

491.71(074)
А-795
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский Государственный Университет»

На правах рукописи

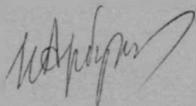
Арбузова Ирина Ильинична

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
ГЛАГОЛЬНО-ПРЕДЛОЖНОМУ УПРАВЛЕНИЮ
(на материале русских пространственных предлогов)**

Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук



Санкт-Петербург
2013 г.

✓
000
Работа выполнена на кафедре межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО
«Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Научный руководитель:

Лысакова Ирина Павловна
доктор филологических наук, профессор

Официальные оппоненты:

Донская Тамара Константиновна
доктор педагогических наук, академик
Петровской академии наук и искусств,
профессор кафедры РКИ и межкультурной
коммуникации ГБОУ ВПО
«Белгородский государственный институт
культуры и искусств»

ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского»
РАО

14-00042

Свидинская Надежда Тихоновна
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры русского языка
и литературы ФГБОУ ВПО
«Санкт-Петербургский государственный
университет технологии и дизайна»

Ведущая организация:

ФГБОУ ВПО «Государственный
университет морского и речного флота им.
адмирала С.О.Макарова»

Защита состоится «03» декабря 2013 г. в 16:00 на заседании совета Д212.232.62
по защите докторских и кандидатских диссертаций при ФГБОУ ВПО
Санкт-Петербургском государственном университете по адресу:
199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11, Филологический
факультет, ауд. 198

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке
Санкт-Петербургского государственного университета

Автореферат разослан « 2 » ОКТ 2013 _____ 2013 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
Д212.232.62

Т.Б. Авлова

OK

491.44(072)
А-495

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая диссертация «**Методика обучения иностранных студентов глагольно-предложному управлению (на материале русских пространственных предлогов)**» посвящена глагольно-предложному управлению – одной из важнейших и наиболее трудных тем русской грамматики. В ней сфокусирована специфика русской языковой системы, существенно отличающая ее от систем других языков: это, прежде всего, флективность русского языка; это наличие в русском языке категории вида глагола и своеобразие в употреблении глаголов движения и перемещения; это многообразие и высокая многозначность русских предлогов, их тесная связь с падежной системой русского языка (В.В. Виноградов, А.В. Величко, Е.С. Скобликова, Н.Н. Прокопович, И.Г. Милославский, А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова, А.К. Демидова, В.А. Белошапкова, Г.И. Рожкова, Ю.И. Леденев и др.)

Актуальность темы диссертации определяется тем, что при изучении иностранного языка репрезентация физического пространства в языке неизбежно связана с трудностями усвоения предлогов, обусловленными высокой степенью абстракции их значений. Известно, например, что «среди тех, кто обучает английскому языку, именно предлоги приобрели репутацию наиболее трудной темы, если не сказать абсолютно непредсказуемой. Причина в огромном количестве значений, которые несет каждый из предлогов» (*Pittman G.A. Activating the use of prepositions. – Longmans, 1966. С. v*). Подобные утверждения сопоставимы и с обучением русскому языку как иностранному, но освоение русских предлогов иностранцами осложняется ещё и необходимостью одновременного усвоения русской падежной системы, представляющей для иностранцев значительную трудность.

Обзор современных учебников по русскому языку как иностранному показывает, что при изложении темы «Предлоги» в большинстве случаев авторы идут по пути «коллекционирования» словосочетаний с предлогами, а целенаправленно, с «разъяснением семантической сущности» (*Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высш. шк., 1986. С. 561*) тема «Пространственные предлоги» в учебниках практически не излагается (Ю.Г. Овсиенко, С.И. Чернышов, С.А. Хавронина, Л.В. Миллер, В.Е. Антонова и др.). Материал по употреблению предлогов в процессе преподавания даётся в них в виде моделей, которые подлежат запоминанию. В результате восприятие происходит путём механического заучивания, а логические закономерности употребления предлогов и причинно-следственные связи, которым подчиняется их использование в различных словосочетаниях, не объясняются. Принцип сознательности – важнейший дидактический

