար*: Корюн дал волю своему скакуну, остальные бросились *за ним*. – Կորյունը բռնրեց իր նժույգը, մյուսները ընկան նրա *հետևից*: Бакур, пятясь, отошел к двери и скрылся *за занавесом*. – Բակուրը ետ-ետ գնաց ու ծածկվեց վարագույրի *հետև*: Следом *за ним* показался учитель. – Նրա *հետևից* երևաց դասատուն: *За калиткой* слышался тихий смех. – Այգու դռան *հետև* մանր քրքիջ լսվեց:

Предлог под. Конструкции с предлогом *под* с винительным и творительным падежами

передаются на армянский язык с помощью послелога *տակ*:

no'ð ноги – *pipreri ták*

держат (таблетку) *nod* языком – *qnet (harr) lqql ták*.

Например: В летнюю жару котенок прятался *nod* диваном. – Ամառվա տապին կատվի ձագը քարնվում էր *rawingh ták*.

Предлог *перед*. При переводе на армянский язык предлога *перед (передо)*, в темпоральном, объектном, локальном значении используется слово *առաջ (առջև)*:

перед глазами – *azperi araz*

перед сном – *qneting araz*

передо мной – *in arjel*.

Например: В той части замка, которая нависала над пропастью, *перед широким окном* в кресле резного дуба сидел немолодой мужчина. – Ամրոցի այն մասում, որ հենվում էր անդունդի վրա, մի հարկաթափում, որ մի սենյակ էր նայում անդնդին՝ լայն *araz* կաղնե գահույթին նստել էր մի տարեց մարդ: *Перед ним* тянулся узкий мост. – Նրա *arjel* նեղ ձգվում էր կամուրջը:

Предлог *к*. Значение дательного падежа с предлогом *к* в армянском языке равно конструкции с особым подлинным предлогом «*դեպի*» обозначающим направление и употребляющимся в винительном падеже без артикля [54, с. 57]:

приближаться *к городским воротам* – մոտենալ *depi rawararner*

пошел *к выходу* – գնաց *depi ելք*

поташил *к дому* – քաշ տվեց *depi տուն*.

Например: Ей и в голову не приходило требовать чего-нибудь большего, чем то чувство, которое он питал *к ней*. – Նա չէր միտում ավելին ձեռք բերել, քան այն զգացմունքը, որ տածում էր վերջինս *depi ինքը*: В их взглядах читалось полное пренебрежение *к этой опасности*. – Նրանց հայացքում կատարյալ արհամարանք կար *depi այդ վտանգը*: Они направились *к мосту*, перекинутому через Аракс. – Նրանք գնացին *depi* Արաքսի կամուրջը: Унылая дорога вела *к морю*. – Մի քախժալի ճանապարհ գնում էր *depi ծովը*:

При менее отчетливо выраженном в глаголе значении направленности действия, направления движения употребляется послелог «*մոտ*», показывающий «направление

движения к какому-либо предмету, личности или вещи»:

звал **к** себе – կանչում էր իր **մոտ**

отошел **к** окну – գնաց ցատուհանի **մոտ**.

Например: Вечером обязательно зайду **к тебе**. – Երեկոյան անպայման կգամ **քեզ մոտ**:

Конструкциям «**к + дательный падеж**» может соответствовать в армянском языке дательный беспредложный с определенным артиклем, при глаголах в значении приближения послелог «**մոտ**» может быть опущен: Отец подошел **к парню** и спросил... Հայրը մոտեցավ տղայի **հ** և հարցրեց...

К дательному падежу с предлогом **к** при выражении объектных отношений приравнивается форма дательного падежа с определенным артиклем [10, с. 111]:

приложить руку **к сердцу** – ձեռքը դնել սրտի **հ**

примкнуть **к рядам** – միանալ շարքերի **հ**.

Предлогу **к**, указывающему на цель, назначение, может соответствовать целевой послелог «**համար**»: подобрать галстук **к сорочке** – փողկապ ընտրել վերնաշապիկի **համար**.

В зависимости от конкретного значения конструкции «**к + дательный падеж**» возможны следующие варианты:

– с помощью неподлинного послелога «**դեմ**» при указании на приблизительный срок завершения действия: **К** ночи похолодало. – Գիշերվա **դեմ** ցրտեց:

– при помощи послелога «**մինչև**» при указании на предельный срок действия: Закончу работу **к маю**. – Կավարտեմ աշխատանքը **մինչև մայիս**:

Предлог по. Предлог **по** в значении движения и в значении «**по поверхности**» передается на армянский язык послелогом «**վրայով**»:

скользить **по** катку – սահել սառցադաշտի **վրայով**

по полу – հատակի **վրայով**.

При указании на место движения конструкции «**по + дательный падеж**» передаются творительным падежом без предлога или послелога:

подниматься **по тропе** – բարձրանալ տրոփենով

гулять **по проспекту** – զբոսնել պողոտայով.

Предлогу **no** с дательным падежом обозначающим «пределы, где что-нибудь совершается» [54, с. 142], соответствует местный падеж без послелога или родительный падеж с послелогом **մեջ, միջոցով**:

ступать **no** кочкам – *ճիմարմբերով* քայլել

шли **no** парку – գնում էին զրուսյան **միջոցով**.

Сравним: **По** узенькой улочке, наваливаясь на Арцви и качаясь, шел **no** направлению к саду немолодой, но красивый чернобородый мужчина. – *Նեղիկ փողոցով* օրորվելով և Արծվի թևին ընկած **դեպի** այգին էր գնում մի սևամորուք, արծվադեմ գեղեցիկ մարդ:

При переводе предлога **no**, синонимичного наречным и отыменным предлогам (согласно, соответственно, по причине и др.), в армянском языке ему соответствуют предлоги причины или основания [1, с. 326] **համաձայն, համապատասխան, պատճառով**:

отсутствовал **no** болезни – բացակայում էր հիվանդության **պատճառով**

ошибся **no** незнанию – սխալվեց չիմանալու **պատճառով**

no обычаю – ավանդույթի **համաձայն**.

Возможна также синтетическая передача конструкции при помощи творительного основания или отложительного основания [54, с.145]:

no совету врача – բժիշկի *խորհուրդով*

узнать **no** походке, **no** почерку – ճանաչել *քայլվածքից, ձեռագրից*.

Предлог о (об, обо). Конструкции с предлогом **о**, как правило, переводятся на армянский язык с помощью послелога **մասին**:

о спектакле – ներկայացման **մասին**

о мнении – կարծիքի **մասին**

об этом – դրա **մասին**

обо мне – իմ **մասին**.

Сравним: Это был философский трактат **о** природе воздуха, воды, огня и земли. – Դա մի փիլիսոփայական գիրք էր *օդի, ջրի, կրակի և հողի մասին*:

Таким образом, основываясь на данных сопоставительного анализа предложных конструкций в русском и армянском языках, мы приходим к следующему выводу: несмотря

на возможное различие выражаемых отношений, подавляющее большинство конструкций переводится на армянский язык:

1) при помощи предлогов:

առանց = *без*

բացի = *кроме*

մինչև = *до*

դեպի = *к*

հանդի = *за, во имя*

ըստ = *по, согласно;*

2) при помощи послелогов:

հետ – *с, (со)*

մեջ – *в, (во)*

դիմաց – *перед, напротив*

մասին – *о, (об, обо)*

մոտ – *к, (ко)*

տակ – *под, (подо)*

վրա – *на, над (надо)*

միջից – *из*

վրայով – *по;*

3) с помощью специальных слов в предложном употреблении (напр. *ժամանակ*): *за*
едой – *մտերմ ժամանակ*;

4) конструкциями без предлогов и послелогов, в которых предлоги эквивалентны флексиям *-ով* = *в, (во), на*; *-ից* = *из, с*; *-ով* = *по, с*; *-մբ* = *с*. Сравним:

в кабинете – *տանձնասենյակով*

в городе – *քաղաքով*

на поле – *դաշտով*

на небе – *երկնքով*

из кармана – *գրպանից*

из ручья – *գետից*

из кабинета – *տանձնասենյակից*

из комнаты – *սենյակից*

с поля – *դաշտից*

с неба – *երկնքից*

по поводу – *առիթմով*

по случаю – *պատճառով (առիթմով)*

по улице – փողոցով

с ужасом – անապատով

с восторгом – հիացմունքով

с удивлением – զարմանքով

с трудом – դժվարությամբ

по проспекту – փողոցով

с испугу – փախից

с радостью – քաջությամբ

с испугом – փախմունքով

с легкостью – հեշտությամբ и т. п.

