

На правах рукописи

**Гасангаджиева
Заира Рашидовна**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ПРЕДЛОЖНОМУ УПРАВЛЕНИЮ
В 5-6 КЛАССАХ АВАРСКОЙ ШКОЛЫ**

13.00.02 - теория и методика обучения и
воспитания (русский язык в общеобразовательной
национальной школе).

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Махачкала 2009

Работа выполнена на кафедре методики преподавания русского языка Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дагестанский государственный педагогический университет»

Научный руководитель – заслуженный деятель науки РФ и РД, доктор педагогических наук, профессор **Г.Г. Буржунов**

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор **Дибиров И.А.;**

кандидат педагогических наук, доцент **Кубаева О.В.**

Ведущее учреждение: НИИ педагогики им. А.А. Тахо-Годи
Министерство образования и науки РД

Защита состоится 17 июня в 14 часов на заседании диссертационного совета Д 212.051.05 по присуждению ученой степени доктора и кандидата педагогических наук в Дагестанском государственном педагогическом университете (367025, г. Махачкала, ул.М.Ярагского, 57).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Дагестанского государственного педагогического университета и на сайте ДГПУ (www.dgpu.ru)

Автореферат разослан 15 мая 2009 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета
доктор филологических наук,
профессор

Р.Ш. Халидова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Дагестан по многоязычию занимает особое место. В республике функционирует более 30 языков. Из них на 14 языках создана письменность, остальные языки пока не имеют письменности. Функции языка межнационального общения с каждым годом расширяются.

Аварский язык функционирует как язык межнационального общения для носителей 13 языков аваро-андо-дидойской группы. Во всей республике языком межнационального общения для всех народностей региона, в том числе и для аварцев, является русский. В этой связи трудно себе представить современную жизнь аварцев без функционирования во всех областях жизни русского, общего для всех народностей республики, языка. Функционирование русского языка в общественно-политической и экономической жизни способствует созданию необходимой мотивационной основы. Поэтому все аварцы изъявляют желание в совершенстве овладеть русским языком, обучать своих детей на русском языке, хотя это им не всегда удается.

С первых дней обучения в школе русский язык преподается как учебный предмет. В V-XI классах обучение ведется на русском языке. Развитие экономики, науки, культуры, образования в РД связано с функционированием русского языка, с формированием национально-русского двуязычия. Поэтому исследование проблем методики преподавания русского языка является приоритетным, актуальным. Формирование двуязычия со вторым языком русским следует считать закономерным явлением, жизненной потребностью всех дагестанцев.

Актуальность проблемы исследования. В условиях отсутствия русской речевой среды, речевой практики основным центром формирования русской речи в аварском регионе является школа. Практическое овладение русским предложением, минимальной коммуникативной единицей, невозможно без усвоения синтаксической связи управления, предложно-падежных конструкций. Трудности овладения грамматическим строем русского языка связаны с практическим усвоением предложного управления, формированием навыков употребления падежных форм имени существительного, их значений. Эти трудности усугубляются тем, что в аварском языке нет предлогов и предложных конструкций. Предложное управление является как бы индивидуальным признаком главного слова. Существенные различия в образовании и употреблении предложно-падежных форм русского языка обуславливают типичные и устойчивые грамматические ошибки в устной и письменной речи учащихся. Трудности практического усвоения падежа усугубляются еще тем, что в самом русском языке нет правил употребления падежной и предложно-падежной формы русского языка, которые можно было бы рекомендовать учащимся национальной школы. Все это требует специальной раз-

работки методической системы обучения предложному управлению в аварской школе с учетом межъязыковой интерференции.

Исследование данной проблемы показывает, что основой формирования грамматического строя, овладения структурой предложения является практическое усвоение предложно-падежной формы русского языка. Учет места и значения предложно-падежных конструкций в формировании связной русской речи, трудности их практического усвоения учащимися-аварцами, неразработанность данной проблемы в лингвометодическом плане с учетом межъязыковой лексико-грамматической интерференции, мы выбрали в качестве темы диссертационного исследования **«Методика обучения предложному управлению русского языка в 5-6 классах аварской школы Республики Дагестан».**

Объект исследования. Лингводидактический анализ синтаксической связи предложного управления русского языка и его соответствия в аварском языке, наблюдения над русской речью учащихся-аварцев, ее анализ и выявление типичных и устойчивых ошибок школьников в употреблении предложно-падежных форм и их значений. Для разработки научно обоснованной методической системы последовательно изучаются все виды межъязыковой интерференции.

Предметом исследования послужила русская речь учащихся-аварцев, взаимодействие двух языковых систем в сознании аварско-русских билингвов, особенности формирования у учащихся навыков синтаксической связи предложного управления русского языка.

Цель исследования. Разработать лингвистические основы обучения предложному управлению и использовать их при выявлении ошибок учащихся в употреблении предложно-падежных форм в связной речи. На основе данных сопоставительного анализа связи управления, типичных синтаксических ошибок учащихся и результатов констатирующего и обучающего экспериментов, социолингвистических особенностей функционирования русского и аварского языков подготовить научно обоснованные методические рекомендации и систему упражнений по формированию навыков употребления падежных форм русского языка, путем опытно-экспериментального обучения в 5-6 классах аварской школы проверить эффективность разработанной методики.

Рабочая гипотеза. Система по формированию у учащихся навыков употребления предложно-падежных форм будет эффективной, если исследование провести на комплексной основе, что предусматривает:

– определение потенциально возможных нарушений норм употребления предложно-падежных конструкций учащимися по данным сопоставительного изучения связи слов в русском и аварском языках;

– анализ типичности и устойчивости нарушения грамматических норм в употреблении предложно-падежных форм русского языка учащимися на основе изучения материалов констатирующего эксперимента;

– проверка эффективности разработанной нами методики формирования навыков употребления предложно-падежных конструкций русского языка в связной русской речи.

Цель исследования и рабочая гипотеза предопределили следующие **задачи**:

1) разработать лингвистические основы обучения предложно-падежным конструкциям в аварской школе и выявить потенциально возможные виды межъязыковой и внутриязыковой интерференции в употреблении норм управления;

2) изучить и внедрить в практику обучения связной речи социолингвистические факторы, способствующие формированию у учащихся аварско-русского двуязычия на лексико-грамматическом уровне;

3) проанализировать русскую речь учащихся-аварцев, изучить экспериментальные материалы и выявить основные виды интерференции, типичные и устойчивые ошибки билингвов в употреблении предложно-падежных форм имени существительного;

4) проверить эффективность разработанной методики обучения учащихся нормам употребления падежных форм в связной русской речи.

Методологическую основу диссертации составили результаты исследования по лексике и синтаксису русского и аварского языков, по методике русского языка как неродного, основные положения о взаимосвязи языка и мышления.