принцип, облегчающий усвоение и запоминание материала, почти не используется в преподнесении данной темы и при объяснении особенностей предложного управления. Но учёным-психологам хорошо известно, что именно этот принцип способствует большей динамичности усвоения нового материала, обеспечивает большую подвижность связей между отдельными компонентами мозговых механизмов памяти. Развитие памяти тесно связано с развитием сознания в целом. В исследованиях Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, П.И. Зинченко и других психологов неоднократно подчеркивалась взаимосвязь памяти и мышления, поскольку память накапливает информацию, а мышление перерабатывает и преобразует ее. Эта связь постоянна и взаимозависима (Возрастные изменения памяти взрослых людей. Сб. науч. тр. под ред. Я.И. Петрова, Ю.Н. Кулюткина. Л., 1977. С. 61). Поэтому важно вырабатывать у учащихся языковую рефлексию, то есть *осмысление* «собственного поискового движения» (Семёнов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М. : 1990. С. 38), собственных речевых действий и их законов, сознательный контроль за ходом процесса познания, поскольку от степени развития рефлексивных процессов зависит интеллектуальное развитие личности.

Объект диссертации – процесс обучения иностранных учащихся глагольно-предложному управлению на примере употребления русских пространственных предлогов (I сертификационный уровень).

Предмет диссертации – методическая система обучения иностранных учащихся употреблению русских пространственных предлогов, которая основана на логико-смысловом усвоении данной темы, на представлении и учёте последовательности аналитических мыслительных операций, выполняемых при выборе пространственного предлога.

Цель диссертации – **создать и апробировать** научно обоснованную методику преподавания русских пространственных предлогов, базирующуюся на системном функционально-грамматическом анализе предложения и словосочетания для формирования у иностранных студентов устойчивых навыков грамматически правильного употребления пространственных предлогов в русской речи (I сертификационный уровень).

Задачи для достижения поставленной цели исследования:

1. изучить *лингво-методические основы* обучения студентов глагольно-предложному управлению;

2. проанализировать последовательность *аналитических мыслительных операций*, автоматически выполняемых носителями русского языка при выборе пространственных предлогов;

3. уточнить *структуру базовых грамматических умений и навыков*, которые необходимо сформировать при изучении темы пространственных предлогов;

4. разработать для иностранных студентов *алгоритм* логических рассуждений и мыслительных операций, необходимых для правильного выбора русских пространственных предлогов;

5. выяснить *наличие или отсутствие влияния родного языка* у англоязычных студентов на характер допускаемых ими ошибок с целью учёта полученных результатов в разработке предлагаемой методики;

6. разработать и экспериментально проверить *методическую систему упражнений*, направленную на формирование у иностранных студентов грамматических и речевых навыков, а также коммуникативных умений при усвоении русских пространственных предлогов.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы и приёмы исследования**:

– *сопоставительный* метод, включающий в себя сопоставительный анализ грамматических явлений русского и английского языков;

– *сознательно-практический* метод, заключающийся в вычленении и разработке алгоритма последовательных аналитических мыслительных операций, необходимых для правильного выбора и использования русских пространственных предлогов;

– *экспериментальный* метод, заключающийся в проведении трёх видов эксперимента: констатирующего, обучающего и контрольного;

– *приёмы количественной обработки* ошибок, допущенных студентами в ходе констатирующего и контрольного экспериментов.

Материалы, использованные при написании диссертации. Методологической и теоретической основой проведённой работы послужили научные труды российских и зарубежных лингвистов и методистов, монографии, статьи, сборники научных докладов. В качестве источников для выявления закономерностей и правил употребления русских пространственных предлогов использовались русские, англо-русские и русско-английские *словари и грамматики*: «Орфографический словарь русского языка» под ред. С.И. Ожегова и А.Б. Шапиро, «Объяснительный словарь русского языка. Структурные слова. Предлоги. Союзы. Частицы. Междометия. Вводные слова. Местоимения. Числительные. Связочные глаголы», изд. 2-е, под ред. В.В. Морковкина, «Частотный словарь» под ред. Л.Н. Засориной.