3.4. Методические рекомендации по обучению правописанию предложных конструкций русского языка в армянской аудитории

Перевод наиболее частотных по степени употребления предложно-падежных конструкций в обоих языках подтвердил наши предположения о недооценке возможностей использования имеющейся у учащихся внутренней языковой информации при обучении русской орфографии. Трудности в написании предлогов со знаменательными словами, особенно в сочетаниях «предлог + местоимение», вызваны как интерферирующим влиянием армянского языка, так и фонетическими условиями (в частности, со вставочной гласной): *со мной, со всеми, ко мне, ко всем, ко всяким, из рта, из всех сил, во ржи, во мне, подо мной, подо льдом, во сне* и т. п. Поэтому при объяснении материала внимание учащихся фиксируется на следующем: в большинстве случаев при переводе на армянский язык русские предложные конструкции графически передаются либо *двумя самостоятельными словами*, либо флексивными формами: *-ից, -ով, -ում, -ից*. Конкретные указания на смысловые и формальные ориентиры (флексии управляемых слов в армянском языке) позволяют преподавателю воздействовать на сознание обучаемых при формировании орфографических навыков, а учащимся – использовать знания по родному языку при выработке умений правильного написания предложных конструкций на основе внутреннего языкового потенциала. Учитывая специфику мышления обучаемых, в практической работе мы основываемся на той степени осознанности выполняемых действий, которая характерна для контингента учащихся, слабо владеющих русским языком. В таком случае осознание учащимися выполняемых логических операций, понятный материал обеспечивают высокую степень мотивации, позволяют учащимся сосредоточить внимание на аудированной информации и записать ее с соблюдением необходимых правил написания конструкций с

непроизводными предложениями. Узнавание, осмысление, запоминание и применение изучаемого материала отрабатывается и доводится до автоматизма в процессе работы над каждой конструкцией. Для того чтобы посредством письма (продуктивного вида речевой деятельности) учащийся осуществил графическую передачу предложных конструкций, проводится следующая работа. На примерах (готовых таблицах) преподаватель демонстрирует ход рассуждений, необходимых для правильного написания предложных конструкций, обеспечивая тем самым доступность изучаемого материала и необходимую степень осознанности выполняемых действий. Объяснение начинается на примере модели с семантически знакомым словом, например: *к остановке*. В ходе рассуждений соблюдается следующий порядок:

- 1) *остановка* – *կանգնի* (слово переводится только в том случае, если оно не знакомо учащимся);
- 2) затем переводятся на армянский язык конструкции: *к остановке* – *դեպի կանգնի* (внимание учащихся фиксируется на предлоге *դեպի* = к); *около остановки* – *կանգնանի մոտ* (послелог *մոտ* = около); *об остановке* – *կանգնանի մասին* (послелог *մասին* = об); *на остановке* – *կանգնալու* (внимание на флексию *-լու*); *у остановки* – *կանգնանի մոտ* (послелог *մոտ* = у); *от остановки* – *կանգնանից* (флексия *-ից*); *до остановки* – *մինչև կանգնի* (предлог *մինչև*) и т. п.

Далее вместе с преподавателем учащиеся работают по таблице над падежными конструкциями с семантически знакомыми лексическими единицами: на дереве, к дереву, около дерева, от дерева, о дереве; на равнине, у равнины, от равнины, над равниной и т. д. Параллельно в ход рассуждений включаются модели с незнакомыми словами, поскольку незнание лексического значения управляемого слова неизбежно приводит к затруднениям в орфографии. Такая работа вселяет в учащихся уверенность в своих силах при прохождении трудных, на первый взгляд, тем, способствует преодолению психологического барьера. Более того, значительно уменьшается нагрузка на память обучаемых, так как ход логических рассуждений строится на знакомых явлениях и, что особенно важно, исключает механическое заучивание большого количества моделей. В то же время аналитическая работа с трудными, с точки зрения орфографии, лексемами позволяет прочно усваивать их

правописание. Например, те же мыслительные операции проводятся на моделях: *в палисаднике, у палисадника, из палисадника, от палисадника, над палисадником, к палисаднику, о палисаднике; на аллее, к аллее, по аллее, перед аллеей, с аллеи, об аллее, от аллеи* и т. д. В течение следующих занятий, на которых внимание обучаемых концентрируется не только на объяснении семантики незнакомых слов и закреплении материала, но и на развитии устной речи, повторение материала охватывает значительное количество предложных конструкций, достаточных для понимания содержания аудированного текста и письма.

На следующем этапе комментирование учащимися выполняемых действий сужается, принимая форму контроля за правильностью выполняемых действий. Далее, комментируя написание предложных конструкций, учащиеся фиксируют только два основных различительных признака: 1) наличие в переводных конструкциях *двух самостоятельных слов – знаменательное слово + предлог, знаменательное слово + послелог, знаменательное слово + слово в функции предлога*; 2) флективную форму управляемых существительных *-ից, -ով, -ով, -ով*.

При выполнении домашних заданий написание всех конструкций с непроизводными предлогами сопровождается письменным комментарием. Таким образом, реализуются два важнейших дидактических принципа: сознательность в работе (этому способствуют знания учащихся по родному языку) и самостоятельность в ходе письма. При этом механическое выполнение действий исключается, поскольку, определяя форму написания предложных конструкций, учащиеся дают сжатое (не всегда научное, часто формальное, но понятное им) объяснение выбора варианта написания непроизводных предлогов с управляемыми словами. Весь ход рассуждений строится наиболее доступным нашему контингенту путем, притом максимально экономичным. Более того, письменные комментарии учащихся позволяют преподавателю контролировать правильность выполнения заданий на всех этапах обучения. Изложенный нами метод обучения апробирован в течение ряда лет в образовательных школах республики: в гимназии учебного комплекса «Мхитар Себасти», в частной школе «Комплекс творческих мастерских учителей», образовательном комплексе им. Анания Ширикаци, в средней школе N 74 г. Еревана, в Центре довузовского образования РАУ. При

обучении орфографии проведенные нами наблюдения подтвердили явление недооценки переноса навыков, сформированных в родном языке. Данные экспериментальных исследований наглядно демонстрируют результативность использования приемов опоры на знакомые по родному языку явления, то есть речь идет о работе по аналогии. В контрольной группе, где обучение написанию предложных конструкций велось традиционными методами, случаи ошибочного написания отмечались до конца обучения, а также в итоговых контрольных работах. В экспериментальных группах (по 15-16 человек) обучение на начальном этапе проводилось на основе сопоставления языковых фактов в обоих языках, перевода и смысловых ключей с опорой на степень осознанности выполняемых действий, характерную для учеников армянских школ. Данные эксперимента наглядно демонстрируют: к концу второй недели обучения случаи ошибочного написания предлогов с управляемыми словами не зафиксированы.