Методы исследования:

1. Аналитико-теоретический (изучение лингвистической, психологической, методической литературы по исследуемой проблеме).

2. Социально-педагогический (анализ действующей программы и учебников русского языка для национальной школы РФ в аспекте проблемы исследования и выявления характера изложения дидактических материалов по формированию навыков употребления в речи предложно-падежных конструкций русского языка).

3. Сопоставительно-типологический (сопоставительный анализ предложно-падежных конструкций русского и аварского языков, определение характера их использования в учебных целях).

4. Социолингвистический (изучение функций русского и аварского языков, типов двуязычия, других социолингвистических факторов, способствующих формированию аварско-русского двуязычия).

5. Педагогический эксперимент:

а) констатирующий - для выявления типичных и устойчивых ошибок в употреблении предложно-падежных форм и их причин, основных видов межъязыковой грамматической интерференции;

б) обучающий - для формирования навыков правильного употребления предложно-падежных конструкций в связной русской речи;

в) контролирующий – для определения эффективности разработанной нами методики обучения русским предложно-падежным конструкциям в 5-6 классах аварской школы.

6. Статистический (проведение количественного и качественного анализа учебных и экспериментальных материалов, выявление типичности и устойчивости ошибок учащихся, частотности падежных форм в русском языке и в речи учащихся).

Экспериментальная работа проводилась в Гергебильской, Хартикунинской, Кикунинской и Курминской средних школах Гергебильского района.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Отсутствие предлогов и предложно-падежных конструкций в аварском языке обуславливают устойчивые ошибки в речи учащихся-аварцев в употреблении предложно-падежных форм. Основными психолингвистическими факторами интерференции являются существенные различия в образовании и употреблении предложно-падежных форм в русском языке, отсутствие в родном языке учащихся предлогов и предложных конструкций, соответствие им местных падежей и послелогов. Эти различия приводят к устойчивым видам межъязыковой грамматической интерференции, к нарушениям норм управления.

2. Выявление различий в видах синтаксической связи на основе сопоставительного анализа позволяет определить потенциально возможные виды межъязыковой грамматической интерференции в русской речи учащихся-аварцев.

3. Нарушения норм употребления предложно-падежных конструкций обуславливаются межъязыковой интерференцией, отсутствием русской речевой среды. Наиболее трудными зонами интерференции являются нарушения норм употребления предлогов и предложно-падежных конструкций, существенные различия в образовании и употреблении падежных форм.

4. Формирование навыков употребления предложно-падежных конструкций русского языка учащимися-аварцами требует учёта специфики грамматических систем контактирующих языков и на этой основе разработки специальных методических рекомендаций обучения, комплексного введения в речь учащихся всех предложно-падежных конструкций.

Научная новизна исследования:

– разработанные лингвистические основы обучения предложно-падежным конструкциям русского языка позволили определить потенциально возможные виды межъязыковой лексико-грамматической интерференции в речи учащихся-аварцев;

– на основе анализа русской речи школьников и материалов констатирующего эксперимента выявлены основные виды межъязыковой интерференции в употреблении предложно-падежных конструкций русского языка учащимися 5-6 классов аварской школы;

– определены причины нарушения норм употребления предложно-падежных конструкций русского языка, типичность и устойчивость ошибок в предложном управлении;

– разработана методика системы формирования навыков употребления предложно-падежных форм русского языка учащимися 5-6 классов, эффективность которой проверена на основе результатов контрольного эксперимента.

Теоретическое значение исследования состоит в том, что изучены различные типы аварско-русского двуязычия на уровне синтаксической связи управления. Результаты исследования позволят ввести в научный оборот выявленные закономерности усвоения предложно-падежных конструкций учащимися-аварцами.

Практическое значение. Предложенная нами методическая система может быть использована при обучении русскому языку в аварской школе Республики Дагестан. Результаты исследований используются в практике обучения русскому языку учащихся Хартикунинской, Курминской средних школ Гергебильского района и в средней школе № 35 поселка Ленинкент города Махачкалы.

Апробация работы. Подготовленная нами методика обучения предложно-падежным конструкциям и система упражнений были обсуждены на заседаниях методических секций учителей русского языка Гергебильского и Хунзахского районов РД. Основные положения и результаты диссертационного исследования сообщены соискателем в докладах и выступлениях на научно-практических конференциях (Махачкала 2004-2008).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Введение изложено в автореферате, (см. 3). После каждой главы даются конкретные выводы.

В I главе «*Лингвистические основы обучения предложениям и предложно-падежной системе русского языка в 5-6 классах аварской школы*» изложены данные сопоставительного анализа падежных конструкций и их значения в

обучении предложно-падежным конструкциям русского языка, проанализирована связь управления в контактирующих языках.

Сопоставлением разносистемных языков занимались известные лингвисты и методисты (В.А.Богородицкий, Л.В.Щерба, Н.М.Шанский, А.А.Реформатский, В.М.Чистяков, И.В.Баранников, Н.К.Дмитриев, М.Миртов, Н.Б.Экба, Г.Г.Буржунов, З.М.Загиров и др.). Мы опираемся на результаты их исследований.

Сопоставительный анализ может предсказать потенциально возможные ошибки учащихся в предложном управлении, поле межъязыковой грамматической интерференции в употреблении предложно-падежных конструкций русского языка, определить их место в формировании связной русской речи билингов. С учётом этих данных можно заранее выявить степень трудности того или иного значения падежа.

В аварском языке имя существительное как часть речи характеризуется наличием трех грамматических категорий: 1) категории грамматического класса; 2) категории числа; 3) категории падежа. Число падежей доходит до 20. Они образуют две группы: 1) в первую группу входят четыре основных падежа; 2) местные падежи группируются в пять серий по три падежа в каждой. Значения предложно-падежных конструкций русского языка передаются местными падежами и послеложными конструкциями аварского языка.

В обоих языках падеж – это важнейшая словоизменительная категория, выражающая отношение склоняемого имени к другим словам в предложении посредством системы противопоставляемых друг другу флексий. Особую роль данная грамматическая категория играет в системе имени существительного, которому, в отличие от других склоняющихся классов слов, она присуща всегда.

Для имен существительных русского языка характерно три типа склонения. Каждый тип в единственном числе имеет особые, специфические падежные окончания. В общей сложности во всех типах склонений и существительных, входящих в указанные три типа, насчитывается более 50 различных окончаний и их вариантов. Вне продуктивных типов склонения остаются непродуктивные группы, куда входит небольшое количество слов (десять слов на -мя, слова *мать, дочь, путь, дитя*). В аварском языке все существительные склоняются по единому типу, функционирует одно склонение.

В русском языке предложно-падежные словосочетания оформляются при помощи окончаний и предлогов, а в аварском используются местные падежи, послелог и различные аффиксы.

