

197.71 (044)  
А-139

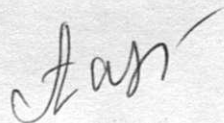
На правах рукописи

Абдурахманова  
Азра Гитиномагомедовна

**Формирование произносительных навыков  
русской речи учащихся-аварцев начальных классов  
малокомплектной 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 – 2008

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 Буржунов Г.Г.

09-09413

НПБ им К.Д. Ушинского  
РАО

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор Шурпаева М.И.;  
кандидат филологических наук, доцент Нурмагомедов М.М.

**Ведущая организация:** Дагестанский государственный университет

исов на заседании диссертационного совета по защите  
ученой степени доктора и  
государственном педагогическом университете  
Ярагского, 57)

библиотеке Дагестанского государственного педагогического  
сайта ДГПУ([www. dgpu. ru](http://www.dgpu.ru))

Р.Ш. Халидова

Происходящие в стране социально-экономические преобразования требуют обновления содержания школьного образования, а в условиях многонационального Дагестана – нового подхода к преподаванию русского и родных языков. Особую остроту приобретают в настоящее время вопросы формирования у учащихся-дагестанцев продуктивного двуязычия, под которым подразумевается соблюдение билингом всех норм русского литературного языка. Первостепенная роль в этом отводится начальной школе.

Следует отметить, что Дагестан располагает большой сетью начальных малокомплектных школ (почти каждая третья дагестанская сельская школа – малокомплектная, и самое большое их число – с аварским составом учащихся).

Особенности педагогического процесса в дагестанской малокомплектной школе рассмотрены в исследованиях С.Н. Мирошниченко, Х.Ю. Муллыминова, Г.Г.Буржунова, Г.М.Магомедова и М.И.Шурпаевой, А.М.Арипова, С.Т.Тучалаева, Д.М.Магомедова, Г.М.Магомед-Касумова и др. Вместе с тем проблема преподавания русского языка применительно к дагестанской начальной малокомплектной школе не решена как в теоретическом плане, так и в практическом. Нет ни одной изданной методической работы по обучению русскому и родным языкам в дагестанской малокомплектной школе. Учителя начальных классов дагестанских малокомплектных школ испытывают большие трудности в связи с отсутствием специальных программ и учебников, необходимой научно-методической литературы по обучению русскому языку, в частности произношению.

Вопросы обучения произношению учащихся-дагестанцев рассматриваются в исследованиях Г. Г. Буржунова, П.Г. Гасановой, Н.Я. Судаковой, М. М. Цурмилова, М.И. Шурпаевой, Р.Ш. Халидовой, Ш.И. Ходжаевой, Л.А.Гузиной и др.

Для практического овладения русским языком, как отмечает Г.Г. Буржунов, основополагающее значение имеет обучение произношению учащихся-дагестанцев, так как «...все аспекты русского языка не могут быть рассмотрены вне звукового состава»<sup>1</sup>. Формирование аварско-русского двуязычия зависит от практического овладения произносительными нормами. В формировании произносительных навыков основное место занимает начальная школа, так как в раннем детском возрасте органы речи и слуха более эластичны, подвижны и не успели полностью укрепиться, привыкнуть к определенным движениям, характерным для звуков родного языка и всей его фонетической системы.

<sup>1</sup> Буржунов Г.Г. Методика преподавания русского языка в национальной школе. – Махачкала, 2000 – С 22

**Актуальность проблемы исследования.** При обучении русскому языку как неродному в начальной малокомплектной школе особые трудности связаны с формированием произносительных навыков.

Одновременная работа с двумя, с тремя, а иногда и с четырьмя классами на одном уроке, проводимом в одном классном помещении, затрудняет обучение нормированной русской речи, формирование произносительных навыков. В условиях отсутствия русской речевой среды формирование навыков произношения не представляется возможным без специально разработанной с учетом межъязыковой интерференции методической системы. Следовательно, актуальность исследования очевидна и бесспорна.

Учитывая актуальность исследования данной проблемы, ее практическое и теоретическое значение на современном этапе, мы выбрали в качестве темы диссертационного исследования «Формирование произносительных навыков русской речи учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы».

**Цель исследования** – разработать лингводидактические основы и определить теоретически обоснованные и экспериментально проверенные эффективные пути формирования навыков русского произношения у учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы.

**Объект исследования** – процесс обучения русскому произношению в дагестанской малокомплектной школе с аварским составом учащихся.

**Предмет исследования** – содержание и методика обучения русскому произношению учащихся-аварцев в начальной малокомплектной школе.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что формирование произносительных навыков у учащихся начальной малокомплектной школы с аварским составом учащихся будет более эффективным, если:

- учитывать специфику организации учебно-воспитательного процесса малокомплектной школы;
- учитывать артикуляционно-акустические и функциональные сходства и различия между звуковыми системами контактирующих языков, закономерности восприятия и воспроизведения русских звуков билингвами, типичные и устойчивые произносительные ошибки в русской речи учащихся-аварцев;
- проводить целенаправленную работу по формированию произносительных навыков учащихся класса-комплекта на базе специально разработанных упражнений;
- проводить в классах-комплектах по возможности однотемные уроки, а в разнотемные уроки включать однотемные фрагменты, связанные с произношением.

### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать состояние разработанности исследуемой проблемы в теории и практике обучения произношению в малокомплектной национальной школе.
2. Выявить специфику и особенности организации образовательно-воспитательного процесса в малокомплектной начальной национальной школе, характер формирования произносительных навыков.
3. Разработать лингвистические, психологические и педагогические основы обучения русскому произношению учащихся-аварцев начальной малокомплектной школы.
4. Выявить типичные и устойчивые произносительные ошибки.
5. Проанализировать действующие программы и учебники по русскому языку для дагестанской начальной школы с точки зрения исследуемой проблемы.
6. Разработать научно обоснованную систему формирования произносительных навыков у учащихся начальной малокомплектной аварской школы и экспериментально проверить её эффективность.

**Методологическую основу исследования** составляют концептуальные положения лингводидактической, психологической науки о соотносённости содержания и способов обучения второму языку с речемыслительной деятельностью учащихся, понимание языка как важнейшего средства человеческого общения, современные положения о теории познания, о развитии и роли национально-русского двуязычия.

Для реализации намеченных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретический (анализ лингвометодической, психолого-педагогической и учебно-методической литературы по теме исследования, осмысление и обобщение личного опыта и передового опыта учителей начальных классов малокомплектных школ);
- лингвистический (сопоставительный анализ звуковых систем русского и аварского языков и выявление сходств и различий между фонетико-фонологическими системами контактирующих языков);
- социолого-педагогический (анализ состояния обучения, наблюдение за учебным процессом, беседы с учителями, учащимися, анкетирование учителей, анализ действующих программ и учебников);
- педагогико-экспериментальный (констатирующий, обучающий, контрольный эксперименты);
- статистический (статистическая обработка экспериментальных материалов).

Экспериментальная работа проводилась с 1990 по 2007 г. в малокомплектных школах Гергебильского, Унцукульского, Хунзахского районов Республики Дагестан в соответствии со следующими этапами:

I этап (1990-2000 гг.). Произведены теоретический анализ и оценка со-

стояния разработанности темы исследования, поставлены цель и задачи исследования, проведён констатирующий эксперимент, выявлены психолого-педагогические условия эффективного формирования произносительных навыков у учащихся-аварцев начальной малокомплектной школы.

