

<<ԵՐԵՎԱՆԻ ԼԵՈՅԻ ԱՆՎԱՆ Հ.65 ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑ>> ՊՈԱԿ

ՀԵՐԹԱԿԱ ԱՏԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՀԵՏԱԶՔՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Առարկա Ռուսաց լեզու

Մասնակից

Ասատրյան Աննա Ֆրունզիկի

Ղեկավար Լ.Գ. Բալասանյան

Թեմա Лексические упражнения на уроках русского языка в
старших классах

Лексические упражнения на уроках русского языка в старших классах

Содержание

Введение	3
Глава 1. Значение лексики в курсе русского языка старшей школы	4
Глава 2. Пути активизации познавательной деятельности учащихся при изучении лексики	9
Заключение	15
Списка литературы	16

Введение

В последние десятилетия существенно изменился подход к задачам, стоящим перед школой вообще и начальной школой в частности. Основная задача школы – научить детей учиться. Специфика учебной деятельности заключается во взаимодействии обучающегося с научными понятиями. Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребёнком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли.

Современная образовательная парадигма, основанная на культурно-историческом деятельностном подходе, ориентирована на развитие личности обучающегося на основе усвоения им универсальных способов деятельности.

Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Актуальность данной темы заключается в том, что усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в старшей школе является упорядочение словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

Объектом исследования является процесс обогащения словарного запаса старших школьников.

Предметом исследования являются методические приемы активизации деятельности учащихся при изучении лексики.

Цель работы данного исследования выявить эффективные способы работы со словом для пополнения лексикона старших школьников.

Задачи исследования:

1. на основе анализа лингвистической литературы по проблеме определить степень изученности избранной темы,
2. определить методическую обеспеченность для лексической работы в старшей школе.

Работа состоит из введения, двух основных глав, заключения и списка использованных источников.

Глава 1. Значение лексики в курсе русского языка старшей школы

Содержание преподавания иностранного языка является постоянно меняющейся и развивающейся категорией, включающей деятельность преподавателя иностранного языка в создании пространства иностранного языка, образовательной деятельности студентов, самого учебного материала и процесса его развития.

Содержание обучения определяется Государственным стандартом, составленным в соответствии с требованиями современного общества, и программой обучения, которая варьируется в зависимости от целей и этапа обучения. Согласно традиционной точке зрения, описанной Г.В. Роговой, в методике преподавания иностранных языков принято выделять три компонента содержания обучения иностранным языкам.

1. Лингвистический компонент,
2. Психологический компонент,
3. Методологический компонент.

М.Х. Ахмедова считает, что формирование навыков иноязычной речи при обучении языку начинается с актуального осознания языковых явлений.

Оно происходит через призму системы родного языка. Одни явления находят полное соответствие в родном языке учащегося и при формировании навыка переносятся из родного языка в изучаемый, другие отсутствуют в родном языке учащегося и требуют формирования навыков заново.

По мнению И.Л. Бим, основополагающая цель обучения иностранному языку – развитие коммуникативной компетентности, т. е. готовности и способности обучаемых осуществлять иноязычное общение. Решение коммуникативной задачи требует от говорящего определенной культуры вербального и невербального поведения, которая формируется по мере накопления положительного опыта иноязычного общения. Соответственно, основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при адекватном развитии социокультурной компетенции учащихся.

Как отмечает П.В. Сысоев, социокультурная компетенция позволяет говорящему на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком.

Программа обучения ИЯ предполагает, что культуроведческая направленность обучения способствует:

- установлению контакта с другим человеком, умению адекватно передавать смысл высказывания, учитывая специфику конкретной ситуации общения,
- формированию уважительного и положительного отношения к личности собеседника и к его стране,
- формированию у учащихся коммуникативности, речевого такта, непредвзятости во мнениях и оценках, готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов,
- расширению кругозора, совершенствованию языковых и страноведческих знаний в родном и изучаемом языках¹.