В родном языке учащихся нет категории одушевленности-неодушевленности, категории рода, винительного, предложного падежей. Свообразны взаимоотношения между конкретными и отвлеченными именами существительными. Основная особенность отвлеченных существительных

аварского языка по сравнению с русским состоит в том, что все они имеют формы обоих чисел и склоняются как обычные слова.

Спецификой аварского языка является эргативная конструкция предложения. При переходном глаголе-сказуемом подлежащее стоит не в именительном, как в русском языке, а в эргативном (активном) падеже, прямое дополнение – в именительном, так как в аварском языке нет винительного падежа. При глаголах чувственного восприятия подлежащее ставится в дательном падеже. В предложениях со сказуемым, выраженным непереходным глаголом, основные значения русского именительного в аварском языке передаются тоже прямым (именительным) падежом. В отличие от русского языка в аварском грамматически независимое положение существительного в роли подлежащего выражается не только именительным падежом, но и эргативным.

Все предложно-падежные конструкции русского языка и их соответствия в аварском языке можно показать в виде таблицы. Здесь мы приводим конструкции одного (винительного) падежа как образец. В диссертации дано сопоставление всех падежных форм и значений.

Значение родительного принадлежности, отношения, целого, определительного, носителя признака (все 5 значений) русского языка в аварском выражаются родительным же падежом. Однако порядок слов в словосочетаниях и оттенки значений в контактирующих языках не совпадают.

Таблица 1

Предлоги	Падежи	Значения и вопросы в языках		Употребление в речи	
		в русском	в аварском	в русском	в аварском
в	в.п	1) место (куда?)	Жанибе(ки бе?)	<i>Идти в школу.</i>	<i>Школалде ине.</i>
	п.п	2) Срок выполнения	Кида?	<i>Поехать в пионерский лагерь.</i>	<i>Пионеразулаб лагералде ине</i>
		1. место (где?)	Жинда п. (сунда?)	<i>Сделать работу в один день.</i>	<i>Къойитле хлалти гьабизе.</i>
				<i>Учиться в школе.</i>	<i>Школалда цаллизе.</i>
				<i>Гулять в парке.</i>	

		2.время (когда?)	Кида?	<i>Ехать в этом году.</i> <i>Сдавать экзамены в июне.</i> <i>Кончить школу в текущем году.</i>	<i>Паркялда све-ризе.</i> <i>Гъаб сональ ине.</i> <i>Июналда экза-менал къезе.</i> <i>Гъаб соналда школа лъуглизе.</i>
--	--	---------------------	-------	--	---

Русскому родительному субъекта в аварском языке соответствует основной генетивный падеж. Аналогичное же положение характерно и для родительного объекта, что, на наш взгляд, связано с характером именного управления в аварском языке. Именное управление в дагестанских языках, в том числе и в аварском, находится на стадии становления, развития. Исследователи социальной лингвистики связывают это явление с массовым двуязычием, влиянием на речь билингвов русского языка. Об этом свидетельствует то, что не все именные словосочетания такого характера функционируют в живой аварской речи. Часто в таких сочетаниях слов вместо имени употребляется глагол.

Значение русского родительного измерения предмета, количества (приглагольного), прямого объекта, отрицания в аварском языке, как правило, передается местным падежом удаления. Именно поэтому учащиеся-аварцы в русской речи в таких сочетаниях используют только именительный падеж (*пять книга, килограмм сахар, купил хлеб, нет тетрадь, много дети*). Предложно-падежные сочетания русского языка с родительным падежом в аварском языке передаются через родительный (с предлогами *без, у*), местный присоединения 1-й, 2-й серии (с предлогом *у*), местный удаления 1-й серии (с предлогами *из, с, до*), местный покоя (с предлогом *у*) падежи. В таких сочетаниях послелого не используются. К их помощи прибегают в сочетаниях с вторичными предлогами.

В аварском языке основные значения русского дательного передаются дательным падежом (дательный косвенного объекта). В безличных предложениях значение дательного падежа, как правило, передается формами активного падежа. Конструкциям с дательным падежом типа *конец тирану, заложить начало традиции* в аварском языке соответствует основному дательному падежу. Значение русского дательного падежа с предлогами *к, по* в аварском языке передаётся формами местных падежей покоя и присоединения 1-й, 2-й серии.

Большие различия выявлены в передаче разветвленных значений винительного падежа русского языка. В аварском языке нет винительного

падежа. Предложные сочетания винительного падежа с предлогами **в, на** чаще всего в аварском выражаются дательным падежом, хотя и наблюдаются случаи использования как именительного, так и местных падежей.

В аварском языке нет творительного падежа. Его значения выражаются как основными (активным, именительным, дательным), так и местными падежами покоя, удаления, посредства. Значения творительного падежа с предлогами **с, над, под, за, перед** в аварском языке передаются посредством послелогов -хадув-, -гун-, местными падежами покоя.

Предложно-падежные конструкции, в частности значения предложного падежа русского языка, в аварском передаются послелогом и местными падежами 1, 2, 5 сериями, активным падежом с послелогом -хадуб (*вблизи, около, возле, у, к*), местными падежами покоя.

Результаты сопоставительного анализа показывают, что для каждого языка характерны свои специфические падежные и предложно-падежные значения. Особенности выявленных синтагматических законов необходимо учитывать при обучении предложному управлению русского языка и употреблению падежных форм в связной речи. В этой связи основное внимание должно быть уделено формированию у учащихся навыков употребления тех предложно-падежных конструкций, которые не характерны для аварского языка. В этой связи необходимо обеспечить в дидактических материалах повторяемость тех падежных значений, в употреблении которых дети нарушают общепринятые нормы русского языка. Такие нарушения обуславливают устойчивые синтаксические ошибки.

Во II главе *«Анализ экспериментальных материалов и типичных ошибок учащихся V-VI классов в образовании и употреблении предложно-падежных форм русского языка»* рассматривается подробный анализ типичных и устойчивых ошибок учащихся в употреблении предложно-падежных конструкций в связной русской речи, дается анализ программы и учебников русского языка для национальной школы РФ.

Для выявления состояния знаний, типичных и устойчивых ошибок учащихся была разработана специальная методика исследования. В течение трех лет велись наблюдения за устной и письменной речью школьников, проводились беседы с учителями и учащимися 5-6 классов Гергемильской, Хартикунинской, Курминской и Кикунинской средних школ, были посещены и проанализированы более 200 уроков русского языка, проведены специальные эксперименты. Русская речь учащихся для последующего анализа записывалась на магнитофонную пленку. С целью выяснения причин ошибок в употреблении предложно-падежных конструкций с учителями и учащимися проводились специальные беседы. Констатирующий эксперимент проводился в 2006-2007, обучающий - в 2007-2008 учебных годах.