В нашу задачу входит алгоритмизация одного из правил, не вызывающих обычно трудностей у учащихся, владеющих устной речью. Само по себе это правило довольно простое: «Предлоги пишутся отдельно от существительных, местоимений и прилагательных». Такие однозначные правила в русском языке не имеют четко выраженных сопоставлений и не поддаются алгоритмизации [35, с. 35]. Однако для многих учащихся-армян очевидная простота правила не несет в себе достаточной информации, особенно с учетом единого произношения энклитических и проклитических слов: *на' ногу, за' год, по'д руку, на' зиму, со вкусом, с солью, с осторожностью, через канаву, по ухабам, подо льдом, со всеми, изо всех сил* и т. п. Для того, чтобы работа с материалом была понята и осознана учащимися, а сформированные навыки носили устойчивый характер, нами разработана и апробирована модель алгоритма, наглядно демонстрирующего последовательность мыслительных операций. В структуре алгоритма представлены шаги аналитических операций, направляющие, регулирующие мыслительную деятельность обучаемых на базе знакомых языковых фактов и направленные на решение конкретной орфографической задачи. В самом переводе на армянский язык предложных конструкций заложен алгоритм – его надо только выявить и использовать на занятиях. Схема алгоритма представлена в виде одной предпосылки и четырех суждений (посылок), служащих основанием для

соответствующего вывода. Очередность посылок в инструкции существенной роли не играет, так как в ходе рассуждений каждая из них не исключает, а взаимодополняет предыдущее или последующее рассуждение. Алгоритм имеет следующую форму:

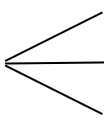
Переведите на армянский язык, ответьте на вопросы:

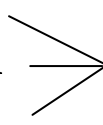
1. Есть ли предлоги <i>առանց, բացի, մինչև, դեպի, քառ</i> ?
нет да ↳ пиши отдельно
2. Есть ли слова <i>հեն, մեջ, դիմաց, մասին, մոտ, տակ, վրա, միջից, համար, վրայով</i> ?
нет да ↳ пиши отдельно
3. Найди существительные и местоимения. Имеют ли они окончания <i>-ից, -ով, -ով, -ամբ</i> ?
нет да ↳ пиши отдельно
4. Переводится в два слова ?
нет да ↳ пиши отдельно

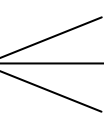
На первом этапе в экспериментальной группе объяснение и закрепление материала по алгоритму в обязательном порядке сопровождалось развернутым устным комментарием каждой рассматриваемой конструкции, а при выполнении домашнего задания и обобщающих работ – письменным комментарием, что обеспечивало два вида контроля за формированием навыка: самоконтроль учащихся и контроль со стороны преподавателя. На следующем этапе, хотя необходимость опоры на перевод предложных конструкций не отпадала, при контроле за правильностью выполняемых действий рамки рассуждений сужались, сокращая комментарий, который в целом сводился к решению задачи в два хода – «два слова» и *флексивные формы*. На последнем этапе – этапе фиксации окончательных результатов – учащиеся использовали суженные алгоритмы для обоснования своих действий. Материалом для упражнений служили предложные конструкции, специально подобранные

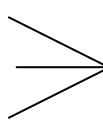
из учебных пособий и рекомендованных Министерством образования и науки РА сборников диктантов. Приведем примеры упражнений с опорой на алгоритм.

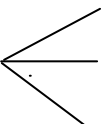
Упражнение 1. Прокомментируйте правописание предлогов со словами, сопоставляя их с армянскими эквивалентами.

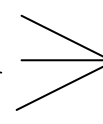
под  деревом
крепостью
стулом

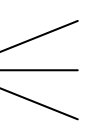
ծառի  տակ
ամրոցի
աթոռի

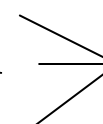
на  дереве
крепости
стуле

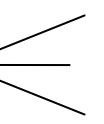
ծառի  վրա
ամրոցի
աթոռի

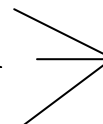
у, около  деревя
крепости
возле, близ стула

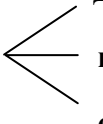
ծառի  մոտ
ամրոցի
աթոռի

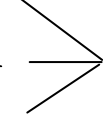
в  дереве
крепости
стуле

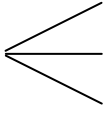
ծառի  մեջ (ամրոցում)
ամրոցի
աթոռի

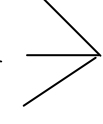
о  дереве
крепости
стуле

ծառի  մասին
ամրոցի
աթոռի

перед  деревом
крепостью
стулом

ծառի  առաջ
ամրոցի
աթոռի

для  деревя
крепости
стула

ծառի  համար
ամրոցի
աթոռի

Упражнение 2. Внимательно прочитайте алгоритм. Переведите предложные сочетания на армянский язык. Выберите тот вариант, который поможет быстрее понять, что предлог со словом пишется раздельно. Устно прокомментируйте написание каждой конструкции.

(В)сумке, (в)облаках, (из)кармана, (из)вазы, (до)отъезда, (до)рассвета, (с)ним, (со)мной, (с)женщиной, (по)воде, (по)камням, (о)повести, (о)встрече, (об)этом, (ко)мне, (к)тайне, (из)золота, (из)запасов.

Упражнение 3. Прочитайте, уточните значение незнакомых слов. Переведите на армянский язык. В скобках запишите армянский эквивалент. Перепишите, раскрывая скобки и комментируя правописание каждого предлога с самостоятельным словом.

(В)селе, (в)вас, (в)отпуске, (в)облаках, (до)неба, (до)остановки, (во)мне, (на)опушке, (на)окраине, (на)санях, (над)домом, (над)степью, (по)аллее, (по)вершинам, (по)неопытности, (к)ним, (к)кучеру, (ко)мне, (ко)всем, (подо)мной, (надо)мной, (предо)мной, (об)этом, (обо)всем, (из)логова, (из)золы, (изо)рта, (со)звоном, (с)роскошью, (со)стуком.

Упражнение 4. Прочитайте, выясните значение непонятных слов. Определите части речи. Прокомментируйте написание всех словосочетаний.

(В)воздухе, (в)свежем воздухе, (с)нами, (со)всеми нами, (с)ветки, (с)березовой ветки, (с)интересом, (с)особым интересом, (со)стуком, (с)громким стуком, (с)юга, (с)жаркого юга, (к)камышам, (к)шелестящим камышам, (в)сторожке, (в)лесной сторожке, (со)скрежетом, (со)страшным скрежетом, (по)поляне, (по)заросшей поляне, (со)скоростью, (с)бешеной скоростью.

Упражнение 5. Прочитайте. Определите предлоги и приставки, объясните их написание. Приведите свои примеры и запишите их. **Обратите внимание:** при некоторых приставочных глаголах употребляются предложно-падежные конструкции, в которых предлог похож на глагольную приставку.

С, с(-со-): сбросить **с** себя, сбежать **с** лестницы, согласиться **со** мной, собраться **со** всеми;

от, от-: отвинтить **от** стула, отскочить **от** стены, отжиматься **от** пола;

в, в-: впадать **в** спячку, вдуматься **в** содержание, вбежать **в** подъезд, входить **в** гостиную;

до, до-: доехать **до** дома, добежать **до** двери, дотронуться **до** него, досказать **до** конца;

на, на-: набросить **на** нас, надвинуть **на** глаза (кепку), наступить **на** ногу;
за, за-: заступиться **за** друга, засунуть **за** пазуху, задвинуть **за** перегородку, замолвить (слово) **за** друга, зайти **за** книгой.

Упражнение 6. Прочитайте, выясните значение незнакомых слов. Определите части речи. Выделите приставки и предлоги. Пользуясь таблицей, прокомментируйте ваш выбор.

(С)ветки, (с)прыгнуть, (с)моста, (с)деревянного моста, (со)йти (с)моста, (с)летел, (с)них, (от)бежал, (от)них, (до)пить, (до)конца, (с)пилить, (с)пилы, (с)низких, (с)них, (о)круглить, (о)круге, (в)стретиться, (в)вестибюле, (в)бежать, (в)избу, (по)бежал (по)тропинке, (с)рывать (с)деревьев, (до)бежал (до)дома, (с)пуститься (с)горы, (с)пуститься (с)высокой горы, (от)плыть (от)острова, (по)шел (по)аллее, (по)шел (по)тенистой аллее.