«Англо-русский словарь сочетаемости» С.К. Фоломкиной, «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English», изд.5, A.S. Hornby и др., «Грамматика современного русского литературного языка» под ред. Н.Ю. Шведовой, «Русская грамматика» в 2-х т. Н.Ю. Шведовой, «Краткая русская грамматика», изд. 2-е, Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина, «Teaching English: notes and comments on teaching English overseas» A.W. Frisby, «A Grammar of Present-day English» R.W. Pence, «Activating the use of prepositions» G.A. Pittman, «Collins COBUILD English guides», 1. «Prepositions» под ред. John Sinclair и др.; *фундаментальные работы по надежной парадигме* (А.В. Величко, Е.С. Скобликова, Н.Н. Прокопович, И.Г. Милославский, А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова и многие др.); *учебные издания и пособия* (Д.Э. Розенталь, А.К. Демидова, К.Н. Качалова, Е.Е. Израилевич, Т.В. Шустикова, П.П. Литвинов и др.); *программы и стандарты* по русскому языку как иностранному для базового, I и II сертификационных уровней. Методом сплошной выборки из этих источников было выделено более 3000 глагольных словосочетаний, демонстрирующих межъязыковые соответствия и несовпадения в глагольно-предложном управлении между русским и английским языком.

Научная новизна диссертации заключается в том, что в работе **впервые** представлена такая методика формирования грамматической компетенции иностранных учащихся при изучении глагольно-предложного управления, которая опирается исключительно на сознательный метод и системно-функциональный подход к употреблению русских предлогов:

- исследованы способы пространственной концептуализации объектов носителями русского языка;
- раскрыто, каким образом в языковых значениях русских предлогов отражаются особенности национального пространственного восприятия;
- разработан *алгоритм выбора предлога (в - из, на - с, у - к - от)* при анализе предложения, отражающий логические взаимосвязи элементов русской языковой системы и позволяющий не только на основе запоминания, а и осознанно осуществлять выбор необходимого предлога.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке основ *сознательно-практического метода* обучения иностранных студентов грамматической теме «Пространственные предлоги» и системного подхода к преподаванию этой темы. Разработана пошаговая система действий, демонстрирующая иностранным студентам логические взаимосвязи между элементами русской языковой системы и указывающая *критерии выбора предлога* (определение наличия или отсутствия в предложении глагола; выяснение семантики глагола: статический или динамический тип, выражающий однонаправленное или разнонаправленное действие и пр.).

Практическая значимость работы состоит в создании *аналитико-смысловой системы* обучения студентов теме «Основные пространственные предлоги русского языка», которая позволяет сократить объём языковой информации, подлежащей механическому запоминанию и осознанно осуществлять выбор предлога при продуцировании речи.

Гипотеза исследования:

Овладение грамматически правильным употреблением русских предлогов будет более успешным, если студент

- усвоит *логические и семантические связи* внутри словосочетания и предложения в русском языке и овладеет умением глубоко и разносторонне анализировать эти связи;
- овладеет *алгоритмом* аналитических мыслительных операций, необходимых для анализа предложения и правильного *выбора предлога* (*в - из, на - с, у - к - от, до*);
- научится сопоставлять употребление пространственных предлогов в русском языке и в своём родном языке.

На защиту выносятся следующие положения.

При обучении студентов русским пространственным предлогам (*в - из, на - с, у - к - от, до*) необходимо:

- 1) анализировать логические и семантические связи в словосочетании и в предложении русского языка для осознанного *выбора* правильного *предлога*;
- 2) использовать разработанный в диссертации *алгоритм* мыслительных операций;
- 3) эксплицировать при обучении выбору предлога семантический и словообразовательный потенциал *управляющего глагола* для того, чтобы обнаружить грамматический механизм формирования глагольного словосочетания с анализируемыми предлогами.