2 этап (2000-2005 гг.). Разработана и апробирована система методов и способов обучения русскому языку учащихся начальных классов малокомплектных аварских школ.

3 этап (2005-2007 гг.). Проведён анализ результатов экспериментальной работы, выявлена эффективность предложенной методики, подведены итоги, систематизированы теоретические положения по совершенствованию обучения русскому произношению учащихся начальных классов малокомплектных аварских школ.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- разработана и экспериментально проверена методическая система обучения произношению учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы;
- определены теоретические основы формирования навыков русского произношения учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы;
- установлены закономерности восприятия и произношения звуков русского языка в различных фонетических позициях учащимися-аварцами малокомплектных школ;
- выявлены вариативные формы организации работы по обучению произношению в отдельных, «смежных» и «разрозненных» классах-комплектах.

**Теоретическое значение** исследования состоит в том, что разработанная и апробированная технология формирования произносительных навыков у учащихся-аварцев вносит определённый вклад в теорию и методику обучения русскому языку нерусских учащихся в условиях малокомплектной школы. В работе определены закономерности формирования у учащихся начальных малокомплектных школ произносительных навыков в условиях отсутствия русской речевой среды на основе сопоставительно-типологического анализа разносистемных языков.

**Практическая значимость** диссертации состоит в том, что разработанная система обучения произношению может быть внедрена в практику обучения русскому языку в малокомплектной аварской школе. Предлагаемая методика может быть использована при создании и совершенствовании содержания и структуры специальных программ, учебников и учебных пособий для малокомплектных школ. Методические рекомендации могут быть использованы при разработке спецкурсов и спецсеминаров по методике преподавания русского языка на факультетах начальных классов педагогических вузов и педагогических колледжей.

**Достоверность и обоснованность результатов** обеспечиваются четким определением проблемы, цели и задач исследования, целенаправленным ха-

рактором опытно-экспериментальной работы и непосредственным участием диссертанта в реализации разработанной им системы формирования произносительных навыков учащихся-аварцев в условиях малокомплектной школы.

**На защиту** выносятся следующие положения:

1. Методическую систему обучения русскому произношению учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы необходимо строить на психологических, лингвистических и дидактических основах обучения неродному языку.

2. Сходство и различие между фонологическими системами контактирующих языков и потенциально возможные виды межъязыковой звуковой интерференции, выявленные на основе сопоставительно-типологического анализа звуковых систем, трудности, обусловленные спецификой организации учебного процесса в малокомплектной школе, должны быть учтены при обучении русскому произношению учащихся в условиях малокомплектной школы.

3. Разработанная в ходе опытно-экспериментальной работы научно обоснованная методика обучения русскому произношению, учитывающая различия между звуковыми системами контактирующих языков, отсутствие русской речевой среды, типичные и устойчивые произносительные ошибки, специфику учебной деятельности в совмещенных классах, способствует формированию произносительных навыков русской речи учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы.

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись в непосредственной педагогической деятельности соискателя и в ходе экспериментального обучения в малокомплектных школах с аварским составом учащихся.

Материалы и результаты исследования сообщались, обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры методики преподавания русского языка Дагестанского государственного педагогического университета, методических объединений школ, на межвузовских и внутривузовских научно-методических конференциях с 1990 по 2008 г.

Основные положения диссертации отражены в 14 публикациях.

### **Основное содержание диссертации**

Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

**Во введении** обосновывается актуальность темы диссертации, определяются цель, объект, предмет, сформулированы гипотеза, задачи и методы исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Теоретические основы формирования произносительных навыков русской речи учащихся-аварцев начальных классов дагестанской малокомплектной школы» изложены особенности организации учебной деятельности в дагестанской малокомплектной школе с аварским составом учащихся (специфика преподавания русского языка в малокомплектных школах, правильная организация учебного процесса), даются психолого-педагогическое обоснование исследуемой проблемы и лингвистические основы обучения звуковой системе русского языка.

В Республике Дагестан функционирует более 1400 сельских школ, из них около 400 – начальные малокомплектные школы. Из общего количества малокомплектных школ республики начальных малокомплектных школ с аварским составом учащихся – 199.

Малокомплектная начальная школа обладает целым рядом специфических особенностей: малочисленность учащихся в школе и классах; специфика условий маленького села, узкий круг общения, особенности социального окружения; профессиональное «одинокство» учителей начальных классов; одновременные занятия с двумя, тремя классами.

Успех всей работы учителя и учебно-воспитательного процесса в малокомплектной начальной школе зависит от рациональной организации самостоятельной работы учащихся. Организация самостоятельной работы по русскому языку в условиях малокомплектной школы существенно отличается от организации такой работы в полнокомплектной школе.

Рациональная организация самостоятельной работы в первую очередь зависит от правильного решения следующих ключевых вопросов в деятельности малокомплектных школ: 1) комплектование классов для совместного обучения; 2) методически грамотно составленное расписание; 3) тщательная подготовка к уроку (составление чёткого плана, распределённого на соответствующие этапы); 4) подбор видов самостоятельных работ в соответствии с программой по русскому языку для учащихся начальных классов дагестанской национальной школы; 5) учёт возрастных и индивидуальных возможностей учащихся.

Правильное сочетание уроков русского и родного языков, опережающее обучение родному языку, использование знаний по родному языку, опора на практику однотемных уроков способствуют осознанию системности русского языка, усвоению грамматического строя, развитию мыслительных способностей учащихся, что создаёт условия для формирования речевых навыков.

Овладение звуковой системой второго языка является сложным психологическим процессом, в котором тесно переплетаются артикуляционные и акустические, слуховые специфические особенности родного и неродного языков. «Выработка каждой стадии формирования произносительного навы-

ка — это одновременное решение двух задач: преодоление автоматизмов родного языка и овладение произносительными операциями изучаемого языка».<sup>2</sup>

Разработанные нами лингвистические основы обучения русскому произношению опираются на результаты сопоставительного анализа фонологических систем русского и аварского языков.

В обучении произношению второго языка особое место занимает фонология, а не фонетика, так как фонология помогает систематизировать множество звуков родного и неродного языков, определить особенности реализации фонем в виде конкретных звуков.

Для практического владения произносительными нормами определённого языка у билингва должны быть отработаны навыки реализации фонемы в зависимости от фонетических позиций. При этом необходимо иметь в виду, что в любом языке фонемы образуют закрытый ряд, а звуки — открытый. Это основополагающее положение занимает центральное место в формировании произносительных навыков русского языка у учащихся национальной начальной школы. Сопоставительный анализ фонологических и фонетических систем русского и аварского языков позволяет определить сходные для обеих систем и специфические для каждой артикуляционно-акустические признаки, особенности парадигматических и синтагматических законов. Эти данные помогут заранее определить степень трудности той или иной фонемы и отдельных ДП для учащихся-аварцев.

Характерной особенностью гласных аварского языка является их однородность, русского — неоднородность. Общими для системы гласных сопоставляемых языков являются пять ДП: верхний подъем, средний подъем, нижний подъем, лабиализованность, нелабиализованность. Однако сходные фонемы в аварском и русском языках реализуются по-разному. В каждом из сопоставляемых языков функционирует по пять гласных фонем. Основные различия и произносительные трудности связаны с особенностями их реализации. Пять фонем русского языка реализуются в виде 18 звуков, обусловливаемых фонетическими позициями, а пять фонем аварского языка — в виде шести звуков. Для аварского языка, в отличие от русского, не характерна неоднородность гласных в положении под ударением и редукция безударных гласных. Эти различия обуславливают существенные произносительные трудности.