Упражнение 7. Прочитайте, определите части речи. Объясните написание предлогов и приставок. В случае затруднений переведите словосочетания на армянский язык. Составьте и запишите предложения, подчеркните подлежащее и сказуемое.

(С)летает (от)ветра, (до)сидел (до)конца, (из)газет, (из)старых газет, (из)давать газету, (в)сапогах, (в)высоких сапогах, (со)всеми деталями, (в)скипела (в)чайнике, (в)скипела (в)алюминиевом чайнике, (с)берега, (с)левого берега, (с)береженный, (под)куполом, не (с)пускал (с)нее глаз, (во)все щели, (с)катились (с)листочка, (в)дымке, (в)туманной дымке, (в)густом тумане, (с)прыгнуть (в)воду (со)скалы, (на)пустить (на)себя важный вид.

Упражнение 8. Прочитайте, следите за ударением. Переведите и запишите армянские эквиваленты. Объясните разницу в произношении и написании односложных предлогов **за, по, из, под, на**.

За́ год, за́ город, за́ ночь, за́ день, за́ спину, за́ руку, за́ волосы, по́ лесу, по́ морю, и́з лесу, и́з дому, по́д гору, по́д руку, на́ год, на́ ночь, на́ день, на́ ногу, на́ руку. Ото всех, ко мне, подо мною, надо мной, во всем, во ржи, ото льда, подо льдом, передо мной.

Упражнение 9. Прочитайте, поставьте ударение. Обратите внимание на произношение предлогов со словами. Объясните разницу в произношении и написании слов; в случае затруднений переведите на армянский язык.

Об берег, об печь, под дверью, под дуплом дуба, в Витебске, в Венеции, в воздухе, в вагоне, из Сибири, из Симферополя, к корме, к Киеву, без зависти, без заработка, от тоски, от трения, с Соней, с Сашей, с семьей, с сахаром, с сыром, в феврале, в фуражке, в

филологии, в философии, в фундаменте, в фонтане, из зоопарка, из золота, из здания.

Упражнение 10. Прочитайте, поставьте ударение. Объясните, что влияет на сдвиг ударения. Устно прокомментируйте правописание предлогов. Составьте и запишите свои примеры.

По́ лесу – по всему ле́су, за́ ночь – за всю ночь, по́д руку – под левую ру́ку, за́ день – за весь день, и́з дому – из чужого до́ма, на́ год – за один год, и́з лесу – из густого ле́са, по́ морю – по синему мо́рю, за́ лето – за короткое ле́то, на́ руку – на правую ру́ку.

3.5. ВЫВОДЫ К ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ Вопрос активного практического использования родного языка, применение приемов перевода и сопоставления и в методике, и в практике преподавания русского языка в армянской аудитории рассматриваются только с точки зрения коммуникативно-деятельностного характера обучения. Навыки использования средств русского языка и характерные для них способы мышления образуются путем преодоления интерферирующего влияния родного языка. Между тем в процессе обучения недооцениваются возможности применения и практическая значимость использования конкретных фактов родного языка при обучении русской грамматике и правописанию. С учетом слабой степени владения устной русской речью и невладения учащимися навыками грамотного письма, большого объема изучаемого материала и временного фактора, на наш взгляд, наиболее эффективным является использование на начальном этапе приема перевода и сопоставления языковых фактов изучаемого и родного языков при обучении русской орфографии. В нашей работе очерчены границы использования данных перевода и сопоставительного анализа фактов обоих языков как основы для сознательного усвоения русской грамматики и правописания, закрепления и практического применения орфографических знаний. Особо привлекательным, как доказывает практика, является тот факт, что:

- 1) создается особая атмосфера психологического комфорта
- 2) использование сформированных при изучении родного языка навыков, минимизирует влияние интерференции и не связано с формированием новых, отличных от уже имеющихся навыков владения родной речью и письмом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методическая целесообразность использования предложенных приемов прямо зависит от целей и сроков обучения. Отбор языкового материала для начального этапа интенсивного обучения русской орфографии определяется конкретными целями, задачами и принципами интенсивного курса. Критерием отбора материала, последовательности его расположения выступает его (материала) нужность для письма, первоочередность предоставления учащимся того учебного материала, незнание которого становится причиной ошибочного написания значительного количества слов.

Интенсивное обучение орфографии, особенно на начальном этапе, требует такой организации учебного материала и учебного процесса, при котором объединяются языковые явления, важные для письма, и предполагает объединение в рамках курса фонетического, орфоэпического, лексического, грамматического материала, его повторение и расширение на последующих этапах. Выделение этого объема материала для первоочередного изучения находит свое выражение в специально организованном вводном фонетико-орфоэпико-орфографическом курсе.

При целенаправленном обучении орфографии методические приемы сопоставления и перевода языковых явлений используются нами в качестве приоритетного средства сознательного усвоения учащимися теоретического материала. Заложенные в основу метода приемы опоры на родной язык – типологическое сопоставление и перевод конкретных языковых фактов – дают возможность учащимся использовать известные по родному (армянскому) языку фонетические, грамматические явления при интенсивном изучении русской орфографии. При этом сопоставляются только те языковые факты, которые показывают, как конкретно они реализуются на письме.

Использование приемов типологического сопоставления и перевода при обучении учащихся-армян употреблению грамматических форм, выработке некоторых орфографических навыков особо актуально в практической работе с субординативными билингвами, не владеющими навыками грамотного орфографического письма.

В данной работе мы попытались ответить на вопрос: как научить учащихся овладеть теоретическим материалом и применять его на практике, если изучаемый (русский) язык не

содержит правил написания слов с йотированными гласными, флексий грамматических форм с основой на твердый и мягкий согласный, а также правил, регулирующих правописание непроизводных предлогов с управляемыми словами. В этом случае одним из обязательных условий правильного графического воспроизведения звуковой информации является опора на родной язык обучаемых.

Обучение грамотному письму невозможно без осознания смысловых и грамматических особенностей каждого конкретного слова. Данное положение стало исходным для исследования возможностей использования определенных фактов родного (армянского) языка в качестве продуктивного средства обучения русской орфографии. Данные сопоставительного анализа языкового материала позволили отобрать то необходимое, что может содействовать «ударному» введению материала, разработке алгоритмов и системы упражнений, то есть отобрать то, что содействует интенсификации учебного процесса. Обучение орфографии на основе алгоритмов и инструкций-запретов рассматривается нами как наиболее эффективный прием презентации учебного материала, как средство осознания учащимися языковых (фонетических, грамматических) явлений и как средство контроля.

В практике преподавания орфографии на начальном этапе применены следующие приемы использования родного языка:

- 1) перевод на армянский язык семантики незнакомых слов;
- 2) ссылка на аналогичное явление родного языка и перевод при презентации материала;
- 3) опора на родной язык в целях самоконтроля учащихся.

Узнавание, осмысление, запоминание и практическое применение материала отрабатывается на алгоритмах; при этом динамика перехода от одного этапа выполнения действий к другому сопровождается сознательным выполнением учащимися последовательных логических операций. При формировании орфографических навыков учитывается роль сознательного выполнения учащимися-армянами определенных действий, выполняющих направляющую роль в процессе усвоения материала.

Управление усвоением грамматического строя русского языка проводится при помощи специальных приемов обучения на основе внутреннего языкового потенциала

учащихся. Отличительной особенностью используемых в обучении приемов является эффективность их воздействия на ускорение усвоения фонетической и грамматической системы русского языка. Учитывая направленный характер обучения русской орфографии, мы предлагаем проводить объяснение теоретического материала на основе знакомых по родному языку фактов с учетом сложности их усвоения, а также интерферирующего влияния армянского языка.