Апробация результатов исследования осуществлялась

- в **публикациях** 16-ти работ, общим объемом 5,9 печатных листов, из которых 5 статей в научных журналах, рецензируемых ВАК;
- в **докладах** и **сообщениях** на семи научных конференциях (внутривузовских, межвузовских, межрегиональных, международных): «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории»: VII международная научно-практическая конференция, СПб., 24 – 26 апреля 2008 г.; «Русская словесность в системе высшего образования»: XIV международная научно-методическая конференция, СПб., 2009; «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного»

на современном этапе»: межвузовская научно-методическая конференция, 13 апреля 2011 г., СПб.; «Актуальные проблемы межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков»: межрегиональная научно-методическая конференция 26 апреля 2011 г., СПб.; «Русистика и современность»: XIV международная научно-практическая конференция 2-3 декабря 2011 г., СПб.; III Конгресс РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», 10-13 октября 2012 г., СПб;

– по итогам проведённого исследования было **разработано** и **апробировано** учебное пособие «Основные русские пространственные предлоги и приставки» для студентов, изучающих русский язык» объёмом 4.5 печатных листа, получившее гриф УМО (Санкт-Петербург, 2013).

Объем и структура диссертации

Объем диссертации – 200 страниц (без учета списка литературных источников и приложений). Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (271 наименование) и одиннадцати приложений. В тексте приводятся 14 таблиц и 3 рисунка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается выбор темы диссертации, ее актуальность и новизна, определяются основные цели, задачи, объект и предмет исследования, формулируется гипотеза, устанавливается теоретическая и практическая значимость исследования, приводятся положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Особенности преподавания глагольно-предложного управления в курсе РКИ»** излагаются лингво-методические основы обучения студентов глагольно-предложному управлению, описанные в классической и современной теоретической и методической литературе многими авторами (В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, А.В. Величко, Е.С. Скобликова, Н.Н. Прокопович, И.Г. Милославский, А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, Т.И. Капитонова, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.А. Леонтьев, А.К. Демидова, В.А. Белошапкина, Г.И. Рожкова, Ю.И. Леденев и др.), обосновывается необходимость формирования грамматической компетенции студентов; выявляется специфика преподавания грамматики РКИ, рассматриваются теоретические и методические проблемы её содержания; доказывается важность рассмотрения темы «Русские пространственные предлоги» в рамках курса РКИ и определяются теоретические основы этой темы, необходимые для разработки методики её системного преподавания.

В современной методике преподавания русского языка иностранным учащимся одним из определяющих направлений является *компетентностный подход* (С.Ф. Шатилов, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин, Л.М. Гамбург, Н.П. Андрушина, Т.А. Иванова, Т.И. Попова, К.А. Рогова и др.). Особое внимание уделяется основам *функциональной грамматики* (А.В. Бондарко, Н.А. Гоголина, А.В. Величко, М.В. Всеволодова, Ф.И. Панков, Л.В. Щерба) и её методической интерпретации (В.Н. Вагнер, Г.И. Рожкова, Е.И. Пассов и др.), поскольку обучить русскому языку – значит сформировать у учащихся лингвистическую и коммуникативную компетенции.

В связи с этим в диссертации рассмотрены вопросы **компетентностного подхода** в методике преподавания РКИ, проанализированы научные подходы к преподаванию грамматики РКИ (грамматика активная и пассивная) и различия между **традиционным и функциональным направлениями** в грамматических исследованиях. Большое внимание уделяется **теории словосочетания** (В.В. Виноградов, Д.С. Розенталь, В.А. Белошапкова, Л.А. Беловольская, О.С. Широков, Н.С. Валгина, В.П. Сухотин, Н.Н. Прокопович и др.). Усвоение глагольно-именных словосочетаний трудно для иностранных учащихся, так как в них связь между компонентами может быть как строго обязательной, так и факультативной. Практическим потребностям РКИ соответствует широкое понимание управления, когда зависимым компонентом выступают падежные формы имени существительного, что объединяет случаи употребления косвенных падежей существительного общей для них функциональной ролью (*Величко А.В. Глагольное и именное управление // Книга о грамматике. М.: Изд-во МГУ, 2004. С. 94*).