Сопоставительный анализ консонантизма контактирующих языков выявил существенные различия между системами согласных русского и аварского языков. Для русского языка не характерны такие ДП, как смычно-гортанность, увулярность, ларингальность, фарингальность, геминированность, придыхательность.

<sup>2</sup> Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР, ч. 1 — М., 1959, — С. 441 — 442

Глухие согласные аварского языка являются аспирированными с придыхательностью, что необходимо учитывать при обучении произношению. В русском языке в отличие от аварского глухие и звонкие свободно не сочетаются, в конце слова произносится только глухой. Для аварского языка не характерно оглушение и озвончение согласных.

Согласные русского языка образуют коррелятивные пары по глухости – звонкости и по твердости – мягкости. Согласные аварского языка образуют троичные, четверичные соотносительные (ц–цц–цц–ццц и др.).

Противопоставление по твердости – мягкости образует основу фонологической системы русского языка. В русском языке 15 согласных образуют коррелятивные пары по твердости – мягкости. Из них 12 пар имеют смысло-различительное значение. В аварском языке нет ни твердых, ни мягких согласных. Они никакие по данному дифференциалу. Это различие обуславливают чрезвычайные трудности в формировании навыков произношения согласных и гласных. Твердые и мягкие согласные русского языка влияют на качество звучания гласных под ударением и в безударном положении.

Существенные расхождения наблюдаются и в дистрибуции согласных фонем в русском и аварском языках. Согласные русского языка образуют консонантные сочетания в начале, середине и в конце слова. Для аварского языка не характерны сочетания согласных в начале и конце слова, твердых и мягких, глухих и звонких согласных. В диссертации дан подробный анализ фонетико-фонологических систем, синтагматических и парадигматических законов контактирующих языков.

**Во второй главе «Состояние обучения русскому произношению в начальных классах малокомплектной аварской школы»** проанализированы ныне действующие программы и учебники для начальных классов дагестанской национальной школы, выявлены типичные и устойчивые произносительные ошибки в русской речи учащихся-аварцев.

Обучение русскому языку в дагестанской малокомплектной школе ведется по той же программе и тем же учебникам, что и в полнокомплектной школе с родным языком обучения.

Программа начальных классов разработана с учётом следующих принципов: 1) коммуникативная направленность обучения; 2) учёт системного характера языка и комплексное овладение всеми уровнями языковой системы (фонетикой, лексикой, словообразованием, грамматикой); 3) комплексное овладение всеми видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением, письмом; 4) учёт особенностей родного языка; 5) реализация межпредметных связей.

Программа определяет круг знаний, умений, навыков для учащихся начальных классов. Программный материал расположен по линейно-ступенчатому принципу. Такой подход усиливает принцип практической направленности обучения учащихся малокомплектной начальной школы. В программе реализуются принципы системности и комплексного обучения

русскому произношению в условиях отсутствия русской речевой среды. Большое внимание уделяется выработке навыков произношения с учетом межъязыковой звуковой интерференции. Выделены трудные для учащихся дагестанцев звуки. К недостаткам программы следует отнести то, что не конкретизирован фонетический материал. В объяснительной записке программы необходимо предусмотреть специфику фонетических систем дагестанских языков, их отрицательное влияние на формирование произносительных навыков русской речи. В программе следовало бы осветить вопрос об особенностях обучения русскому языку в малокомплектных школах.

Программа реализуется в учебниках и учебно-методических комплектах. Анализ учебников по русскому языку для начальных классов дагестанской школы показал, что они не адаптированы к условиям малокомплектной школы. Скорейшего решения требует вопрос о создании специальных учебных материалов по русскому языку для малокомплектных школ на базе методического аппарата действующих учебников.

Для выявления типичных и устойчивых произносительных ошибок в русской речи учащихся и определения сформированности навыков в малокомплектных школах Гергебильского, Унцукульского, Хунзахского районов был проведен констатирующий эксперимент.

Для определения особенностей восприятия и воспроизведения звуков русского языка в потоке речи были предложены специальные задания, направленные на выявление: 1) навыков произношения гласных в различных фонетических позициях; 2) навыков произношения твёрдых и мягких согласных в трех фонетических позициях; 3) сформированности произношения сочетаний согласных в начале и конце слова; 4) восприятия и воспроизведения глухих и звонких согласных в потоке речи; 5) умения верно акцентировать знакомые и незнакомые лексические единицы.

К серии экспериментов по выявлению особенностей восприятия мягких и твёрдых согласных учащимися 2 класса (после года обучения) было подобрано 20 односложных, 20 двусложных и трёхсложных и 20 минимальных пар слов, дифференцирующихся одним звуком.

Результаты анализа экспериментальных материалов показывают, что учащиеся не дифференцируют твердые и мягкие перед гласными непереднего ряда [а], [у], [о]. Мягкие согласные заменяют твердыми, произносят [мачик], [луди], [лохкий] вместо [м'ач'ик], [л'уд'и], [л'охк'ий].

Для выявления восприятия и произношения согласных [ш], [ш:] учащимся было предложено 10 слов с указанными согласными в начале слова (10 слов на [ш], 10 слов на [ш:]) и 10 минимальных пар с этими словами.

Результаты экспериментов выявили устойчивость ошибок в произношении согласных [ш], [ш:]. Учащиеся оба звука произносят как мягкий недолгий [ш']. В произношении слов, отличающихся одним согласным, навыки произношения [ш], [ш:] формируются легче и быстрее. Это обусловливается тем, что учащиеся произношение связывают с семантикой.

Основной причиной нарушения норм произношения в начале и конце слова является межъязыковая звуковая интерференция. Это связано с тем, что для аварского языка не характерны консонантные сочетания в начале и конце слова. Дети расщепляют такие сочетания на отдельные слоги: *стакан* [истакан], *брат* [барат].

Анализ большого экспериментального материала убедительно показывает, что основные трудности связаны с реализацией твердых и мягких согласных в различных фонетических позициях. Было проанализировано произношение твердых и мягких согласных в трех фонетических позициях: 1) после гласных; 2) перед согласными; 3) в конце слова.

Наиболее трудными оказались 2-я и 3-я позиции, мягкие согласные в этих позициях учащиеся заменяют согласными аварского языка. Из первой позиции наиболее трудным оказалось произношение твердых согласных перед гласным [ы]. Следует обратить внимание на то, что гласный [ы] является результатом влияния твердого согласного на [и]. Под влиянием твердого согласного гласный [и] становится более задним и переходит в [ы]. Именно поэтому минимальной произносительной единицей следует считать слог, а лучше целые слова.

Для проверки сформированности навыков акцентных норм учащимся 3-4 классов было предложено для чтения 20 слов с различными акцентными моделями. В отобранный список входили четыре слова с подвижным ударением, четыре незнакомые учащимся лексические единицы. Учащихся по одному приглашали в класс для чтения отобранных слов. Против каждого слова цифрой был отмечен ударный слог. Экспериментом было охвачено 46 учащихся третьих классов и 52 – четвертых. Всего было проанализировано 1960 словопроизношений: 920 в третьих и 1040 в четвертых.