Анализ экспериментальных письменных работ показал, что они недостаточны для полной характеристики русской речи учащихся, выявления ошибок в употреблении предложно-падежных сочетаний и их причин. Поэтому мы подготовили специальные материалы для проведения второго констатирующего эксперимента. Он проводился в два этапа: в шести классах тех же школ с охватом 129 учащихся.

Для выяснения навыков правильного употребления падежных форм в связной речи в пятых классах были проведены изложения по текстам из сборника изложений для 5 класса; «Наша Родина – Дагестан», «Беглец», в шестом – из сборника изложений для 6 класса. Цель контрольных работ заключалась в том, чтобы проверить, как учащиеся умеют оперировать в речи предложно-падежными формами имени существительного.

Результаты анализа изложений, проведенных в 5 классах (2 изложения) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количество		Употреблены падежные формы			
испытуемых (учащихся)	употребленных падежных форм	правильно		неправильно	
		к-во	%	к-во	%
58	617	315	51	302	49

Анализ экспериментальных материалов показал, что типичными и наиболее устойчивыми являются ошибки в беспредложном и предложном управлении, в употреблении падежных форм с глаголами. Учащиеся не умеют устанавливать связь между компонентами словосочетания, ставить вопрос от главного к зависимому слову. По данным проверки материалов нарушения норм употребления падежных и предложно-падежных форм, и их значений составляет 42 %. Из 1024 падежных форм в 766, что составляет 42 %, допущены ошибки. Наиболее распространенными оказались ошибки на смешение падежных окончаний. Они составили 52 % от общего количества употребленных падежных форм, на втором месте - пропуск предлогов (20 %).

Результаты анализа изложений, проведенных в 6 классе (2 изложения) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Количество		Употреблены падежные формы			
Испытуемых	предложно падеж- ных форм	правильно		неправильно	
		к-во	%	к-во	%
60	684	371	54,3	313	45,7

Наряду с флексией для выражения связи между словами используется большое количество разнообразных предлогов. Эти данные показаны в таблице 4.

Таблица 4

№	Виды ошибок	Ошибки	
		к-во	%
1.	Смешение падежных окончаний	530	51,
2.	Смешение предлогов	70	7
3.	Пропуск предлогов	204	20
4.	Вставка предлога в беспредложных конструкциях	80	8,2
5.	Смешение предлогов с приставками	134	13

Основной причиной ошибок является межъязыковая интерференция. В отличие от русского, в аварском языке нет предлогов и предложно-падежных конструкций, винительного падежа, все существительные склоняются по единому образцу, нет несклоняемых существительных. Сопоставительный анализ ошибок, допущенных учащимися в употреблении того или иного падежа, показывает, что наибольшее количество нарушений норм употребления падежных форм допускается в винительном и предложном падежах (60,2 и 45 % соответственно). Количественные показатели ошибок связаны с частотностью падежной формы, межъязыковой интерференцией, синонимией и омонимией падежных окончаний в русском языке.

В таблице № 5 показано количество глаголов для активного усвоения, требующих после себя той или иной падежной формы.

Таблица 5

Падежи	Количество глаголов для активного усвоения в 5-6 классах			
	в 5 кл.	%	в 6 кл.	%
	325	100%	342	100%
Род.	23	71	32	9,4
Дат.	26	8,0	22	6,4
Вин.	290	67,7	232	67,8
Твор.	30	92	32	9,4
Пред.	26	8	24	7

Проведенный статистический анализ показывает, что из 667 глаголов для активного усвоения в 5-6 классах дагестанской национальной школы 522 требуют после себя имени в винительном падеже, что составляет 78,3%. Абсолютное большинство их – это переходные глаголы, глаголы сильного управления. По частотности употребления винительный падеж уступает

только именительному (22% против 28,7%) Практическое усвоение предложно-падежных конструкций учащимися-аварцами связано с большими трудностями. Это обуславливается, во-первых, отсутствием предлогов в аварском языке, во-вторых, спецификой самого русского языка. Каких-нибудь правил, которые можно было бы рекомендовать учащимся для практического использования, нет. Сами предлоги не имеют семантического значения. Однако они занимают особое место в оформлении связной речи.

Ошибки в образовании и употреблении предложных конструкций разнообразны: *Рабочие отдыхали у река* (вместо *реки*). Учащиеся привыкли пользоваться одной стандартной формой, как в родном языке. Поэтому они считают правильным употребление во всех типах склонения однотипные формы: *около дома, магазина*, следовательно, нужно использовать форму *река*, а не *реки*. Хотя здесь возможно и другое объяснение. В русском языке каждый тип склонения обладает присущими ему падежными окончаниями. А в аварском языке фактически все существительные склоняются по единому стандарту. Каждый падеж имеет стандартную флексию. Ср. также: *Учительница похвалила Тамара и Сабира. Папа подошел к Заре, Тамаре и Сабире*. Стремление к унификации и приводит к тому, что учащиеся в именах существительных разных родов, разных типов склонения в одном падеже употребляют однотипные окончания.

В русском языке большое количество имен существительных имеет формы словоизменения или только единственного, или только множественного числа. Учащиеся-аварцы такие существительные употребляют как в единственном, так и во множественном числе: *На огородах растут капуста* (вместо *капуста*). *Все сельчане выращивают картошки* (вместо *картошку*). *В Южном Дагестане растет винограды* (вместо *виноград*).

В предложениях со сказуемым, выраженным переходным глаголом, падежом действующего лица в аварском языке является эргативный (активный) падеж. Подлежащее после переходных глаголов употребляется в активном (эргативном) падеже, а прямое дополнение - в именительном. В отдельных случаях подлежащее в аварском языке может выражаться именем существительным и в других падежах, что связано с характером (семантикой) глаголов-сказуемых. Видимо, этим и объясняется употребление других падежных форм вместо именительного: *Волка* (вместо *волк*) *схватил овца*. *Спортсмены встретились с главными руководители соревнования* (вместо *с руководителями*). *Наша село* (вместо *в нашем селе*) *есть электростанция*. *Наша республика есть* (вместо *в нашей республике есть*) *река Сулак*. *Дети пошли на школу* (вместо *в школу*).

Трудности практического усвоения предложно-падежных конструкций различных форм неодинаковы. Поэтому мы проанализировали нарушения норм употребления всех падежей. Наибольшее количество ошибок допущено

в употреблении винительного, родительного и творительного падежей с предлогами. Результаты проведенного анализа отдельно по падежам и предложным конструкциям представлены в таблице 6.