В управлении проявляется прямое морфологическое выражение синтаксического подчинения: это грамматическое маркирование синтаксически зависимого статуса словоформы в синтагме. По мнению В.А. Плунгяна, управление ориентировано не на зависимость граммемы от граммемы, а на зависимость граммемы от лексемы. Выбор конкретной граммемы определяется лексическими или семантическими свойствами управляющей лексемы, но не ее грамматическими характеристиками (*Плунгян В.А. Общая морфология. Введение в проблематику : Учебное пособие. М. : Эдиториал УРСС, 2000. С. 161*). Это обстоятельство является главной трудностью в обучении предложному управлению иностранных учащихся.

Система локализации может выражать тонкие различия: не только положение относительно ориентира, но и наличие и характер контакта с ориентиром, физический тип ориентира и т.п. Локализация участвует в формировании не только именной категории падежа, но и категории глагольной ориентации, граммемы которой выражаются пространственными модификаторами глагола, занимающими префиксальную позицию в глагольной

словоформе (превербами): *в-бежать, вы-бежать, от-бежать* и т. п. По семантической природе ориентация теснее всего связана с существительным. Когда показатели ориентации выражаются при глаголе, они характеризуют не столько глагольную лексему, сколько ее аргументы: их базовой функцией является выражение определённых семантических характеристик локативных актантов глаголов перемещения, например: *пере-прыгнуть* – здесь значение глагольной ориентации выражается префиксом (Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира : Учеб. пособие. М. : РГГУ, 2011. С. 186, 327).

В процессе обучения теме пространственных предлогов учащимся, кроме информации о семантических характеристиках глаголов перемещения и локализации, необходимо уметь вычленять информацию о типе ориентира. В русском языке это усматривается в правилах употребления пространственных предлогов *в* и *на* по отношению к некоторым типам ориентиров: *в поле – на лугу, в переулке – на улице* (Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику. С. 188).

В падежных системах существительных не используются значения локализации, задающие вертикальную или горизонтальную ориентацию объекта (то есть значения типа *верх* и *перёд*), а при выражении глагольной ориентации они, наоборот, очень продуктивны: *вз-лететь* (вверх) *под-прыгнуть* (вверх, на небольшое расстояние). Локализация, встроенная в падежные системы, всегда относительна: она определяет тип пространства относительно какого-то конкретного ориентира (Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику. С. 186), поэтому феномен глагольно-предложного управления в русском языке так труден для иностранцев. Им необходимо разъяснять механизм создания словосочетания на основе логических и смысловых связей слов.

С методической точки зрения информация о влиянии семантики русского глагола и его приставки на предложно-падежное управление этого глагола очень важна, поэтому анализу этого явления в работе уделено большое внимание. Известно, что сильное глагольно-предложное управление часто предопределяется морфемным составом глагола: *войти в класс – выйти из класса*: выбор того или иного предлога в словосочетании зависит как от семантики приставочного глагола, так и от его словообразовательной структуры. Префиксы часто «диктуют» управление, требуя после себя определенного предлога и существительного в определенном падеже.

В методике преподавания иностранных языков важную роль играют **методический принцип** учёта влияния родного языка на изучение и усвоение чужого и **дидактический принцип** включения сознательного подхода к усвоению материала. Эти вопросы нашли отражение в работах многих

авторов (Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, В.Н. Вагнер, М.Б. Рахманина, Л.С. Выготский, Ф.Ф. Фортунатов, О.С. Ахманова, Э. Сепир, Г.Г. Самосудова, В.Г. Костомаров, А.К. Демидова, М.А. Полторацкая, В.В. Виноградов, Ю.В. Шаламов, П.Я. Гальперин, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин), обзор которых (применительно к теме преподавания пространственных предлогов) приводится в диссертации, поскольку в процессе обучения необходима опора на эти принципы.