Учащиеся третьих классов из 920 словопроизношений в 415 словах нарушили акцентные нормы, что составляет 45,12%, а в четвертых классах из 1040 словопроизношений нарушили нормы произношения в 422 случаях (40,76%). На нарушение акцентных норм влияет не только специфика родного языка, но в большей степени слоговые структуры русских слов. В незнакомых двусложных словах с открытым конечным слогом учащиеся-аварцы акцентируют первый слог, а в словах с конечным закрытым слогом – второй. Удалось выяснить, что данная тенденция связана с частотными данными русского языка. Дело в том, что около 90% всех двусложных слов с конечным открытым слогом имеют ударение на первом слоге, а около 88% двусложных слов с конечным закрытым слогом – на втором слоге. У учащихся формируется навык акцентировать тот или иной слог в зависимости от структуры конечного слога. Этот навык оказывает влияние на акцентирование новых лексических единиц. Следовательно, на особый учет нужно брать двусложные слова с конечным открытым слогом и ударением на втором слоге, а слова с закрытым слогом – с ударением на первом слоге.

После проверки отдельных аспектов произношения в 1 – 4 классах были проведены серии обобщенных экспериментов. Комплексная проверка сформированности произношения позволила выявить типичные и устойчивые произносительные ошибки, определить их причины.

Для тщательного анализа свободные рассказы учащихся, беседы по картине, повторение отдельных слов, словосочетаний были зафиксированы. Это позволило проанализировать все ошибки. Произношение звуков, их сочетаемость проверялись в потоке речи, а не в изолированном виде.

Анализ и подсчет нарушений норм произношения помогли определить типичность тех или иных ошибок. В конце учебного года констатирующие эксперименты проводились в 1 – 4 классах. Были подобраны специальные связные тексты, в которых содержались слова с трудными звуками. Подсчет ошибок определялся от общего количества произнесенных слов.

В первом классе был предложен текст для чтения из 28 слов 50 учащимся 12 школ. Предварительно текст был проанализирован с учетом трудных случаев произношения. Всего было проанализировано 1400 словопроизношений.

Было проверено произношение: 1) гласных [·а], [·о], [·э] в безударных слогах после мягких согласных – 8 случаев; 2) звука [ы] после твердых согласных – 10; 3) произношение мягких согласных перед гласными – 14; 4) дифференцирования согласных [ш], [ш':] – 4; 5) сочетания глухих и звонких, твердых и мягких согласных – 16.

Каждый ученик произносил 52 трудных звукопроизношения. Всего проанализировано 2600 звукопроизношений. В отдельных словах содержались по 2 – 3 анализируемые нами позиции.

Процентные данные ошибок определены от общего количества словопроизношений. Например, в первой группе было 8 случаев интересующих нас произношений, всего – 400. Ошибки были допущены в 192 словопроизношениях, что составляет 48%.

Результаты анализа чтения учащихся 1 класса представлены в таблице №1

Таблица 1

| Произношение звуков        | Всего словопроизношений | Ошибки в произношении |      |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------|------|
|                            |                         | количество            | %    |
| [·а], [·о], [·э]           | 400                     | 192                   | 48   |
| [ы]                        | 500                     | 255                   | 51   |
| Твердых и мягких согласных | 700                     | 413                   | 59   |
| [ш], [ш':]                 | 200                     | 114                   | 57   |
| Сочетание согласных        | 800                     | 368                   | 46   |
| Всего                      | 2600                    | 1409                  | 52,2 |

Тот же самый текст, который был дан в 1 классе, был предложен и учащимся 2-4 классов. Это позволило: 1) определить сформированность навыков произношения по сравнению с первым классом; 2) выявить устойчивые ошибки; 3) выяснить влияние письменного текста на произношение.

Результаты анализа чтения учащихся 2 класса представлены в таблице 2.

Таблица 2

| Произношение звуков        | Всего словопроизношений | Ошибки в произношении |       |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------|-------|
|                            |                         | количество            | %     |
| [·а], [·о], [·э]           | 400                     | 192                   | 48    |
| [ы]                        | 500                     | 245                   | 49    |
| Твердых и мягких согласных | 700                     | 385                   | 55    |
| [ш], [ш:'];                | 200                     | 106                   | 53    |
| Сочетание согласных        | 800                     | 352                   | 44    |
| Всего                      | 2600                    | 1295                  | ~49,8 |

Анализ речи учащихся четвертых классов показывает, что очень мало сдвигов в произношении выделенных звуков и звукосочетаний. Сравнение произносительных ошибок первых и четвертых классов показывает, какие ошибки являются устойчивыми.

Результаты анализа чтения учащихся 4 класса представлены в таблице 3.

Таблица 3

| Произношение звуков        | Всего словопроизношений | Ошибки в произношении |       |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------|-------|
|                            |                         | количество            | %     |
| [·а], [·о], [·э]           | 400                     | 184                   | 46    |
| [ы]                        | 500                     | 235                   | 47    |
| Твердых и мягких согласных | 700                     | 371                   | 53    |
| [ш], [ш:'];                | 200                     | 102                   | 51    |
| Сочетание согласных        | 800                     | 336                   | 42    |
| Всего                      | 2600                    | 1228                  | ~47,2 |

Кроме указанных выше экспериментальных работ, для выявления устойчивых ошибок у учащихся четвертых классов были предложены устные пересказы текста и рассказ по картине. Такие задания позволили сопоставить чтение и устный пересказ, выявить влияние письменной речи на произношение, определить устойчивость ошибок.

В эксперименте участвовало 25 учащихся четвертых классов шести школ. Учащиеся подготовили рассказ по картине на родном языке. После предварительной подготовки они должны были передать содержание рассказа на русском языке. Такая работа позволила определить устойчивость произносительных ошибок, характер межъязыковой интерференции.

Средний объем рассказа – 34 слова. Учащимся были даны для использования в рассказе опорные слова с трудными звуками. При анализе использовались магнитофонные записи рассказов. Были подсчитаны ошибки в произношении твердых и мягких согласных в различных фонетических позициях: звука [ы], согласных [ш], [ш:']; безударных гласных [а], [о], [э] после мягких согласных.

Двадцать пять учащихся допустили 528 ошибок: в произношении твердых и мягких согласных – 160, в дифференцировании [ы – и] – 98, [ш], [ш:']; – 142, безударных гласных – 128. В среднем каждый ученик допустил по 22 ошибки. Подавляющее большинство учащихся не умеет произносить [ы], [ш], [ш:'], мягкие согласные в конце слова и перед согласными.

Анализ экспериментального материала показывает, что основными причинами произносительных ошибок является межъязыковая звуковая интерференция, отсутствие русской речевой среды, речевой практики. В отдельных школах учителя сами допускают произносительные ошибки, а учащиеся копируют их произношение.

Анализ ошибок, выявление их устойчивости позволили разработать научно обоснованную методику обучения звуковой системе учащихся начальных классов аварской малокомплектной школы.

В третьей главе «Обучение русскому литературному произношению учащихся-аварцев начальных классов малокомплектной школы» изложены методы, методические приемы и принципы обучения произношению, представлена система формирования русского произношения у учащихся-аварцев начальных малокомплектных школ и приведены результаты обучающего и контрольного экспериментов.