Таблица 6

Падежи	Употреблены предложно-падежные формы			% ошибок.
	Всего	%	неправильно	
Род.	134	21,7	60	44,8
Дат.	61	9,9	26	42,6
Внит.	108	17,5	60	55,6
Твор.	156	25,4	74	47,4
Пред.	158	25,6	82	51,9
Всего	617	100	302	49

Сопоставительный анализ экспериментальных материалов свидетельствует, что ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций обусловливаются межъязыковой интерференцией, уровнем частности падежных форм в языке и речи, синонимией и омонимией падежных окончаний, отсутствием предлогов в аварском языке. Типичными оказались ошибки, связанные с пропуском и смешением предлогов (*прыгнул окно* вместо с окна, *сидели цыплятами* вместо с цыплятами, *позвал детей в обед* вместо на обед, *посадил на корзину* вместо в корзину др.), смешение предлогов и приставок (*позвали по обедать* вместо пообедать, *довершин Кавказских гор* вместо до вершин, *рядом сним* вместо с ним и др). В диссертации приводится подробный анализ различных видов ошибок в употреблении предложно-падежных форм имени существительного.

Смешение падежных аффиксов – это самая большая группа ошибок, если учесть общую классификацию всех нарушений в употреблении предложно-падежных форм имени существительного. Ошибки в падежных окончаниях встречаются в следующих видах: а) нарушение формы рода; б) ошибки в употреблении формы числа; в) нарушение употребления форм падежа.

В изложении «Ночь в горах» учащимися 5 класса допущено много ошибок. Здесь мы приводим наиболее распространенные: *Сидели под белый березом (белой березой). Тетрадь лежала под скатертом (скатертью). Я увидел оранжевое сияние, становившееся ярче с каждым минутом (с каждой минутой). Горы по-настоящему узнаешь только в горные высотах (с горных высот). В горах луна выходит сразу (в горах). По ночам он бросал камни на звездам (в звезды). Вспомнили легенда о монаха (легенду о монахе).*

6 класс. *Все пошли в клубу (в клуб). Выходите из классу (класса). Мы поднимались к горе (на гору). Я шел по аллею (по аллее). Увидел молодой во-*

робей с желтизной перед собой (увидел молодого воробья с желтизной перед собой). *Он упал из гнезды* (из гнезда). *Воробей упал перед его морду* (перед её мордой). *Он не мог сидет на высокой веткой* (сидеть на высокой ветке). *Я удивлялся перед маленьком птицем* (маленькой птице). В сочинениях значительное количество ошибок связано с пропуском предлогов: а) конструкция предложения правильная, но отсутствует предлог, имя существительное употреблено в нужной падежной форме; б) конструкция предложения не соответствует норме: нет предлога, само существительное употреблено не в соответствующей падежной форме; в) предлог есть, а существительное употреблено не в том падеже.

Материалы констатирующего эксперимента подтверждают мысль, что учащиеся аварской школы с большим трудом усваивают предложно-падежные конструкции, ошибки в их употреблении являются устойчивыми. Подобного характера ошибки встречаются не только в творческих работах, но и в обычных диктантах. Мы провели такой диктант в 5-6 классах и обнаружили пропуск предлогов *в, к*: *входит дом* (вместо *входит в дом*); *чтобы последний* (вместо *в последний*) *раз осмотреться*; *было душно ущелье* (вместо *в ущелье*); выделить гласные слова (вместо *в словах*). Они подтвердили нашу гипотезу, что для выработки прочных навыков правильного употребления предлогов у учащихся национальной школы учитель должен, кроме прочего (хорошей подготовки, знания специфики школы), проводить целенаправленную систематическую работу на основе методически грамотно разработанных упражнений. Такая работа не должна прерываться, тем более прекращаться с завершением изучения самой темы по программе, ограничиваться упражнениями, приведенными в учебниках.

Трудности в дифференцировании предлогов и приставок обуславливаются, во-первых, их отсутствием в аварском языке, во-вторых, их сходством: приставка и предлог образуют одно фонетическое слово.

В русском языке многие предлоги совпадают с приставками, образуют омонимичные пары: *в-в-, на-на-, у-у-, за-за-, до-до-, при-при-*. Для учащихся национальной школы их разграничение связано с большими трудностями. Не всегда удается их дифференцировать.

Взаимодействие в сознании учащихся двух грамматических систем (русской и аварской) приводит к межъязыковой интерференции. В данном случае интерференция отражает уровень двуязычия. Она в наибольшей степени характерна для субординативного двуязычия. Школьники автоматически подменяют лексико-грамматические формы русского языка и их значения лексическими и грамматическими элементами родного языка. Мы выделяем 4 типа интерференции: *недодифференциацию, свёрхдифференциацию, грамматическую субституцию, реинтерпретацию*.

В связи с тем, что основные требования к формированию русской речи учащихся даются в программах, необходимо было проанализировать программу по русскому языку для 5-6 классов национальной школы РФ.

В программе 5-6 классов определенное внимание уделяется формированию связной русской речи, усвоению норм предложного управления. В связи с изучением вводного курса синтаксиса и частей речи в отдельных упражнениях даются задания на употребление предложно-падежных конструкций. В объяснительной записке серьезное внимание рекомендуется обращать на те грамматические явления русского языка, которые отсутствуют в родном языке, в частности на предлоги и предложное управление. На изучение таких тем рекомендуется отводить больше времени, использовать определенную систему упражнений, направленную на предупреждение и исправление типичных ошибок в русской речи учащихся, опираться на знания учащихся по родному языку, использовать термины по грамматике родного языка, переводы на родной язык, а также с родного на русский.

Однако программа не лишена определенных недоработок. Существенным недостатком следует считать отсутствие рекомендаций по учету межъязыковой интерференции, специальных заданий и дидактических материалов, которые способствовали бы формированию навыков употребления предлогов и предложно-падежных конструкций. Не предусматривается работа над именными и глагольными словосочетаниями, предлогами.

При анализе учебников необходимо иметь в виду, что в национальной школе, где отсутствует русская речевая среда, учебник является основным учебным и методическим пособием. Именно он определяет всю совместную работу учителя и учащихся в сложном процессе обучения школьников речевой деятельности и овладения ими языком как общественным явлением и семиотической системой.

Подробный анализ лингводидактических особенностей, методического аппарата учебников позволил выявить в них существенные недостатки. Хотя упражнения состоят из связных текстов, в заданиях нет рекомендаций по формированию связной речи. Подавляющее большинство заданий носят аналитический характер (подчеркнуть, выделить, выписать). Нет специальных заданий, связанных с коммуникативной направленностью обучения, усвоением предлогов и предложно-падежных конструкций. Изучение отдельных тем не используется для практического усвоения связи управления. Недостаточно учитывается внутриязыковая и межъязыковая интерференция.

В диссертации изложен подробный анализ теоретических и дидактических материалов, всех упражнений обоих учебников.