В соответствии с Государственными стандартами, основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением через учебный план и внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую

¹ Аванесов Р.И., Русская литература и диалектная фонетика: Уч. пособие для пед. ин-ов по спец. «Русский язык и литература» М.: 1974, с. 28-29.

очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов.

Каждая организационная форма внеурочной деятельности (экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования) должна быть многофункциональной, оказывать воздействие на многие стороны личности. Внеурочная деятельность, вытекающая из работы в классе, поможет учащимся увидеть истинные возможности изучаемого иностранного языка и убедит их в том, что они изучают его «для жизни, а не для школы».

Качественное формирование языковых навыков и умений происходит поступательно, и этот процесс подчинен ряду педагогических, методических и психолингвистических закономерностей.

В целом данный процесс называется формирование вторичной языковой личности и включает в себя следующие компоненты:

- формирование лексико-грамматической компетенции,
- развитие способности к чтению и пониманию прочитанного,
- развитие навыков и умений письменной речи, - развитие способности к диалогической речи.

Приобщение школьника к иному социокультурному опыту общения, развитие способности поддерживать такое общение, воспитание обучающегося как субъекта англоязычной речевой коммуникации выдвигается как актуальная задача, соответствующая принципу гуманизма и демократизации реформирования системы образования.

Ряд ученых, таких как Р.П. Мильруд придают важное значение проблеме обучения общению на изучаемом иностранном языке в процессе личностного (речевого и языкового) развития обучающихся и формирования их коммуникативной культуры. Однако, вне поля зрения современных исследователей осталась проблема формирования коммуникативной культуры школьников на старшем этапе обучения, с которого собственно и начинается становление и развитие языковой личности учащегося, закладываются базовые знания в области иноязычного общения.

По словам Ю.Н. Караулова, представления об организации обучения английскому языку школьников в процессе посещения учебных занятий, а также их подготовки и

планирования показали, что роль начального этапа в формировании коммуникативной культуры имеет решающее значение для последующих этапов развития вторичной языковой личности школьника.

Проводимые поиски учебного средства, позволяющего решить проблему становления способности к пониманию английской речи, обогащению словарного запаса и его практическому использованию привели к выводу о возможности признать подобным средством учебный диалог.

Обучение иностранному языку всегда имеет герменевтическую природу, т.е. связано с работой с текстом и над текстом, и в преломлении к учебному процессу следует говорить не просто о тексте как системе знаков и символом, а именно о тексте учебном как продуктивной единице учебнометодического процесса.

В то же время под термином «учебный текст» не следует понимать только письменный текстовый материал: речь сама по себе может быть монологической, диалогической или полилогической.

С другой стороны, вслед за проф. С.Ф. Шатиловым считаем, что «учебный текст должен послужить речевым образцом при построении учащимися собственных речевых высказываний». Именно поэтому и следует говорить об учебном диалоге как виде учебного текста, причем подобный диалогический текст изначально должен иметь только свою первооснову с тем, чтобы учащиеся могли этот текст продолжить.

В качестве иллюстрации понятию «учебный диалог» можно привести беседу учителя и ученика на изучаемом языке, работу парами, ответ на вопросы по прочитанному или услышанному тексту или по просмотренному фильму, а также включать в себя элементы театрального искусства на уроке в старшей школе. Некоторые ученые-методисты вводят даже специфическое понятие «учебный театр».

Именно сущность учебного театра и его роли в формировании лексикограмматической и речевой компетенции как составляющим понятия «вторичная языковая личность» и важно рассмотреть с позиций нашего исследования. Исходным тезисом при определении сути и методической ценности языкового образования является тезис о том, что изучение иностранного языка должно сопровождаться изучением культуры

народов, являющегося его носителями, и, соответственно, стран, в которых данный язык распространен.

Это является сутью другого лингвометодического понятия – «лингвострановедческая компетенция». Одной из задач языкового образования является поддержка языкового многообразия в обществе.

Теория педагогики знает четыре основных типа общения с учениками в устной форме:

1. рассказ,
2. объяснение,
3. школьная лекция,
4. беседа.