С учетом типичных и устойчивых ошибок нами была разработана система обучения произношению учащихся начальных классов малокомплектной аварской школы. После обучения по данной системе с учетом результатов контрольного эксперимента были внесены отдельные изменения, уточнения, добавления.

Известно, что произносительные навыки формируются в процессе длительной речевой практики, организации интенсивного фонологического курса. Для формирования навыков русского произношения с учетом межъязыковой интерференции были использованы следующие методы: имитационный, артикуляционный, сравнительно-сопоставительный, внутриязыковое сопоставление, звуковой анализ.

Сущность имитационного метода заключается в том, что учитель произносит слог, слово, словосочетание, а ученик повторяет за ним. Поэтому произношение учителя должно быть образцовым, безукоризненным. Имитационный метод позволяет учителю, особенно на первоначальном этапе обучения проводить упражнения на аудирование (слушание с пониманием), позволяющие дифференцировать отличающиеся друг от друга звуки и идентифицировать сходные звуки. По мнению Е.Д.Поливанова, упражнение на пра-

вильное восприятие, на развитие навыков слушания должны занять «не менее, если не более, времени, чем упражнения артикуляционные»<sup>3</sup>.

Психологи именуют имитационный метод методом формирования фонематического слуха. По мнению С. Бернштейна, мы произносим лишь то, что слышим. Следовательно, фонематический слух занимает господствующее место в формировании произносительных навыков. Учитывая основные трудности, которые стоят на пути формирования фонематического слуха, можно выделить две группы упражнений: 1) упражнения, направленные на развитие навыков восприятия звучащей речи; 2) упражнения, направленные на развитие навыков смыслового распознавания речевых сообщений.

Психологи экспериментально доказали, что при слушании иноязычной речи осуществляется так называемая микроартикуляция, которая подготавливает учащегося к громкому артикулированию речевых звуков.

Как показало экспериментальное обучение, одним из эффективных средств обучения русскому произношению учащихся начальных классов является использование лингафонного кабинета, работа в котором может обеспечить насыщенность урока учебным материалом, компактность его частей, организацию хода урока. Учащимся одного класса предлагается прослушивание через наушники слов и предложений с последующей их записью, а в это время учащиеся другого класса могут выполнять устное упражнение. Затем дети, которые занимались самостоятельно, начинают работать под непосредственным руководством учителя, а учащиеся, занимавшиеся с учителем, переходят к самостоятельной работе (например, составление предложений со словами, в которых отрабатывались новые звуки).

Для развития фонематического слуха можно рекомендовать так называемые фонетические диктанты. Учитель подбирает слоги со смешиваемыми звуками и диктует их. Учащиеся записывают услышанное, а после окончания диктовки 2–3 ученика читают записанное. Учитель и ученики следят за тем, насколько правильно произносит читающий данные слоги. Диктанты бывают двух видов: 1) диктанты, закрепляющие слуховой образ отрабатываемого звука (при изучении звуков [л], [ж], [ш], [ц], [ч]); 2) диктанты, закрепляющие два или несколько звуков в сопоставлении, т.е. во всех случаях расхождения фонологических систем русского и родного языков (при изучении твердых и мягких, глухих и звонких согласных, гласных [ы-и, о-у, и-э]).

Чтобы научить учащихся малокомплектных школ восприятию звука в потоке речи и его правильному воспроизведению, мы применяли в ходе обучающего эксперимента различные виды имитационного метода: а) слуховой, б) зрительно-слуховой, в) аналитически зрительно-слуховой.

Метод имитации используется при проведении фонетических пятиминут. Для имитации подбираются те слова, в которых дети допускают произносительные ошибки.

<sup>3</sup> Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка. — Ташкент, 1968, С. — 83

Эффективность данного метода в начальных классах обуславливается тем, что в раннем детском возрасте легко формируются навыки произношения.

При использовании имитационного метода нельзя упражнять в произношении отдельно взятого звука, так как информация о каждом звуке содержится и в соседних с ним звуках.

Сравнение и сопоставление являются методическими приёмами, которые помогают учащимся дифференцировать смешиваемые звуки. При обучении произношению эффективным является не только межъязыковое, но и внутриязыковое сопоставление. Сопоставление двух слов, отличающихся друг от друга одним звуком, связь их с семантикой повышает эффективность формирования навыков произношения. В таких случаях ученик опасается быть непонятым и заостряет слух и внимание: *угол-уголь, шит-цит, был-бил*. Если учащимся слова незнакомы, их следует переводить на родной язык, чтобы учащиеся могли связывать звучание с лексическим значением.

В отдельных случаях при обучении произношению практикуется метод звукового анализа слова, что является неотъемлемой частью обучения пониманию и воспроизведению иноязычной речи. В связи с этим необходимо: 1) научить ребёнка самостоятельно анализировать звуковой состав слова; 2) научить детей правильно выполнять четыре действия: **слушаю, произношу, выделяю, обозначаю**. В соответствии с этим формулируется алгоритм действий учащихся в процессе звукового и звукобуквенного анализа.

Каждый из методов обучения произношению относится к одной из сторон речевого действия. Метод имитации относится к сенсорной стороне продуцирования речевых звуков; артикуляционный метод – к моторной стороне звучащей речи; метод внутриязыкового сопоставления – к сознательно-практическому регулированию звуковых единиц. Поэтому все эти методы в процессе обучения комбинируются. Полученные нами данные подтвердили, что и в условиях обучения русскому произношению в малокомплектной школе опора на эти компоненты обеспечивает преодоление произносительных трудностей, связанных с неточным восприятием и воспроизведением звуков неродного языка. При этом учитываются особенности русского языка в сопоставлении с родным языком, психологические особенности младших школьников, специфика обучения в малокомплектной школе (совмещённое обучение двух-трёх классов).

Разработанная нами система обучения произношению учащихся-аварцев рассматривается в двух планах: 1) с ориентацией на первый класс, в котором обучение проводится отдельно; 2) с ориентацией на класс-комплект (2-3 классы, 2-4 классы, 3-4 классы).

В экспериментальной работе, проведенной в первом классе, особое место занимают упражнения, направленные на выработку у учащихся речевого слуха и артикуляционного уклада. Приведём примеры таких упражнений:

1. Учитель произносит слово *стол*. Он спрашивает детей, какой звук они слышат в конце слова. Назовите другие слова с этим звуком (*Лампа. Лопата. Лук. Мыло*). Сопоставьте конечные звуки в словах: *угол-уголь, дал-даль*.

2. По предъявленным картинкам учащиеся называют птиц (*соловей, воробей, попугай, ворона, скворец, голубь, сорока*). Учитель произносит слово *сыр* и даёт задание: послушайте и произнесите последний звук в этом слове. Вспомните только тех птиц, в названиях которых есть звук *[р]*.

Предварительный устный курс предусматривает параллельное и взаимосвязанное усвоение различных уровней языка (звуков, их сочетаний, обогащение словаря, способов словообразования и словоизменения, типов синтаксических конструкций, различных типов предложений) на постепенно усложняющемся речевом материале. Как основная образовательная задача каждого урока рассматривается формирование произносительных навыков на материале данных слов и сочетаний в типовых предложениях: аудирование и произношение отобранных слов; формирование и закрепление речевого слуха. Например, при изучении темы «Семья» предусматривается аудирование и произношение гласных *[а, о, у, и, э]*, сонорных *[м', р']*, глухих *[п, т, с, с']* в сильных позициях; формирование (путём имитации) речевого слуха для восприятия согласных звуков *[с, с']* и редуцированных гласных в двусложных словах.