В III главе «Методика формирования навыков употребления предложно-падежных конструкций русского языка учащимися 5-6 классов аварской школы» изложена методическая система обуче-

ния русскому предложному управлению, приводится анализ результатов контролирующего эксперимента.

Усвоение речевых единиц, не характерных для родного языка, с психофизиологической стороны представляет собой очень сложный процесс, так как каждый человек с раннего детства привыкает к оформлению речи по законам своего родного языка. "Это видно хотя бы из того общеизвестного факта, что механизмы речи на разных языках складываются прижизненно"¹. У учащихся V-VI классов аварской школы речевые навыки ещё не укрепились, они не сложились "прижизненно". "До 10-12-летнего возраста ребенок специалист в овладении речью. В этом возрасте он может учиться двум или трём языкам так же легко, как одному"².

Аварско-русские билингвы падежные формы образуют и употребляют, опираясь на имеющийся у них опыт связи слов, воспринимают не то, что есть в действительности, а то, к чему приспособлена их речь, подводят свою речь под шаблоны родного языка, сравнивают, сопоставляют с ними, видоизменяют по известным им правилам родного языка. Это приводит к устойчивым ошибкам в оформлении связи слов в русском языке.

Результаты экспериментов, проведенных нами в аварской школе, позволили определить последовательность формирования русской речи аварско-русских билингвов. Она проходит в следующей последовательности.

1. Вначале в сознании билингва происходит анализ системных грамматических форм, их связь с семантикой. Учащиеся осознают особенности связи слов, значения падежных форм, их зависимость от главных слов и предлогов.

2. Падежные формы, их значения, осознанные детьми, удерживаются на время приема других грамматических форм языка. Здесь особо важную роль играют особенности осознанного восприятия речевых единиц. Затем включается механизм постоянных различителей семантики и форм слов, выделяют речевые форманты и в связи с этим происходит первичный синтез словосочетания и его компонентов. Учащиеся осознают закономерности связи слов.

3. Синтез слов переходит в систему сообщения по известным законам грамматики и логики. Так оформляются коммуникативные единицы – различные типы предложений, связь слов в них.

4. Заканчивается понимание мысли отдельного сообщения, а затем оформление их самими учащимися. При проведении этих операций на

¹ Жнкин Н.И. Механизмы речи.–М., 1958 – С. 58

² Уайлер П. Ламар. Речь и мозговые механизмы. Пер. с англ. С.И. Кайдаровой и И.М.Тонконового. – Л.: Медицина, 1954. – С. 216-217.

неродном, русском, языке приходится проводить двойные приёмы переключения.

Овладение речью на втором языке – процесс сложный, многоаспектный, требующий от его организаторов широкой эрудиции, глубокого знания языка, инструментов, с помощью которых можно осуществить этот процесс.

В работе по обучению предложному управлению необходимо учитывать положительное и отрицательное влияние родного языка, так как "родной язык является мерилем всех других языков. Им измеряют, с ним сравнивают, при его посредстве изучают все другие языки, ибо он первый коренной обитатель сознания учащегося".

В связи с этим уместно вспомнить и справедливое замечание академика Л. Щербы: "Можно изгнать родной язык из процесса обучения, но изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно"³.

Основной вопрос состоит в том, что необходимо последовательно учитывать интерферирующее влияние родного языка. Однако основным условием формирования речи является речевая практика. Нормированная русская речь не функционирует в сельской местности. Следовательно, необходим последовательный учет межязыковой интерференции и систематическая речевая практика.

Обучение предложно-падежным конструкциям целесообразно вести в двух направлениях: 1) практическое усвоение и осознание роли падежных форм в коммуникативно-речевой деятельности; 2) формирование умений употреблять падежные формы имени существительного в речи с учетом их семантико-морфологических особенностей.

Для формирования речевых навыков последовательно выполняются разнообразные творческие задания. Предлагались такие упражнения: 1) найти в тексте словосочетания и провести их структурно-семантический анализ; 2) составить словосочетания и предложения с употреблением данных слов и предлогов по предложенному образцу; 3) распространить члены предложения пояснительными словами; 4) изменить данные синтаксические конструкции и др.

Формирование у учащихся живой русской речи – поэтапная, постепенная, целенаправленная работа по выработке навыков употребления усвоенных слов в соответствии с их значениями и грамматическими свойствами. Практическая работа по овладению грамматическим строем должна постепенно подводить детей к осмыслению, осознанию самих грамматических закономерностей русского языка на практике.

Разработанная нами система упражнений охватывает следующие виды заданий: 1) логический и грамматический анализ ранее изученного материала

³³ Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 62

ла. Предлагается произвести анализ предложений, грамматических и лексико-семантических явлений, сочетаемости слов; 2) рассмотрение правил, требующих их самостоятельного применения на практике; 3) выполнение заданий по составлению рассказа, используя опорные слова или данный план.

Формирование русской речи учащихся национальной школы проходит под влиянием родного языка, взаимодействием двух языковых систем - родного и русского языков. Особенность воспринимать явления объективного мира проходит в формах родного языка, и в этих же формах дети выражают свои мысли и чувства. Такие формы восприятия обладают большой устойчивостью и сохраняют свою силу на всю жизнь. Если русский язык не будет усвоен в раннем детстве, речевые навыки на родном языке будут препятствовать формированию навыков русской речи. Если языковые явления сходны в контактирующих языках, речевые навыки формируются легче. В тех случаях, когда они несходны, будут появляться интерферентные ошибки. Как отмечал Л.В.Щерба, кажущееся сходство всегда провокационно. Тожественные синтаксические конструкции в контактирующих языках, как правило, не встречаются.

Употребление предлогов с существительными в косвенных падежах в различных формах для передачи тех или других грамматических значений (*в, на* - с винительным и предложным; *к, по* - с дательным; *около, у, без* - с родительным; *с, перед, над, под* — с творительным падежами) учит учащихся дифференцированию предложно-падежных конструкций, формирует у них навыки связной речи.

Нами внедрена в практику обучения экспериментально обоснованная последовательность изучения падежей и предлогов в практическом плане с учетом их частотности и доступности для учащихся-аварцев. Отобранный материал соответствует коммуникативной направленности обучения, формированию связной русской речи.

С учетом частотности и практической необходимости мы определили следующую последовательность изучения предложно-падежных конструкций: И.п., В.п., Р.п., П.п., Т.п., Д.п.

По данным частотного словаря Э.А. Штейнфельдт⁴ составляет следующую статистику по употребительности падежей: *им.п.* – 28,3 %; *род.п.* – 26,0; *дат.п.* – 5,0 %; *вин.п.* – 21,8 %; *творит.п.* – 8,6 %; *предл.п.* – 10,3 %.