А.А. Хакимова считает, что рассказ это «метод повествовательно-сообщающего изложения изучаемого материала учителем и активизации познавательной деятельности учащихся». В чистом виде он появляется сравнительно редко.

Более распространен синтез рассказа с другим методом – напр., с объяснением, которое связано «с пояснением, анализом, истолкованием и доказательством различных положений излагаемого материала»².

А.А. Хакимова пишет о том, что школьная лекция это, по существу, тот же рассказ или объяснение, который в связи с объемом материала занимает целый урок или более: «учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по объему учебный материал, используя при этом приемы активизации познавательной деятельности учащихся».

Беседа – более сложный жанр, «сущность беседы заключается в том, что учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся к рассуждению, к анализу в определенной логической последовательности изучаемых фактов и явлений и самостоятельному формулированию соответствующих теоретических выводов и обобщений».

² Амбарцумова Ж.Х., Лингвострановедческий анализ соматических речений русского языка (литературного): Автореф. дис. канд филол. наук. М.: 1986, с. 7-9.

Если сравнить объем применения во время урока двух основных методов подачи материала – демонстрации и устного изложения, то окажется, что в большинстве предметов перевешивает изложение.

Слушание для ученика – одновременно и наиболее легкое и наиболее опасное занятие.

Чем дольше он находится в школе, тем лучше он овладевает техникой так называемого «педагогического сна», умения сохранять видимость внимания, не слушая на самом деле.

Чтобы преодолеть это состояние «педагогического сна», необходимо соблюдать в речи педагога следующие принципы:

- проблемность,
- последовательность,
- сравнение,
- увлекательность,
- наглядность,
- обобщение.

Глава 2. Пути активизации познавательной деятельности учащихся при изучении лексики

Обучение языку в школе должно в основном преследовать две цели: первая, «теоретическая» - состоит в том, чтобы с самого начала сформировать у учеников правильное представление о языке как основной сфере деятельности, ребенок должен увидеть специфику русского языка, проникнуть в его структуру, понять основные закономерности.

Вторая, не менее важная цель – «практическая», предполагает развитие у ребенка чувства языковых форм, чувства языка.

В результате изучения русского языка дети должны прийти к улавливанию значения и смысла, связанного с изменением грамматических форм слова.

Это умение в последующем станет основой использования языковых средств для точного и полного выражения мыслей.

Такое изучение предмета приблизит ребенка к подлинному владению языком, будет воспитывать подлинную культуру речи. Способны ли старшие школьники осваивать язык именно таким способом? Можно ли у них сформировать «теоретическое» отношение к языку? И нужно ли оно? Долгое время в построении курса русского языка исходили из заниженных интеллектуальных возможностей школьников, основываясь на положении о конкретности мышления детей старшего школьного возраста.

Отсюда заключение о невозможности формирования у них теоретического мышления, и, в частности, о недоступности усвоения ряда языковых понятий. Боязнь широкого развертывания теоретических знаний основывается ссылкой на психологические данные о конкретности детского мышления. Образовался порочный круг: курс ориентировался на ограниченные возможности школьников, при реализации его не создавалось благоприятных условий для успешного усвоения грамматики и

правописания, и обучающиеся действительно испытывали трудности, усваивали сведения по грамматике слабо, на низком уровне, как бы подтверждая правильность мнения об ограниченности своих возможностей.

Этот образовавшийся круг был разорван экспериментальными исследованиями процесса усвоения грамматики и правописания, при которых изменяется содержание курса (предусматривается более высокий уровень теоретических знаний) и развиваются познавательные возможности, способности к умению школьников. Теоретическое отношение к слову совпадает с тем, что можно назвать отношением, в основе которого лежит понимание слова как формы значащей, понимание связи, которая существует между грамматической формой слова и системой передаваемых ею сообщений. Таким образом, вопрос стоит так: может ли ребенок старшего школьного возраста различить в слове, которое до специального обучения воспринимается им как нечто неразложимое, те значения, которые входят в значение целого слова, выделить соответствующие им формальные элементы, установив при этом функциональную связь между значением слова и его грамматической формой.