Эффективным видом работы являются фонетические пятиминутки. У учителя должны быть отобраны слова, в которых учащиеся допускают произносительные ошибки. На каждом уроке дети за учителем или самостоятельно произносят эти слова. Учитель проводит коррекционную работу.

Обучение русской грамоте в дагестанских малокомплектных школах проводится вслед за родной (аварской) грамотой. Особенности работы над правильным произношением слов и словосочетаний в этот период обусловлены прежде всего тем, что на произношение учащихся существенное влияние оказывает не только фонетическая система родного языка, но и графические образы слов. Одни и те же буквы в русском и родном языках обозначают совершенно разные звуки. При обучении грамоте особое внимание следует обращать на эту специфику.

Работа по обучению произношению в букварный период способствует последовательному формированию речевой деятельности по схеме: слушание-говорение-чтение-письмо. В этот же период у учащихся малокомплектной школы формируются навыки самостоятельной работы. Самостоятельная работа по произношению должна способствовать выработке у учащихся орфоэпической зоркости и умения связывать слухо-произносительный облик слова с его графическим образом. Например, детям предлагаются карточки со словами, которые подчиняются какому-то одному правилу чтения, представляющему трудность для учащихся-аварцев: *глаз, год, нож, зуб; село, река, ведро*.

Одним из основных направлений работы в малокомплектной школе является организация совместной и совместно-самостоятельной работы на уроке и использование приёмов парной и групповой работы с целью активизации речевых навыков у учащихся. На уроках русского языка в этих школах должна быть задействована совместная учебная деятельность учащихся как по вертикали (углубление знаний и повышение степени владения русским языком в пределах одного класса), так и по горизонтали (совмещение процесса получения знаний и закрепление уже полученных знаний учащихся разных классов). С учётом специфики обучения в малокомплектной школе, необходимости совмещения работы под руководством учителя и самостоятельной работы обучающихся, разного уровня знаний, навыков и умений учащихся следует вводить языковой материал в учебный процесс так, чтобы учащиеся не мешали друг другу, а, наоборот, помогали. В этой связи мы рекомендуем проводить однотемные уроки.

В исследовании разработана модель совмещенного обучения русскому произношению учащихся-аварцев 2-го и 4-го классов в малокомплектной школе.

Особенностью обучения русскому произношению учащихся совмещённых классов является единая фонетическая тема, направленная на формирование произносительных навыков и умений, исходя из которой нами разработаны тематические планы однотемных уроков в комплекте 2-го и 4-го классов.

Предложенные варианты однотемных фонетических уроков с двумя разновозрастными классами обеспечивают не только одновременность занятий, но и проведение самостоятельной работы с учащимися совмещённых классов с использованием разнообразных форм и методов обучения русскому произношению.

Учащиеся 4-го класса по сравнению с учащимися 2-го класса находятся на более высокой ступени обучения, что означает не только большую возможность для овладения новым языковым материалом, но и более высокую степень владения тем материалом, к усвоению которого только что приступили учащиеся 2-го класса. Например, если учащиеся 2-го класса только приступают к отработке речевых навыков во взаимосвязи со стадиями формирования произносительного навыка (преодоление автоматизмов родного языка и овладение произносительными нормами русского языка), то в 4-м классе, когда речевые навыки в определенной мере автоматизированы, возможна систематизация изученного за предыдущие годы материала. Учащиеся 2-го класса читают слова парами (*были-били, сын-сон, сыр-сор, бык-бок, дым-дом* и т.д.). Затем называют звуки, которыми отличаются эти слова. Четвероклассники в это время выполняют самостоятельно письменное упражнение с заданием: списать слова, вставляя пропущенные буквы *о, у* (*р...т, н...с, г...лос; з...бы, г...бы* и т.д.). Учащиеся 2-го класса записывают слова, а в это время учитель проверяет задание в 4-м классе. С учётом разницы в возрасте и уров-

ня обученности каждый ученик 4-го класса имеет возможность выступать в роли помощника учителя.

На уроках по изучению темы «Гласные звуки» учитель обращает внимание учащихся на реализацию фонем, на акустическую и артикуляционную характеристику гласных, на их сочетаемость с твердыми и мягкими согласными. Учитывая трудности, возникающие в связи с произношением звуков [э] - [у], [о] - [у], [и] - [ы], в практике обучения следует пользоваться такими минимальными парами, как *мил* — *мел*, *гул* — *гол*, *бил* — *был*. При отработке произношения гласных [и] - [ы] следует иметь в виду, что эти звуки воспринимаются учащимися как один звук, т.е. не дифференцируются.

Как мы отмечали, для учащихся-аварцев представляет трудность как произношение мягких, так и произношение твердых согласных звуков русского языка. Поэтому в практике обучения нужно упражнять в произношении и твердых, и мягких согласных в различных фонетических позициях. Для формирования навыков дифференцирования на слух твердых и мягких согласных учащимся предлагаются пары слов: *мал-мял*, *лук-люк*, *нос-нёс*, *полка-полька*. Учащиеся произносят данные слова и связывают их с семантикой. Для осмысления позиционного различия твердых и мягких согласных следует использовать, как уже отмечалось, приём сопоставления, предполагающий наблюдение за звуковым составом слов русского и аварского языков. Для сравнения лучше использовать односложные слова с одинаковым буквенным составом, например, ав. [вас] «сын» — русск. [вас] (мест.); ав. [пил] «слон» — русск. [п'ил] (прош.вр. от *пить*).

Начинать обучение следует со слов, где мягкие согласные стоят после гласных переднего ряда (*угол* — *уголь*, *стал* — *сталь*). После усвоения этих согласных следует переходить к палатализованным согласным с последующими гласными [а], [о], [у] (буквы я, ё, ю): *мал* — *мял*, *вол* — *вёл*, *лук* — *люк*.

Если в произношении учащихся появляется лишний звук [j] между мягким согласным и последующим гласным в сочетаниях типа *лю*, *мя* и др., следует тренировать учащихся в чтении слов: *солю* — *солью*, *семя* — *семья*, связывая их с семантикой.

На следующем этапе обучения отрабатывается правильное произношение мягких согласных в конце слова: [т'] (*мать*, *спать*, *медь*), [с'] (*гушь*, *лось*, *мазь*), [п'] (*цель*, *голубь*), [л'], [н'], [м'], [р'] (*боль*, *конь*, *осень*, *семь*, *зверь*).

Звуки [л, л'] относятся к трудным для учащихся-аварцев. Как мы отмечали, в аварском языке один звук [л], средний между русскими [л, л'], он несколько мягче [л], но тверже [л']. Поэтому необходимо предусмотреть работу по отработке произношения как твердого, так и мягкого [л']. При обучении произношению [л'] можно использовать артикуляцию звуков-помощников [ы, у, о], при обучении произношению [л'] в качестве звука-помощника используется передний звук [и]. Мягкий звук [л'] отрабатывается в следующих позициях: 1) перед гласными (*лес*, *липа*, *поля*, *Люба*); 2) в конце

слова (даль, соль); 3) перед согласными (при чтении перед мягким знаком): *только, больно, полька*; 4) перед мягким знаком: *стулья, льёт, лью*.