Резюмируя вышеизложенное, приходим к следующим выводам:

1. Интенсивное обучение русской орфографии невозможно без знания учащимися орфоэпических норм, без достаточной лексической базы и без опоры на родной язык обучаемых.
2. Временные ограничения диктуют необходимость разработки и применения нестандартных приемов обучения орфографии на основе имеющегося внутреннего потенциала.
3. Типологическое сопоставление и перевод определенных языковых фактов минимизируют интерферирующее влияние родного языка.
4. При постановке артикуляции твердых и мягких согласных, йотированных гласных, а также в случаях отсутствия в изучаемом языке правил написания конструкций с производными предлогами в основу методики интенсивного обучения русской орфографии на начальном этапе заложен принцип сознательности выполняемых действий с опорой на аналогичные явления в родном (армянском) языке, смысловые ключи и алгоритмы.

Результаты нашей опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность предлагаемой системы обучения. На основе данных, полученных в ходе теоретического и практического исследования, нами составлены:

- ✓ «Сборник упражнений по русскому языку» (Часть I)
- ✓ Практическое пособие «Фонетика. Орфоэпия. Орфография».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраамян С. Г. Неизменяемые части речи и взаимоотношения их лексических и грамматических значений в современном армянском языке. Ер.: Изд. АН Арм. ССР, 1965. – 567 с.
2. Агабабян Г. М., Есаджян Б. М. Структура и содержание методической подготовки учителя русского языка в армянской школе. Ер.: Луйс, 1987. – 158 с.
3. Агабабян Г. М. Использование родного языка при обучении русскому языку в армянской школе. Ер.: Луйс, 1968. – 67 с.
4. Методические разработки по русскому языку для V – VIII классов армянской школы. Фонетика и морфология. Ер.: Армучпедгиз, 1962. – 206 с.
5. Агаян Э. Б. Склонение и спряжение в армянском языке. Ер., 1967. – 402 с.
6. Акишина А. А., Барановская С. А. Русская фонетика. М.: Русский язык, 1980. – 101 с.
7. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. (Сб. статей) Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М.: 1970. – 166 с.
8. Актуальные проблемы преподавания языка в иностранной аудитории. М.: Изд – во Ун-та дружбы народов. 1988. – 187 с.
9. Аракелян В. Д. Современный армянский язык. Фонетика. Т. I, Изд-во АН Арм. ССР, Ер., 1979. – 239 с.
10. Артемова О. А. Содержание практических заданий по корректировочной фонетике в аспекте РКИ. Русский язык за рубежом, 2006, N3, с. 49-60.
11. Арустамян Е. П. Вопросы методики преподавания русской грамматики в армянской школе и трудности изучения некоторых ее категорий. Ер.: Луйс, 1973. – 207 с.
12. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 3-е, стер., М., 2005. – 570 с.
13. Байбуртян Н. А. и др. Методика преподавания русского языка в армянской школе. Ер.: Луйс, 1986. – 192 с.
14. Балиашвили Т. С. Интерференция как проблема двуязычия. Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1988. – 213 с.
15. Барановская С. А. Теоретическая фонетика и обучение произношению. М.: УДН, 1975. 245 с.
16. Барановская С. А., Акишина А. А. Русская фонетика. М., 1980. – 145 с.

17. Бартенев Б. В. Основы методики русской графики и орфографии в армянской школе. Ер.: Луйс, 1976. – 136 с.
18. Баятян Э. А., Саркисян И. Р. Практикум по курсу «Современный русский литературный язык» (Орфография. Пунктуация). Ер., 2006. – 387 с.
19. Белавенцева И. И. Пособие в таблицах для ускоренного обучения основам грамматики русского языка для иностранцев. М.: Наука, 1972. – 232 с.
20. Бельдиян В. М. Научно-методические проблемы обучения фонетике современного русского языка студентов национальных групп. Ташкент: Фан, 1980. – 148 с.
21. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. Изд. II, М., 1966. – 305 с.
22. Бойцова А. Ф. Актуальные вопросы методики русского языка в национальной школе. Русский язык в национальной школе. N 5, 1967, с. 55 – 60.
23. Бондарко Л. В. Интерференция звуковых систем. Л.: Изд. ЛГУ, 1987. – 278 с.
24. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка. М.: Просвещение, 1977. – 175 с.
25. Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М. Изд. Моск. ун-та, 1963. – 305 с.
26. Бурлаков Р. А. Физиологическая характеристика формирования речевых навыков и умений. М.: Изд-во МГУ, 1985. – 98с.
27. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э. и др. Современный русский язык. М.: Логос, 2003. – 527 с.
28. Вербицкая Л. А. Русская орфоэпия. Л., Изд. Ленингр. ун-та, 1976. – 123 с.
29. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
30. Ветвицкий В. Г. и др. Современное русское письмо. М.: Просвещение, 1974. – 143 с.
31. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного. М., 1989. – 94 с.
32. Взаимодействие языков в процессе обучения. Вильнюс, 1974. – 125 с.
33. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. М., Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 59с.

34. Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1973. – 384 с.
35. Власенков А. И. Алгоритмы в обучении орфографии. В кн.: Вопросы методики преподавания русского языка в средней школе. Под ред. А. В. Текучева. М.: Просвещение, 1965. – 134 с.
36. Власова Н. С. и др. Значение работы над произношением и грамматикой. В сб. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. М.: Русский язык, 1990, с. 67 – 85.
37. Вопросы методики преподавания русского языка в средней школе. Под ред. А. В. Текучева. М.: Просвещение, 1965. – 133 с.
38. Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. Под ред. Н. З. Бакеевой. М.: Педагогика, 1976. – 126 с.
39. Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. М.: Педагогика, 1971. – 128 с.
40. Вопросы методики русского языка в средней школе. (Сб. статей). Под ред. Проф. Г. Н. Приступы. Рязань, 1973. – 180 с.
41. Вопросы методики преподавания русского языка. (Сб. статей). Калуга, 1970. – 158 с.
42. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. (Сб. статей). Под ред. А. А. Миролюбова и Э. Ю. Сосенко. Изд. Моск. ун-та, 1971. – 208 с.
43. Вопросы преподавания русского языка в национальных группах. Ер., 1985. – 119 с.
44. Вопросы теории и методики изучения русского языка. (Сб. статей). Смоленск, 1970. – 227 с.
45. Выготский Л. С. Мышление и речь. В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956. – 390 с.
46. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
47. Галеева М. М. и др. Методические приемы постановки русских звуков. М., 1970. – 46 с.
48. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые взаимоотношения языка и мышления. Вопросы языкознания. М., 1977, N4 – 256 с.

49. Гвоздев И. К. Избранные работы по орфографии и фонетике. Изд. АПН РСФСР, М., 1963. – 282 с.
50. Двухязычие и констративная грамматика: Межвуз. сб. науч. трудов. Чебоксары: ЧГУ, 1987. – 120 с.
51. Есаджанян Б. М. Изучение русских предлогов и предложных конструкций в армянской школе. Ер., 1960. – 16 с.
52. Есаджанян Б. М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. М.: Русский язык, 1984. – 97 с.
53. Есаджанян Б. М. Обучение языкам в гомогенной среде как гарант формирования поликультурного социума. Русский язык в Армении. 2001, N1 – с. 12-17.
54. Есаджанян Б. М. Падежные конструкции русского языка и их армянские соответствия. Ер.: Луйс, 1977. – 151 с.
55. Есаджанян Б. М. Развитие письменной речи учащихся армянской школы. Ер.: Армучпедгиз, 1962. – 142 с.
56. Есаджанян Б. М., Баласанян Л. Г., Баятян Э. А., Шахгамян Г. Г. Методика преподавания русского языка как неродного. Ер.: Филин, 2008. – 495 с.
57. Ждан А. Н., Гохлернер М. М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. М., Изд. Моск. ун-та, 1972. – 256 с.
58. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. – 370 с.
59. Зарубежному преподавателю русского языка: Методика. (А. А. Леонтьев и др.) 2-е изд., перераб. и доп., М.: Русский язык, 1977. – 120 с.
60. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. – 311 с.
61. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
62. Зимняя И. А. Психологические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1981. – 200 с.
63. Зимняя И. А. Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе. М.: Б. и., 1987. – 144 с.
64. Зимняя И. А. Психология билингвизма. М.: ИГПИЯ, 1986. – 152 с.