Только в результате этого слово впервые может предстать перед ребенком как значащая форма, как единица коммуникации, принадлежащая особой языковой деятельности.

Выяснение доступности для детей понимания внутренней связи, отсутствующей в слове между его значениями и формой, открывает перспективы для создания систематического курса грамматики, начиная прямо со второго класса.

Исследования психологов Г. Костюка, Е. Кудрявцевой, Т. Рубцовой³ показали, что у обучающихся начальных классов отвлечение и обобщение, облеченные в словесную форму, наблюдаются и в образовании языковых понятий.

Этим вовсе не отрицается значительная роль нагляднообразного в мышлении старших школьников.

Данные, имеющиеся в ряде исследований, показывают, что уже в школьном возрасте, несмотря на доминирующее лексическое отношение к слову, появляется и ориентировка на формальные элементы слов. Об этом говорят хорошо известные

³ Брагина А.А., Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. М.: 1981, с. 11-12.

случаи самостоятельного словообразования у школьников, в частности, описанные К.И. Чуковским.

Как указывалось в предыдущем параграфе, в процесс изучения родного языка старшие школьники должны преодолевать ряд специфических противоречий.

Их преодоление диалектически связано с развитием умственной деятельности школьника: только на определенном уровне развития мышления ученик сможет преодолеть их, но именно в процессе этого он поднимается на более высокий уровень мыслительной деятельности.

Понятия – образования мышления. Мышление как процесс взаимосвязан с понятиями. Возникая в процессе мышления, понятия сами «включаются в процесс мышления, обогащают его и обуславливают его дальнейший ход».

Развитие мышления школьников в процессе формирования лингвистических понятий имеет первостепенное значение. В свое время К.Д. Ушинский говорил, что «тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем, прежде всего мыслящую способность».

Д.Н. Богоявленский сделал попытку определить понятие как «прием мыслительной деятельности». По его словам, «совокупность, или, вернее, система умственных операций, специально организованных для решения данного типа задач, может быть названа приемом или способом мыслительной деятельности». Под это определение подходят грамматические операции, так как они представляют собой систему умственных операций, обеспечивающих решений языковых задач определенного типа.

При изучении русского языка в школе мыслительные процессы выступают в виде языковых операций.

Очевидно, что развитие мышления может выражаться как формирование, становление, комбинирование определенных языковых операций, которые обеспечивают решение новых грамматико-орфографических задач. Большинство авторов⁴: Н.А. Менчинская, А.А. Люблинская, Г.С. Костюк, Д.Н. Богоявленский рассматривают развитие мышления как процесс анализа-синтеза усваиваемых знаний.

⁴ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Лингвострановедческая теория слова. М.: 1980, с. 32-34.

Соотношение чувственно воспринимаемых и логических компонентов в мышлении ребенка, его практических и умственных действий они также связывают с содержанием осваиваемых понятий и способами оперирования ими. Так, в психологии подчеркивается, что важнейшим качеством или признаком всякого мышления является умение выделять существенное, самостоятельно переходить ко все новым обобщениям. Психолог А.Н. Леонтьев рассматривает мышление как «психические процессы отражения объективной реальности, составляющие высшую ступень человеческого познания». Мышление дает знания о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход от явления к сущности.

Характеризуя психологическую сторону процесса мышления, Гальперин П.Я. подчеркивает, что ребенок постепенно усваивает все более сложные мыслительные действия и операции со словом, которые и образуют внутреннюю структуру его понятий.

Как известно, школьник учится, думая, и думает, учась: там, где нужно что-то понять, найти ответ на вопрос, и начинается мышление, следовательно, ситуация затруднения (т.е. умение выделять существенное, самостоятельно сделать вывод и обобщение) определяет характер мыслительной деятельности.

Рассмотрим интеллектуальные возможности старших школьников в характеристике умственного развития, данной Л.С. Выготским.