При работе над произношением согласных [ц], [жс], [ш] необходимо обратить внимание на то, что они произносятся твёрдо, а не мягко, как в родном языке. Произношение звука [ш:] легче отработать в минимальных парах, в которых сопоставляются звуки [ш] и [ш:]: *чаша – чаща, прощу – прощу, шит – щит, защита – зацита*. Внимание учащихся необходимо обратить на то, что замена одного звука другим изменяет значение слова.

Трудным для учащихся является мягкое произношение звука [ч'] и твёрдое произношение звука [ц]. Используется приём сопоставления: предварительно записав на доске в два столбика слова на аварском и русском языках с этими звуками, показывается различие: *чу (ав.) «конь» – чуть, чакар (ав. «сахар») – час, чирахъ (ав.) «лампа» – чисто; чер (ав.) «лиса» – цена, ци (ав.) «медведь» – цирк, царал (ав.) «лисий» – царь*.

Учащиеся научатся произносить глухие согласные [п, т, к] без придыхания, если они будут сознательно регулировать количество выдыхаемого воздуха при произнесении слов с этими согласными. Чтобы довести до учащегося сущность придыхания, учитель попарно произносит слова: аварские слова с придыхательными согласными [п, т, к] и русские слова с глухими [п, т, к]: *патупан (ав.) «канатоходец» – палец, пил (ав.) «слон» – пил, пузе (ав.) «дуть» – туля*.

Заметный акцент в русскую речь аварцев привносит произношение глухих спирантов [х, х'] со специфическим оттенком «хрипоты». Для отработки произношения этих звуков можно использовать такой приём: произносить записанные в столбик русские слова, заменяя задненёбный спирант [х] на аварский средненёбный [хь] в позиции перед гласными переднего ряда (*хитрый, стихи, тихий*).

Для осознания особенностей структуры русского слога следует предлагать учащимся наблюдение за односложными словами со стечением согласных (*свет, спеть, спать* и т. д.). Если начальное сочетание в односложных словах произносится со вставочным гласным, то отрабатывать его следует путём сопоставления со словами, в которых имеется гласный между сочетающимися согласными: *свет – совет, слить – солить, греть – гореть* и т. д. Наибольшую трудность испытывают учащиеся в произношении сочетаний согласных в конце слова. Наиболее частотными сочетаниями конца слова являются комплексы [см], [с'м']. Отрабатывать их произношение целесообразно в интервокальном положении на односложных словах путём сопоставления: *пусть – пусти, кость – кости, гость – гости, мост – мосты*.

Научить учащихся артикулировать стечение согласных во всех позициях слова можно путём имитации и тренировки в процессе выполнения упражнений и заданий, отталкиваясь при этом от имеющихся навыков родного языка.

Системная организация материала подводит к необходимости разработки системы упражнений. Фонетические упражнения должны соответствовать следующим требованиям:

1. Учёт различных этапов овладения звуковой системой русского языка.
2. Последовательность и взаимосвязь упражнений.
3. Соблюдение принципа взаимосвязи основных видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо).
4. Принцип преемственности в обучении за счёт усложнения заданий в упражнениях, предлагающих различную степень продуктивности порождаемой речи в совмещённых классах
5. Систематическая работа учителя по коррекции произносительных ошибок с использованием различных способов обучения и с применением доступных средств обучения.
6. Использование элемента занимательности в упражнениях.

Цель фонетических упражнений — предоставить учащимся материал, достаточный для закрепления артикуляционных и акустических образов, для усвоения реализации фонем, их дифференциальных признаков, слоговых структур, фонемных и звуковых сочетаний в составе слова.

Система упражнений, разработанная на основе лингводидактических принципов и соответствующая общим требованиям развития речевых навыков учащихся начального этапа обучения, рассчитана на преподавание в малокомплектных школах с аварским составом учащихся. Для функционирования предложенной системы в процессе обучения в совмещённых классах одновременно была активизирована интеллектуально-познавательная деятельность учащихся. На наш взгляд, такое обучение в условиях малокомплектной школы послужит основанием для формирования и совершенствования навыков правильного произношения с учётом возможных языковых и психологических трудностей.

### **Результаты контролирующего эксперимента**

После завершения обучающего эксперимента по обучению произношению по разработанной нами методической системе в 6 школах Гергебильского, Унцукульского и Хунзахского районов был проведен контролирующий эксперимент. Экспериментом было охвачено 118 учащихся 1–4 классов. Были определены контрольные и экспериментальные школы, ввиду отсутствия параллельных классов в одной школе. В контрольных классах было 59 учащихся.

Как уже отмечалось, в 2005 – 2006 учебном году в экспериментальных классах обучение велось по методической системе, разработанной нами, а в контрольных классах по традиционной методике.

До начала контрольного эксперимента был проведён инструктаж с учителями по методике выполнения заданий. Учителя были выбраны по следующим характеристикам: 1) общий педагогический стаж; 2) стаж работы в малокомплектной школе; 3) уровень владения русским и аварским литера-

турным языком; 4) степень владения методами и приёмами обучения русскому языку в малокомплектной школе.

Сформированность навыков произношения проверялась путем сопоставления магнитофонных записей устной речи и чтения учащихся экспериментальных и контрольных классов, а также проверки диктантов. Учащимся предлагалось прочитать слова, предложения, небольшие тексты. В первых классах были даны следующие задания:

1. Назвать предметы, изображённые на картинках. Всего было предложено 50 слов из программного лексического минимума с трудными для учащихся-аварцев звуками и звуко сочетаниями: согласные перед гласными переднего и заднего ряда, в конце слова, звуки [п, ф, б, в, ш: ' ш, ж, ц], стечения согласных в начале и конце слова.

2. Составить по картинкам 7 предложений (*Ученик идёт в школу. Ученица рисует. Ученик сидит за партой. Девочка стоит у доски. и т.д.*)

3. Прочитать наизусть рифмовки.

Кроме того, предлагались слова и предложения для перевода с родного языка на русский.

Для проверки навыков произношения русских слов с трудными для учащихся-аварцев звуками (гласные [а, о, у]; мягкие согласные в трёх фонетических позициях; твёрдый согласный перед [ы], согласные [в, ф, ш, ш: ' ц, ч]; сочетания согласных) учащимся 2-х классов были предложены следующие задания:

1. Произнести слова с твёрдыми и мягкими согласными

*был – бил, рад – ряд, завод – тетрадь, лагерь – ляжет, макать – мякоть, нос – нёс, сырой – синий, сундук – индюк, огурец – огурцы и др.*

2. Составить рассказ по картинке «Летний день»

3. Прочитать стихотворение «Где обедал воробей?» С.Маршака.

Результаты выполнения заданий учащимися 1-го и 2-го классов представлены в таблице 4.

Таблица 4

| Классы               | Задание 1  |    | Задание 2  |    | Задание 3  |    | всего |
|----------------------|------------|----|------------|----|------------|----|-------|
|                      | ошибки     |    | ошибки     |    | ошибки     |    |       |
|                      | количество | %  | количество | %  | количество | %  |       |
| Экспер.1<br>14уч-ся  | 29         | 12 | 48         | 13 | 22         | 11 | 12    |
| Контр. 1<br>14уч-ся  | 85         | 34 | 141        | 33 | 58         | 31 | 32,7  |
| Экспер.2<br>12 уч-ся | 25         | 11 | 56         | 10 | 18         | 9  | 10    |
| Контр. 2<br>12 уч-ся | 74         | 33 | 169        | 32 | 59         | 30 | 31,6  |

Учащимся 4-х классов были предложены следующие задания:

1. Прочитать и перевести слова на родной язык: *бить – пить, балка – палка, голос – колос, гость – кость, день – тень, дочка – точка, жар – шар, жить – шить* и др.