65. Золян С. т. Ошибки при усвоении второго языка: языковая способность и речевая деятельность. В кн.: Типичные ошибки в русской речи учащихся-армян и пути их преодоления. Ер.: Изд-во Ереванского ун-та, 1987. – 138 с.
66. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1981. – 144 с.
67. Иевлева З. Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание // Русский язык за рубежом. 1985. N 4. С. 43-50.
68. Интенсификация учебного процесса в практике преподавания русского языка и других предметов иностранным учащимся. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 173 с.
69. Интерференция звуковых систем. (Отв. Ред. Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая). Изд. Ленинградского ун-та, 1987. – 278 с.
70. Кабанова О. Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. М.: Изд. Моск ун-та, 1976. – 139 с.
71. Капитонова Т. И., Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1987. – 230 с.
72. Карпов И. В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. Теория и методика учебного перевода. М., 1950. – 179 с.
73. Коздасов С. В., Кривнова О. Ф. Общая фонетика. М., 2005. – 590 с.
74. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. – 155 с.
75. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы. (Сб. статей). М.: Русский язык, 1983. – 222 с.
76. Кузнецов П. С. Русское ударение. Сб. Русский язык для студентов-иностранцев. М.: МГУ, 1975. – 128 с.
77. Лебедева Р. Г. Звуки. Ударение. Интонация. М.: Русский язык, 1975. – 294 с.
78. Леонтьев А. А. и др. Методика. Изд. 3-е, испр. М.: Русский язык, 1982. – 111 с.
79. Леонтьев А. А. Психология и методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: НИИОП, 1978. – 79 с.
80. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1977. – 175 с.

81. Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного. С.- Петерб. гос. ун-т, 1992. – 133 с.
82. Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного.(Сб. статей). М.: Наука, 1987. – 182 с.
83. Матусевич М. И. Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976. – 287 с.
84. Мелкумян Р. Л. и др. Методика русского языка в армянской школе. 3-ье изд. Ер.: Айпетрат, 1953. – 424 с.
85. Мелкумян Р. Л. Особенности русско языка в сравнении с армянским. Фонетика, орфоэпия, орфография. Ер., 1941. – 298 с.
86. Мелкумян Р. Л. О фонетических особенностях русского языка в сопоставлении с армянским. Русский язык в армянской школе. 1957, N4 – с. 14-17.
87. Методика. (Под ред. А. А. Леонтьева, Г. А. Королевой). Изд. 3-е, испр., М.: Русский язык, 1982. – 110 с.
88. Методика преподавания русского языка за рубежом. Сборник статей. М.: Русский язык, 1981. – 172 с.
89. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе.(Г. И. Дергачева и др.). 2-е изд., перераб. и доп., М.: Русский язык, 1986. – 238 с.
90. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд., испр., М.: Русский язык, 1989. – 247 с.
91. Методика преподавания русского языка. М.: Просвещение, 1990. – 365 с.
92. Методические разработки по русскому языку для V-VIII классов армянской школы. Фонетика и морфология. Ер.: Армучпедгиз, 1962. – 206 с.
93. Методика русского языка.(в 2-х ч.) Ер.: Луйс, 1981. – 280 с.
94. Методика русского языка для армянской школы. Ер.: Луйс, 1981. – 278 с.
95. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. – 267 с.
96. Моисеев А. И. Русский язык: Фонетика, морфология, орфография. М.: Просвещение, 1975. – 240 с.
97. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка

- как неродного. М.: Русский язык, 1984. – 238 с.
98. Обучение орфографии в восьмилетней школе. М.: Просвещение, 1975. – 175 с.
99. Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. М.: Русский язык, 1977. – 190 с.
100. Ожигова Н.С. Методика обучения восприятию русской речи. М.: Русский язык, 1978. 52с.
101. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. 3-е изд., испр., М.: Русский язык, 1987. – 143 с.
102. Очерки по истории методики начального обучения правописанию. М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 335 с.
103. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка. М.: Просвещение, 1965. – 312 с.
104. Панов М. В. История русского литературного произношения. АН СССР, Ин-т рус. яз., М.: Наука, 1990. – 453 с.
105. Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика. М.: Высшая школа, 1979. – 225 с.
106. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
107. Пассов Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. Воронеж. гос. пед. ин-т, Воронеж, ВГПИ, 1975. – 283 с.
108. Пашковская С. С. Фонетическое тестирование на начальном этапе обучения. Русский язык за рубежом, 2006, N2, с. 39-43.
109. Перевод и проблемы сопоставительного изучения языков. М.: Изд. МГУ, 1986. – 143 с.
110. Поиски оптимальных путей управления учебным процессом. (Сб. статей). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 285 с.
111. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. М.: Русский язык, 1990. – 198 с.
112. Практическое пособие по развитию навыков письменной речи. (Под ред. В. В. Добровольской). М.: Изд. Моск. ун-та, 1977. – 176 с.
113. Приступа Г. Н. Вопросы формирования орфографических навыков в средней школе. Воронеж, 1965. – 259 с.
114. Приступа Г. Н. Краткий курс методики русского языка. Рязань, 1975. – 379 с.

115. Проблемы современной лингвистики и методики преподавания русского языка: Ер., 1998. – 80 с.
116. Программа по русскому языку и литературе для общеобразовательных школ Армении. Ер., 1999. – 47 с.
117. Программа углубленного изучения русского языка. Ер., 2002. – 49 с.
118. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. М.: Изд. Акад. пед наук РСФСР, 1956. – 251 с.
119. Психология билингвизма. М: МГПИИЯ, 1986. – 152 с.
120. Пути интенсификации обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. М.: Изд. ун-та дружбы народов, 1988. – 141 с.
121. Рассудова О. П. и др. Интенсивный курс русского языка. М.: Русский язык, 1979. 140 с.
122. Реформатский А. А. Из истории отечественной фонологии. М.: Наука, 1970. – 527 с.
123. Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология. Филологические науки, 1960, N2, с. 51.
124. Рождественский Н. С. Противопоставление как одно из свойств морфологического правописания. Русский язык в школе. 1964, N3, с. 48-52.
125. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983. – 128 с.
126. Рожкова Г. И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Иркутск, 1973. – 156 с.
127. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М.: Академия, 2004 – 170 с.
128. Русский язык в национальной школе: Проблемы лингводидактики. М.: Педагогика, 1977. – 248 с.
129. Русский язык в национальной средней и высшей школе. М.: АПН СССР, 1984. – 97 с.
130. Русский язык и методика его преподавания нерусским. (Сб. статей). М., 1973. – 231 с.
131. Русский язык как иностранный: Актуальные вопросы описания и методики преподавания. М.: Русский язык, 1982. – 230 с.
132. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Л.: ЛГУ, 1983. – 189 с.