Внедренное нами в практику поэтапное усвоение падежных форм связано с практическим использованием дидактического материала, с выполнением специального цикла упражнений. Основное внимание уделяется практической направленности обучения, выполнению речевых упражнений. Уча-

⁴ Штейнфельдт Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка. - Таллин, 196 - С.52

щиеся падежные формы, их значения усваивают в типовых фразах. Экспериментально проверенная система упражнений раскрывает грамматическую природу данной проблемы.

Формирование навыков правильного употребления предложно-падежных конструкций происходит у учащихся на основе аналитико-синтетической работы путем сравнения образования падежных форм по аналогии. Все новые слова необходимо пропускать через определенные речевые модели. Дети усваивают сочетательные законы падежных форм с главными словами. Таким образом, практическая грамматика является организующей основой усвоения предложно-падежных конструкций.

При работе над предложно-падежными формами и их значениями перед учителем стоят две неразрывно связанные между собой задачи:

1) сформировать у детей умения правильно выбирать предлог и падежную форму, научить правильно ставить вопрос от глагола или имени к существительному: *рисует (что? кого?)*; *не было (кого? чего?)*.

2) научить правильно выбирать (использовать) предложно-падежную форму (нужное окончание: *заходит в комнату, но в дом*).

Для выработки навыка правильного выбора падежа нужно использовать как можно больше знакомых глаголов, при которых требуется данный падеж.

В практике обучения русскому языку место автоматизированных навыков весьма значительно, но ни в коем случае нельзя принижать и роль осознанного использования правил. «Вся диалектика развития навыка как раз состоит в том, что там, где есть развитие, там каждое следующее исполнение лучше предыдущего, то есть не повторяет его; поэтому упражнение есть в частности повторение без повторения»⁵.

В процессе обучения связной речи стимулом к овладению языком является потребность в коммуникации. Поэтому очень важно обеспечить в школе условия, близкие к тем, в которых происходит естественное овладение языком. В связи с этим нужно учитывать не только сферу коммуникации, но и отношения между участниками коммуникации, условия общения.

Основная задача обучения состоит в том, чтобы погрузить всех детей в речевую деятельность, создать для каждого ученика необходимые условия и возможности говорить на русском языке. «Основным приемом усвоения грамматических форм является употребление наиболее важных грамматических форм в изученных и изучаемых типовых фразах. Учитель создает такие

⁵ Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. – М, 1937– С.67.

ситуации, в которых ученик вынужден употребить нужную грамматическую форму слова, нужную конструкцию»⁶.

Мы разработали такие упражнения, при выполнении которых учащиеся в своих высказываниях исходили бы из содержания речи. Эффективной формой упражнений является диалог. Диалог и ответы на вопросы формируют у детей навыки правильно строить предложения, самостоятельно, сознательно применять изучаемые предложно-падежные конструкции. Вопросы помогут дать правильный ответ отвечающему.

С учетом трудности и доступности отдельных предложно-падежных форм, их значений в русском языке необходимо было обеспечить повторяемость отдельных словосочетаний. Мы создали специальный словарь трудных для учащихся словосочетаний с существительными в косвенных падежах. Материалы словаря используются с учетом доступности и частотности падежных форм и их значений, синонимических и антонимических значений словосочетаний.

В сельских районах, где отсутствует русская речевая среда и обучение в начальных классах ведется на родном языке, формирование продуктивного билингвизма и практическое усвоение предложно-падежных форм связано с большими трудностями. Это потребовало разработки методики комплексного обучения употреблению падежных форм в связной речи на синтаксической основе. Такую работу рекомендуется проводить при изучении всех разделов программы по русскому языку, она не должна прерываться и после завершения изучения склонения имен существительных.

Поэтапное выполнение упражнений, составленных с учетом межъязыковой интерференции, способствует выработке автоматизированных навыков употребления предложно-падежных форм имени существительного в связной речи. Навыки должны быть сформированы на основе употребления осознанного материала, практической грамматики, мыслительной активности детей. Упражнения, выполняемые на основе словосочетания и предложения, способствуют связи обучения падежным формам с обогащением активного словаря и развитием речи.

Специально разработанные упражнения с использованием наглядных пособий, сюжетных картин, различных ситуаций значительно повышают эффективность обучения, формирования навыков употребления падежных форм в связной речи.

Качество обучения и формирования навыков употребления предложно-падежных форм в связной речи повышается при умелом использовании наглядных пособий и технических средств обучения. Они помогают созданию

⁶ Буржунов Г.Г. и др. Методика преподавания русского языка в начальной национальной школе.– Л.: Просвещение, 1980. – С. 126

речевых ситуаций, формированию навыков правильного употребления падежных форм. В диссертации приводится комплект наглядных пособий, эффективность которых была проверена при проведении обучающего эксперимента: таблицы, схемы, рисунки, ситуативные картины и т. д. Более эффективной оказалась графическая наглядность и ситуативные картины.

В условиях отсутствия русской речевой практики в практическом усвоении связи управления большую помощь оказывает использование социолингвистических факторов в методических целях. Изучению этих факторов до сих пор не уделяется какое-либо внимание, хотя данные проблемы давно поднимаются психологами и методистами.

В аварском регионе социолингвистические факторы должны стать составной частью методики обучения русскому языку. Разработанная нами методика использования социолингвистических факторов в обучении предложно-падежным формам русского языка позволяет дифференцированно отбирать отдельные аспекты двуязычия, средства массовой информации, особенности функционирования языков. Методически правильное использование социолингвистических факторов обеспечивает реализацию принципа коммуникативной направленности обучения.

Мы установили, что на формирование двуязычия определённое влияние оказывают социолингвистические факторы, в первую очередь, дифференцирование общественных функций контактирующих языков. Контакты двух языков приводят к формированию и развитию двуязычия.

Были изучены вопросы, связанные с развитием аварско-русского двуязычия, влиянием его на формирование связной русской речи у учащихся 5-6 классов. В этой связи проанализированы следующие вопросы, имеющие непосредственное отношение к исследуемой проблеме:

1. Выполняемые родным и русским языками функции в населённом пункте, язык общения с представителями других национальностей.

2. Взаимовлияние русского и аварского языков и его влияние на формирование двуязычия учащихся, язык обучения в школе.

3. Функционирование двуязычия в семье, его роль в практическом усвоении русского языка детьми; уровень образования родителей и старших членов семьи, как они владеют русским языком, используют ли его дома в качестве языка общения; имеется ли в семье телевизор, радио, домашняя библиотека; язык общения в семьях с однонациональными и смешанными браками.

4. Особенности влияния социолингвистических факторов на формирование и развитие двуязычия учащихся.

По результатам проведенных исследований из 150 семей, обследованных нами, в 30 семьях имеются лица, владеющие нормированным русским языком, соблюдающие грамматические нормы. Они правильно употребляют предлоги и предложно-падежные словосочетания в связной

речи, могут контролировать русскую речь своих детей, проверять их домашние задания.