Выготский Л.С. считает, что умственное развитие характеризуется не столько уровнем развития отдельных психических процессов, сколько межфункциональными связями и их изменением. С его точки зрения, каждый период умственного развития характеризуется определенной структурой психических процессов, в центре которой стоит наиболее интенсивно развивающаяся в этот период функция, оказывающая влияние на все умственное развитие. В связи с таким пониманием процесса психического развития стоит вопрос характеристики отдельных периодов умственного развития.

На пороге школьного возраста ребенку уже дана значительная часть восприятия и памяти, и эта зрелость принадлежит к числу основных предпосылок всего

психического развития на протяжении этого возраста. В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается развитие интеллекта. Именно это приводит к качественной переработке ранее развивающихся восприятия и памяти, к превращению их в произвольные процессы. «Это, конечно, надо понимать очень условно.

Это не значит, что к началу школьного возраста ребенок есть мыслящее существо – это значит, что ребенок вступает в школьный возраст с чрезвычайно слабой функцией интеллекта. Можно сказать, что старший школьник имеет карликовый интеллект при грандиозных возможностях восприятия. Следовательно, интеллект не является с самого начала мощным и самым преобладающим моментов в деятельности сознания, наоборот, он вначале еще чрезвычайно слаб по сравнению с функцией, что созревают ранее.

Но в старшем школьном возрасте он прodelывает свое максимальное развитие, какое не прodelывает больше ни память, ни восприятие... то есть интеллект становится в центр развития»⁵. Таким образом, по мысли Л.С. Выготского, изменения, происходящие в памяти и восприятии на протяжении старшего школьного возраста, являются вторичными, следствиями развития интеллекта.

Относительно развития самого интеллекта Л.С. Выготский говорил, что в старшем школьном возрасте мы имеем относительно самостоятельно возникающие, независимые внутренние активности по отношению к внешней деятельности.

Л.С. Выготский считает, что именно старший школьный возраст является периодом активного развития мышления.

Как любой психический процесс, мышление представляет собой отражение, то есть познание человеком действительности. А характерной особенностью детского мышления является его конкретность. Свойство детского ума воспринимать все буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный или переносный смысл – одна из особенностей детского мышления, ярко появляющаяся в изучении такой дисциплины как русский язык. Чем младше дети, тем больше

⁵ Ерофеева Т.И., Локальная окрашенность литературной разговорной речи: Уч. пособие по спецкурсу. Пермь: Изд-во ПГУ 1979, с. 9-10.

основывают они свои понятия в мире на таких его чертах, которые воспринимаются непосредственно.

Конкретный характер детского мышления при столкновении с заданиями, требующими абстрагирования и обобщения, становятся источником значительных затруднений.

Трудности абстрагирования, обобщения, выделения существенного и отбрасывания несущественного проявляется в различных степенях на всех этапах обучения.

Конкретность мышления старших школьников наиболее отчетливо выступает там, где ребенок встречается с новой задачей: ему трудно отделить слово от предмета, который оно обозначает: видя изображение ягоды малины, ученик первого класса отвечает, что в слове «малина – 3 слога». При изучении языковых понятий детям бывает трудно отвлечься от определения части речи, когда нужно определить реальное значение слов.

Как показали исследования, обучающиеся старших классов примерно в половине случаев называют глаголами такие слова как «бег», «пение», «хождение», так как они обозначают действие, и наоборот, не считают глаголами слова «лежать», «спать», так как не усматривают в этих словах действия. Неумение различать общее и частное, главное и второстепенное является причиной того, что дети нередко судят о предмете на основе второстепенных, несущественных признаков и поэтому приходят к совершенному ошибочному выводу.

Как показывают исследования психологов, наиболее трудно для детей выделять в предметах и явлениях свойства. Это естественно: свойство не возьмешь в руки, на него не покажешь пальцем. Чем меньше ребенок, тем чаще он прибегает к мышлению руками – то есть практическому способу решения задачи. Лишь на основе практического действия постепенно формируется его свернутая копия – действие умственное (Гальперин П.Я).