133. Русский язык как иностранный. Методика проведения занятий: Межвуз. сб. Л.: ЛГУ, 1987. – 173 с.
134. Русская фонетика. М.: Просвещение, 1967. – 438 с.
135. Самуйлова Н. И. Отбор материала для вводно-фонетических курсов и его специфика. В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. (под ред. А. А. Миролубова и др.). Изд. Моск. ун-та, 1971. – 208 с.
136. Саркисян И. Р. Русский язык в Армении: de-facto è de-jure. Русский язык в Армении. Ер., N1, 1999, с. 13-14.
137. Саркисян И. Р. Перспективы развития в РА армяно-русского двуязычия. Русский язык в Армении. Ер., 2002, N2, с. 3-4.
138. Саркисян И. Р. Языковая политика и вопросы глобализации. Материалы региональной конференции. Ер., 2005, N1, с. 72-78.
139. Сборник методических статей по русскому языку. Ер., 1979. – 120 с.
140. Сборник диктантов для поступающих в вузы Армении. Ер., 2001. – 156 с.
141. Сборник упражнений по русскому языку.(Часть I), Ер., Издательство РАУ, 2006. – 200 с.
142. Сопоставительный анализ языков в учебных целях. Сб. науч. трудов. М., 1983. – 72 с.
143. Сопоставительный анализ языков в учебных целях. М: УДН, 1983. – 73 с.
144. Сопоставление при изучении грамматики и правописания. Сб. статей. Составитель. А. П. Сергиевский, М.: Просвещение, 1973. – 143 с.
145. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1970. – 606 с.
146. Текучев А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. М.: Просвещение, 1976. – 80 с.
147. Текучев А. В. Вопросы методики преподавания русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1965. – 133 с.
148. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. – 238 с.
149. Трудные вопросы орфографии. М.: Просвещение, 1974. – 144 с.

150. Теоретические и практические вопросы преподавания русского языка как неродного. (Сб. статей). Ер., 1976. – 231 с.
151. Типичные ошибки в речи учащихся-армян и пути их преодоления. Ер., 1987. – 139 с.
152. Тохмахян Р. М. Вопросы армянской фонологии. (Сб. Арменоведение и сопоставительное языкознание). Вып. 6, Ер.: Интерлингва, 2006. – 238 с.
153. Тошьян. С. Б. Сопоставительная фонетика русского и армянского языков. Ер.: Луйс, 1988. – 80 с.
154. Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению. М., 1977. – 94 с.
155. Фролкина А. В. Работа над грамматикой и лексикой. В кн.: Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. М.: Русский язык, 1986. – 238 с.
156. Формирование грамматических навыков и умений: Сб. науч. трудов. М.: Изд. Ун-та дружбы народов, 1990. – 158 с.
157. Хавроница С. А., Крылова О. А. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. М.: Русский язык, 1989. – 101 с.
158. Ханзадян С. Н. Мхитар Спарпет. (Перевод с арм. Р. Кафриэлянц). М., Советский писатель, 1971. – 646 с.
159. Խանգադյան Ս. Ն. Միմիքար Սպարապետ: Պատմավեպ: Եր.: Սովետ գրող, 1988. 760 էջ:
160. Хасенова М. Х. Явление интерференции при усвоении русских предложных конструкций учащимися-казахами//Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия: Сб. М., 1990. – с. 178-182.
161. Խաչատրյան Ա. Ա., Առաքելյան Վ. Դ., Էյոյան Ս. Ա. Ժամանակակից հայոց լեզու: Հնչյունաբանություն և բառագիտություն: Հայկական ՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, 1979. – 328 էջ:
162. Խաչատրյան Ա. Ա. Ժամանակակից հայոց լեզվի հնչյունաբանություն: Հայկական ՍՍՀ ԳԱ, Ե., 1988. – 219 էջ.
163. Մուրացան Գևորգ Մարգարետունի: Վեպ.- Եր.: Լույս, 1988.-367 էջ:
164. Хачикян А. Я. Явление интерференции в речи армян-билингвов (влияние вокалической системы армянского языка на изучаемый русский). Ер., Луйс, 1989. – 159 с.

165. Хачикян А. Я. Фонетическая интерференция в русской речи армян (функционирование ударных гласных в звуковых системах русского и армянского языков). В кн.: Типичные ошибки в русской речи учащихся-армян и пути их преодоления. Ер., 1987, с. 97-123.
166. Цейтлин Н. С. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
167. Чеботарев П. Г. Контроль как вид учебной деятельности преподавателя. Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1982. – 12 с.
168. Шатова Е. Г. Урок русского языка в современной школе. М.: Дрофа, 2008 – 250.
169. Шахкамян Г. Г. Формирование продуктивной речи через призму упражнений в практическом курсе русского языка. Ер., 2002. – 75 с.
170. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи. М.: Наука, 1990. – 165 с.
171. Широкова А. В. Сопоставительная типология разноструктурных языков (фонетика, морфология). М.: Добросвет, 2000. – 200 с.
172. Шутова М. Н. Фонетический курс русского языка для иностранных студентов-филологов на завершающем этапе обучения. Русский язык за рубежом, 2004, N4, с. 12-15.
173. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. I, изд. Ленингр. ун-та, 1958. – 182 с.
174. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 2-е изд., М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
175. Щерба Л. В. О понятии смещения языков.// Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958. Т.1. С. 40-43.
176. Русские гласные в качественном и количественном отношении. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1983. – 155 с.
177. Щерба Л. В. Теория русского письма. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1983. – 134 с.
178. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.–334 с.
179. Щукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 1984. – 126 с.

180. Щукин Л. В. Обучение студентов-иностранцев русской графике. В кн. Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1973.
181. Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Изд. Моск. ун-та, 1975. – 208 с.
182. Якобсон Г. К. К теоретическому обоснованию сопоставительного описания языка. Русский язык за рубежом. 1979. N 6, с. 79-84.

П Р И Л О Ж Е Н И Е I

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Опытно-экспериментальное обучение проводилось по предложенной методике и на основе разработанных нами учебных пособий («Сборник упражнений по русскому языку» Часть I. Е., Издательство РАУ, 2006 г., «Фонетика. Орфоэпия. Орфография» Е., Издательство «Гитутюн» НАН РА, 2010 г.). Поскольку значительное число ошибок (до 60%) учащихся-армян вызваны неадекватным восприятием звучащей русской речи на слух, неверным произношением отдельных звуков и звукосочетаний, незнанием произносительных норм русского языка, постольку при определении объема изучаемого материала, его распределении по этапам мы исходили из необходимости фонетико-орфоэпических умений, без которых практически невозможна успешная реализация целей обучения и минимизация интерференции. Скорректирована программа курса для данного контингента обучающихся, определены и сформулированы цели и задачи начального этапа, распределены учебные темы.

Методические приемы объяснения материала отработаны на основе анализа многолетней практической работы с учащимися-армянами, слабо владеющими русским языком. Собранный фактический материал представляет собой типичные случаи орфографических ошибок, вызванных незнанием орфоэпических норм русского литературного языка и являющихся следствием интерференции, связанной с различием фонологических систем русского и армянского языков. На всех этапах экспериментального обучения при изучении фонетического материала мы исходим из особенностей русского языка, а в методах обучения используем полное или частичное сходство при произношении звуков родного (армянского) языка.

Экспериментальное обучение русской орфографии было разделено на три этапа, каждый из которых ставил целью обучение орфографии на основе правильного проговаривания звуков, звукосочетаний, сочетаний слов в случаях, когда русская орфография не содержит специальных правил, регулирующих такие написания. Обучение орфографии на всех трех этапах имело четкую направленность на выработку у учащихся

умений написания слов на основе сформированных слухопроизносительных навыков, смысловых ключей и алгоритмов:

I этап – обучение написанию слов с мягкими согласными, мягкость которых обозначается на письме йотированными гласными и слов с **ь** и **ъ**.

II этап – обучение написанию флексий **-ий**, **-ый** после твердых и мягких согласных в словах разных частей речи.

III этап – обучение написанию непроезжих предлогов с самостоятельными частями речи.

После каждого этапа обучения проводился **контрольный срез**, фиксирующий динамику изменения показателей.

Особые трудности у обучающихся вызывает незнание лексики русского языка. В процессе обучения русскому языку в школах применяется аналитико-синтетический метод, основанный на анализе и синтезе – двух основных составляющих механизма овладения грамотой, при этом анализ предшествует синтезу. В процессе анализа мыслительные операции направлены от максимальной речевой единицы – предложения к минимальной – звуку. С учетом цели и сроков обучения, трудностей, возникающих у учащихся и характера ошибок, незнания лексического значения большинства слов, неумения анализировать слово, предпочтительным является *синтез* – процесс, позволяющий учащимся осознанно оперировать минимальной единицей слова – звуком, различать звуки и буквы, делить слово на минимальные значимые единицы и т. д. Как показывает практика, результативность такой работы со словом намного выше, а выработанные умения – стойкие.