Анализ речи учащихся 5-6 классов и экспериментальных материалов показывает, что активной социальной средой, влияющей на языковое развитие детей, является семья. Семья – это наиболее тесная и ближайшая среда детей. Авторитет родителей, повседневное общение с ними, уровень их языкового развития на всю жизнь накладывает отпечаток на детей, на их речевую деятельность.

Семейная микросреда, уровень речевого развития членов семьи играют важную роль в формировании и развитии детской речи, в том числе и двуязычия. «Это влияние, - писал Н.А. Рыбников, - очень велико, успехи во многом зависят от того, как говорят с ребёнком окружающие»⁷. Поэтому необходимо было определить их влияние на развитие и формирование русской речи учащихся-аварцев.

Были опрошены по 50 родителей в населенных пунктах **Гергебиль, Хартикунни, Кикунни**. Всего опрошено 150 семей. Анализ собранного материала свидетельствует, что в семьях учащихся имеется ряд социолингвистических факторов, воздействующих на русскую речь ребёнка, способствующих формированию русской речи на всех уровнях. В первую очередь, это зависит от того, как родители пользуются дома русским языком, от их активного или пассивного использования второго языка. Из 150 семей, опрошенных нами, говорят дома на русском языке всего 9 %. Дети этих семей по сравнению с другими детьми допускают очень мало ошибок в употреблении предложно-падежных форм. Однако не все дети могут слышать в семье нормированную русскую речь. В этой связи мы рекомендовали учителям вести учёт родителей, хорошо владеющих русским языком.

В обследованных нами населенных пунктах образцом для подражания может служить русская речь 28,6% родителей. Нами разработаны методические рекомендации по использованию социолингвистических факторов в методических целях. Они внедрены в практику работы школ Гергебильского района.

Результаты контролирующего эксперимента. Для проверки эффективности разработанной нами методики после опытно-экспериментального обучения в 5-6 классах Гергебильской, Хартикунинской, Кикунинской средних школ были проведены контрольные срезы. Учащимся экспериментальных и контрольных классов были предложены одинаковые контрольные задания, всего 5 различных заданий. Мы здесь приводим лишь результаты контрольных изложений, проведенных в 5-6 классах.

⁷ Рыбников Н.А. Язык ребенка – Л.: Госиздат., 1926 - С. 26

Пятые классы

Таблица 7

Падежи	Классы	К-во уч-ся	Употреблены предложно-падежные формы		
			всего	неправильно	% ошибок
Род.	5 эксп.	44	176	15	8,5
	5 контр.	42	168	31	18,4
Дат.	5 эксп.	44	44	3	7
	5 контр.	42	42	6	14,2
Вин.	5 эксп.	44	88	12	13,6
	5 контр.	42	84	28	33
Твор.	5 эксп.	44	132	14	10,6
	5 контр.	42	126	26	20,6
Пред.	5 эксп.	44	220	18	8,2
	5 контр.	42	210	38	18
Всего	5 эксп.	220	660	62	9,4
	5 контр.	210	630	129	20,4

Анализ позволил выяснить не только сформированность навыков употребления предложно-падежных форм в связной речи, но и дифференцирование их от беспредложных падежных конструкций.

Результаты проверки контрольных изложений подтверждают наши выводы об эффективности разработанной нами методики формирования навыков употребления в связной речи предложно-падежных конструкций.

В общей сложности учащиеся пятых экспериментальных классов допустили 9,4% ошибок, контрольных – 20,4%. Количество ошибок учащихся экспериментальных классов сократилось в 2,17 раза по сравнению с контрольными классами ($20,4 : 9,4 = 2,17$). Наиболее устойчивыми оказались ошибки в употреблении винительного падежа.

Шестые классы

Таблица 8

Падежи	Классы	К-во уч-ся	Употреблены падежные формы		
			всего	Неправильно	% ошибок
Род.	6 эксп.	42	168	13	7,7
	6 контр.	46	184	27	14,6
Дат.	6 эксп.	42	126	8	6,3

	6 контр.	46	138	21	15,2
Вин.	6 эксп.	42	126	13	10,3
	6 контр.	46	138	29	21
Твор.	6 эксп.	42	210	17	8
	6 контр.	46	236	39	15,5
Пред.	6 эксп.	42	126	8	6,43
	6 контр.	46	138	20	14,5
всего	6 эксп.	210	756	59	7,8
	6 контр.	230	834	136	16,3

В шести экспериментальных классах допущено всего 7,8 % , в контрольных - 16,3 % ошибок. Количество ошибочного употребления предложно-падежных форм в экспериментальных классах по сравнению с контрольными сократилось в 2 раза (16,3 : 7,8=2). И здесь наиболее устойчивыми оказались ошибки в употреблении винительного падежа.

Итоги контролирующего эксперимента свидетельствуют о достаточно высокой эффективности разработанной нами методики обучения предложно-падежным формам русского языка в 5-6 классах аварской школы. Наиболее устойчивыми оказались ошибки в употреблении винительного и предложно-падежей в связной речи.

В приложении дан словарь наиболее употребительных предложно-падежных словосочетаний.

Основные положения диссертации опубликованы в следующих статьях автора.

Статья опубликованная в рецензируемом журнале Министерством образования и науки РФ.

1. Ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций имени существительного учащимися 5-6 классов аварской школы. // Известия российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. Научный журнал №94. – Санкт-Петербург, 2009. – С.78-83.

Статьи, опубликованные в других изданиях.

2. Основные трудности работы по формированию навыков употребления предложно-падежных конструкций русского языка учащимися-аварцами. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Научный журнал . – 2008, №3. – С. 91-94.

3. Наглядные пособия и их значение в формировании навыков употребления предложно-падежных конструкций русского языка в связной речи. // Повышение качества обучения русскому языку в образовательных учреждениях Республики Дагестан. Материалы республиканской научно-практической конференции. – Махачкала 2008, Изд-во НИИ педагогики — С. 99-101.

4. Обучение предложно-падежной системе русского языка в 5-6 классах аварской школы. // Гуманитарные науки: новые технологии образования. Материалы региональной научно-практической конференции 15-16 мая 2008 г. Часть II – Махачкала: ДГУ, 2008 – С. 137-141.

5. Виды межъязыковой грамматической интерференции в употреблении предложно-падежных конструкций русского языка учащимися-аварцами и их причины. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Научный журнал. – 2008, №4 – С.85-89.

Формат 30x42 1/4. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Печать ризографная. Тираж 100 экз.
Тиражировано в типографии ИП Гаджиева С.С.
г. Махачкала, ул. Юсупова, 47

RIZO-PRESS