Следует особо отметить, что, уже, владея умственными, то есть свернутыми действиями, старший школьник часто вновь прибегает к практическим формам решения задачи тогда, когда она для него нова и необычна. В связи с абстрактностью свойств предметов нередко ошибки, связанные с тем, что дети отождествляют свойство

предмета с ним самим, не могут мысленно отделить слово от предмета. Выделение особенностей близких понятий и их различие даже детям третьего класса бывает очень трудно.

Такая конкретность понятий не изживается сама по себе, а требует специально организованной системы упражнений по сопоставлению сходных, однородных явлений и выделению в них существенных признаков, которые и составляют суть понятий.

Для оформления такого понятия особое значение имеет своевременное введение соответствующего термина, слова, обозначающего данную группу явлений.

Итак, мышление ребенка конкретно, и процессы обобщения и абстрагирования представляют для него значительную трудность.

Но эта особенность детского мышления совсем не является непреодолимым барьером между маленькими школьниками и обобщенными теоретическими знаниями, так как по результатам современных исследований абстрактный теоретический материал – и в частности языковой – доступен старшим школьникам в большей степени, чем это считалось раньше.

Заключение

Многочисленные наблюдения и исследования также показали, что у детей, и у взрослых отвлечение от несущественных деталей происходит с большим трудом, чем выделение существенных. Поэтому необходимо настойчиво учить детей не только выделять главное, но и отказываться от ненужного. Для этого, прежде всего, необходимо систематически ставить перед детьми такую задачу. Если мы стремимся к тому, чтобы школьники осознали различие между главным и второстепенным в каком-нибудь понятии, необходимо, чтобы они умели выразить в словесной формулировке и главное – то, что нужно учитывать в первую очередь, и второстепенное – то, чего не следует принимать во внимание. Если ученик может объяснить, что для определения подлежащего надо найти в предложении слова, отвечающие на «кто?», «что?», и при этом неважно какой частью речи оно является, то можно иметь вполне ощутимую уверенность, что ученик получил правильное представление о существенном и несущественном в этом грамматическом понятии. Кроме того, необходима специальная тренировка, направленная на осознанное выделение главного и отбрасывание второстепенного.

Старший школьник чаще всего мыслит конкретными единичными образами, не поднимаясь на высокий уровень обобщений. Ведь такой переход требует умения отвлечься, абстрагироваться от ряда несущественных деталей, подробностей и выделять в разных фактах то, что является существенным и общим. Также обобщение необходимо для образования любого понятия. Трудна дорога маленького

путника, совершающего восхождение от конкретного к абстрактному, но не легче она и тогда, когда от общих, теоретических знаний надо переходить к их использованию в конкретной ситуации. Стоит только «чистому» знанию столкнуться с действительностью во всем многообразии ее проявлений, как вспоминается известная песенка: «Тили-тили! Трали-вали! Это мы не проходили, это нам не задавали». Школьник, может быть, и знает правило, конкретной ситуации, которую мы «не проходили», он должен самостоятельно выделить во всем многообразии конкретных условий те компоненты, которые необходимы для решения вопроса или задачи, оставив в стороне все остальное, то есть самостоятельно осуществить столь нелегкий для него процесс абстрагирования. А мы далеко не всегда обучаем старших школьников этому трудному действию специально, «это нам не задавали». Поэтому применить правило оказывается делом более трудным, чем выучить его.

Списка литературы

1. Аванесов Р.И., Русская литература и диалектная фонетика: Уч. пособие для пед. ин-ов по спец. «Русский язык и литература» М.: 1974
2. Амбарцумова Ж.Х., Лингвострановедческий анализ соматических речений русского языка (литературного): Автореф. дис. канд филол. наук. М.: 1986
3. Брагина А.А., Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. М.: 1981
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Лингвострановедческая теория слова. М.: 1980
5. Ерофеева Т.И., Локальная окрашенность литературной разговорной речи: Уч. пособие по спецкурсу. Пермь: Изд-во ПГУ 1979