Нами отобрано 2700 лексических единиц, написание которых определяется нормативным произношением. В фонетико-орфографическом минимуме для начального этапа сконцентрирован материал в зависимости от:

- *фонетических и артикуляционных трудностей;*
- *от типа орфографических ошибок.*

Грамматический материал ориентирован на носителей родного языка с учетом фонетических расхождений в русском и армянском языках. Материал для упражнений

отбирался с учётом фонетических, орфоэпических, лексических и орфографических трудностей учащихся.

Эффективность предложенной методической системы проверена нами в ходе опытно-экспериментальной работы в 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 учебных годах в Центре довузовского образования Российско-Армянского (Славянского) университета.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в течение четырех лет (2005-2009 уч. г., по 4 занятия в неделю). Эксперимент проводился в реальных условиях обучения и включал: *констатирующий срез*, имеющий целью выявление исходного уровня знаний учащихся, *экспериментально-обучающую работу с контрольными срезами* и ее *итоговый срез*.

В ходе предварительного эксперимента, который длился два месяца (октябрь-ноябрь 2004-2005 уч. год), подтверждена необходимость специально организованного вводного *фонетико-орфоэпико-орфографического курса*, практическая значимость использования фактов родного (армянского) языка при обучении русской грамматике и правописанию, что явилось иллюстрацией к теоретическим выводам.

Для участия в эксперименте были отобраны 5 групп по пятнадцать человек, изучающих русский язык по единой программе. Контролем служили 5 параллельных групп, в которых обучение русской орфографии в армянской аудитории проводилось в соответствии с традиционными методами преподавания русского языка в российских школах и по учебникам и учебным пособиям, предназначенным для российских учащихся. Обучение учащихся экспериментальных групп проводилось по предложенной методике с применением нестандартных приемов презентации материала.

Уровень владения языком во всех группах не всегда был равным. Большинство учащихся контрольных групп владели устной русской речью на уровне, достаточном для понимания аудированной информации. Учащиеся экспериментальных групп, как правило, не только не могли выражать свои мысли средствами русского языка, но и практически не понимали смысла воспринимаемой по слуховому каналу информации (изначально уровень владения языком и в контрольных и в экспериментальных группах должен быть

одинаковым). После обучения по предлагаемой методике при условии ее эффективности показатели в экспериментальных группах бывают намного выше, чем в контрольных, что является доказательством теоретических выводов.

Для выявления реального уровня владения орфографическим материалом, случаев нарушения орфографических норм русского языка, характера орфографических ошибок испытуемым одного возраста и уровня образования был предложен текст для диктанта. Посредством такой работы выявляется, как учащиеся-армяне декодируют звуковую информацию на иностранном языке, что позволяет выявить интерферирующее влияние родного языка при восприятии и одновременной записи аудированного текста.

Текст содержит 200 печатных знаков. Число информантов – старшеклассников, учащихся подготовительного факультета РАУ – 75. Все информанты являются носителями армянского языка как родного и обучаются в национальной школе.

Исходя из того, что орфография в школе не становится объектом серьезного изучения, мы прогнозировали в работах всех участников эксперимента примерно одинаковое количество орфографических ошибок, вызванных несформированностью слухопроизносительных навыков, незнанием фонетики и орфоэпии.

В письменных работах было допущено от 50 и более (100-120) орфографических ошибок (исключая пунктуационные). Анализ частотных орфографических ошибок при восприятии на слух и записи звучащей русской речи выявил причины их возникновения, проблемы предшествующего обучения, качество выполненных работ и характер допущенных ошибок, что позволило определить пробелы в знаниях учащихся, недостаточность базовых знаний, несформированность умений к моменту начала курса. Значительное число ошибок, как прогнозировалось, вызваны неразличением оппозиции согласных по твердости-мягкости, отсутствием в родном языке звука *ц*, йотированных гласных, ошибочным написанием производных предлогов с управляемым словом и др.

Нами были определены **основные параметры** для определения сформированности орфографических умений и навыков, определены **критерии оценки** результатов письменных работ. В качестве таковых приняты следующие:

- после первого этапа обучения – правильность написания слов с мягкими согласными, разделительными **ь** и **ъ**; расширение активного лексического словаря;
- после второго этапа – безошибочное написание флексий **-ий**, **-ый** после мягких и твердых согласных в прилагательных, числительных, причастиях, местоимениях;
- по окончании третьего этапа – правильное написание непроизводных предлогов со знаменательными частями речи.

В соответствии с установленными параметрами были подготовлены тексты заданий: *по цели* – диагностические, *по форме* – письменные. Тексты для диктантов подобраны из сборников и учебных пособий, рекомендованных Министерством образования и науки РА, Министерством образования РФ, кафедрой русского языка РАУ. В целях соблюдения объективности эксперимента одни и те же тексты не использовались при нескольких контрольных срезах.

Данные о фактическом числе ошибок по каждой группе испытуемых до начала экспериментального обучения приведены в таблице № 1.

Таблица № 1

Количество учащихся		Возраст	Образование	Объем проверяемого материала	Фактическое число орф. ошибок
<i>в экспериментальных группах</i>	75	16 лет	учащиеся выпускных классов	200 слов	от 50 до 100 и более
<i>в контрольных группах</i>	75	16 лет	учащиеся выпускных классов	200 слов	от 50 до 80

Данные о числе орфографических ошибок по завершении первого этапа обучения по каждой группе информантов приведены в таблице № 2.

Таблица № 2

Количество учащихся	Тема: написание слов с мягкими согласными и <i>ь, ъ</i>	Число правильных написаний	Число ошибочных написаний
<i>Экспериментальные группы (75 учащихся)</i>	—	90%	10%
<i>Контрольные группы (75 учащихся)</i>	—	51%	49%

Данные о числе орфографических ошибок учащихся экспериментальных и контрольных групп после второго этапа экспериментального обучения приведены в таблице № 3.

Таблица № 3

Количество учащихся	Тема: написание флексий <i>-ий, -ый</i> после мягких и твердых согласных	Число правильных написаний	Число ошибочных написаний
<i>Экспериментальные группы (75 учащихся)</i>	—	91%	9%
<i>Контрольные группы (75 учащихся)</i>	—	53%	43%

Данные о числе орфографических ошибок после третьего этапа обучения по каждой группе информантов приведены в таблице № 4.

Таблица № 4

Количество учащихся	Тема:написание не-производных предлогов	Число правильных написаний	Число ошибочных написаний
<i>Экспериментальные группы (75 учащихся)</i>	—	92%	8%
<i>Контрольные группы (75 учащихся)</i>	—	52%	48%

На основании полученных данных был определен уровень правильности выполнения письменных работ, который вычислялся процентным соотношением правильных написаний к общему количеству слов с данными орфограммами.

Контрольные срезы фиксировали динамику изменения показателей.

Итоговый срез был проведен после завершения опытно-экспериментального обучения. Анализ итоговых результатов свидетельствует о том, что подавляющее большинство учащихся экспериментальных групп приобрело достаточно стабильные навыки написания слов с изученными орфограммами. Уровень правильности написания орфограмм в экспериментальных группах составляет **95-98%**, тогда как в контрольных группах он был равен 30-35%. Результаты эксперимента подтверждают эффективность использования специальных приемов, основанных на характерных для учащихся-армян способах мышления и активном вовлечении родного языка в процесс обучения грамотному письму.

ПРИЛОЖЕНИЕ II

Фонетико-орфоэпический материал, используемый в процессе опытного обучения.