2. Прочитать и перевести слова на родной язык. Объяснить разницу между следующими словами: *дал – даль, брат – брать, был – бил, вил – выл, лук – люк, защита пуговица – защита Родины* и др.

3. Прочитать предложения. Выписать слова, отличающиеся твёрдыми и мягкими согласными. *Дедушка был на фронте. Он бил фашистов. Я очень рад приезду отца. Я попал на первый ряд. Девочка мала. Она мяла в руке платок.*

Результаты выполнения заданий учащимися 4-ых классов представлены в таблице 5.

Таблица 5

| Звуки                                        | Количество звуков | Количество произношений | Ошибки                  |    |                          |    |
|----------------------------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|----|--------------------------|----|
|                                              |                   |                         | Кол.уч-ся<br>эксп.кл.18 |    | Кол.уч-ся<br>контр.кл 18 |    |
|                                              |                   |                         | Колич.                  | %  | Колич.                   | %  |
| Мягкие согласные<br>+[a]                     | 8                 | 144                     | 13                      | 9  | 40                       | 28 |
| Мягкие согласные<br>+[y]                     | 10                | 180                     | 22                      | 12 | 46                       | 25 |
| Мягкие согласные<br>+[o]                     | 10                | 180                     | 24                      | 13 | 46                       | 25 |
| Мягкие согласные<br>в конце слова            | 4                 | 72                      | 12                      | 17 | 35                       | 49 |
| Мягкие согласные<br>перед согласными         | 3                 | 54                      | 8                       | 15 | 26                       | 48 |
| Твёрдый согласный<br>+[ы]                    | 10                | 180                     | 20                      | 11 | 70                       | 39 |
| Гласный[э] в без-<br>уд. положении           | 18                | 324                     | 44                      | 13 | 158                      | 49 |
| Произнош-е [ш:]                              | 4                 | 72                      | 12                      | 17 | 28                       | 38 |
| Произношение<br>[ш],[ж].                     | 10                | 180                     | 22                      | 12 | 72                       | 40 |
| Стечение согл-х в<br>начале и конце<br>слова | 18                | 144                     | 10                      | 7  | 31                       | 22 |
| Итого                                        | 85                | 1530                    | 187                     | 12 | 552                      | 36 |

Результаты контрольных срезов показали, что при разграничении глухих и звонких согласных допустили ошибки 8 % учащихся экспериментальных классов и 35% контрольных классов. На разграничение твёрдых и мягких

согласных 13% учащихся экспериментальных классов и 50% – контрольных классов.

Из результатов анализа контрольных заданий видно, что количество ошибок в экспериментальных классах сократилось по сравнению с контрольными в 2,95 раза. В экспериментальных классах допущено всего 12% произносительных ошибок, а в контрольных – 36%. Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о достаточно высокой эффективности разработанной нами системы обучения произношению в 1 – 4 классах малокомплектной аварской школы.

Отдельные наши методические рекомендации и система упражнений внедрены в практику обучения русскому языку учащихся малокомплектных школ Гергебильского, Унцукульского и Хунзахского районов.

Разработанная и экспериментально апробированная система упражнений по формированию произносительных навыков может быть использована в обучении русскому произношению учащихся-аварцев в условиях малокомплектной начальной школы.

В заключении диссертации подведены итоги исследования, определены задачи по дальнейшему исследованию данной проблемы.

В приложении дан дидактический материал к системе экспериментального обучения.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Статья, опубликованная в рецензируемом журнале, утвержденном ВАК Минобразования и науки РФ.

1. Проблема обучения русскому языку в малокомплектной национальной школе в современных условиях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради № 32, ч. II. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 7 – 11.

Статьи, опубликованные в других изданиях:

2. Обучение русскому произношению учащихся-аварцев начальной малокомплектной школы // Кавказский лингвистический сборник. Вып.18. – М: ДНЦ РАН, 2007. – С 9-12.

3. Использование ситуативных упражнений и учебных игр при обучении русской речи учащихся национальной малокомплектной начальной школы // Дагестанский лингвистический сборник. Вып.6. – М: МГЛУ, 1999. – С 4-6.

4. О специфике обучения русскому языку в национальной малокомплектной начальной школе // Тезисы докладов научной сессии преподавателей ДГПИ. – Махачкала: ДГПИ, 1989. – С.39 – 40.

5. О специфике организации самостоятельной работы в национальной малокомплектной начальной школе // Концепция непрерывного образования и современного учебного процесса. – Махачкала: ДГПИ, 1991. – С.87-89.

6. Особенности организации учебного процесса и обучения русскому языку в начальных классах национальной малокомплектной школы // Актуальные вопросы обучения русскому языку в дагестанской национальной школе. – Махачкала: ДГПУ, 1996. – С. 49 – 53.

7. О некоторых требованиях к уроку русского языка в национальной малокомплектной начальной школе // Гуманитарные науки и новые технологии образования // Доклады IV региональной межвузовской научно-практической конференции. 14 мая 1999 г. – Махачкала: ДГУ, 1999. – С. 10 – 12.

8. Об индивидуализированной форме обучения русскому языку учащихся малокомплектной начальной школы // Проблемы личностно-ориентированного педагогического образования. – Махачкала: ДГПУ, 1999. – С. 75 – 77.

9. Некоторые особенности обучения русскому языку в малокомплектной национальной школе // Повышение культуры в поликультурной среде. – Махачкала: ДГУ, 2006. – С. 66 – 68.

10. Специфика урока русского языка в малокомплектной национальной начальной школе // Лингводидактические проблемы обучения русскому языку в дагестанской национальной школе. – Хасанюрт: Изд. «Новолуние», 2007. – С. 3–7.

11. Основные направления оптимизации учебного процесса на уроках русского языка в специфических условиях малокомплектной школы // Гуманитарные науки и новые технологии образования // Материалы XX региональной межвузовской научно-практической конференции. 14 мая 2007г. – Махачкала: ДГУ, 2007. – С. 19 – 21.

12. Психологическое и дидактическое обоснование формирования произносительных навыков второго языка у учащихся-аварцев // Фонетика: теория и практика обучения произношению // Материалы межвузовской научно-практической конференции. 6 – 7 мая 2008 г. – Махачкала: ДГПУ, 2008. – С. 11 – 14.

13. О проблеме произношения звуков русского языка [ш] и [ш:] учащимися-аварцами начальных классов // Фонетика: теория и практика обучения произношению // Материалы межвузовской научно-практической конференции. 6 – 7 мая 2008 г. – Махачкала: ДГПУ, 2008. – С. 34 – 36

14. Характеристика словесного ударения в русском и аварском языках в дидактических целях // Фонетика: теория и практика обучения произношению // Материалы межвузовской научно-практической конференции. 6 – 7 мая 2008 г. – Махачкала: ДГПУ, 2008. – С. 37 – 39.

---

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

**RIZO-PRESS**