В диссертации также анализируются **объективные трудности**, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении русского языка. Одной из таких трудностей является языковая **интерференция**. Это важный фактор, осложняющий усвоение иностранного языка, рассмотрению которого лингвисты и методисты уделяют много внимания (Л.В. Щерба, Ю.А. Жлуктенко, В.А. Виноградов, В.В. Алимов, В.Ю. Розенцвейг, Л.М. Уман, В.М. Жирмунский, Ю.Д. Дешериев, О.С. Ахманова, У. Вайнрайх, Э. Хауген, Б. Гавранек, А. Мартине, А. Мейе, Э. Сепир, Е.М. Верещагин, Н.Н. Рогозная, В.В. Кулешов, Н.Б. Мечковская, С.Ф. Шатилов, Ж. Багана, Е.В. Хапилина, Л.И. Баранникова, С.С. Сорокина, С.Ю. Пономарев, А.А. Реформатский, В.В. Климов, В.А. Артемов, В.Д. Аракин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, В.В. Кулешов). Учёт влияния родного языка в процессе преподавания может существенно повлиять на усвоение студентами нового материала.

Грамматическим категориям языка присуща высокая степень абстракции, поэтому *осмысление* учащимися систем родного и иностранного языков играет большую роль. Пространственные предлоги – одна из наиболее абстрактных, а потому трудных, категорий русской грамматики вследствие их многозначности, поэтому их изучение должно быть основано на прозрачной мотивации их использования, на логически-последовательном, аналитическом представлении грамматического материала и на сознательном его усвоении. Примером объективных трудностей усвоения иностранцами норм русского глагольно-предложного управления являются **лакуны** в выражении грамматических отношений, например, в английском языке по сравнению с русским отсутствует *надежное изменение* существительного, нет многообразия глагольных *приставок*, меняющих семантику глагола и «диктующих» необходимый предлог и др.

В связи с важной ролью предлогов в выражении пространственных отношений объектов, в диссертации (§1.4) подробно рассматривается их **семантика**: классификация по значениям, многозначность, соотносённость русских предлогов с приставками и семантикой глаголов и значениями падежей русских имён существительных.

Долгое время считалось, что предлог не имеет лексического значения, обладая лишь формальным, грамматическим значением, подобным значению падежной формы (Н.И. Астафьева, И.И. Мещанинов, А.М. Пешковский,

Л.М. Васильев). А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, М.И. Стеблин-Каменский считали, что предлог имеет лексическое значение, но оно проявляется для усиления значения падежной формы, специализируя значение этой формы и обогащая его смысловыми оттенками, поскольку большинство косвенных падежей чаще всего выражают свои значения в сочетании с определенными предлогами.

Большую сложность для иностранных студентов представляет богатство значений и смысловых оттенков пространственных предлогов. Пространственные связи предполагают несколько измерений: длину, ширину и высоту (глубину), поэтому они так многообразны и так тонко дифференцированы в языке. Смыслы, характеризующие пространство – это *местонахождение* предмета и *направление* движения. Многие предлоги (*в, на, под, над, за*) могут обозначать как место, так и цель (направление) движения. Для обозначения места используется предложный падеж (*Где? – в доме*), а цели – винительный (*Куда? – в дом*), что вызывает у студентов большие трудности. Многозначность предлогов выражается и в предложной синонимии, когда разные предлоги выражают одинаковые грамматические отношения, но каждый из предлогов-синонимов имеет свой, специальный оттенок.

Употребляясь в конкретном пространственном значении, рассматриваемые нами предлоги по значению различаются достаточно четко. Однако эта чёткость различия теряется, когда речь идёт о предлогах, употребляемых при существительных, в семантике которых отсутствует представление о внутренней и наружной стороне предмета. В этом случае могут употребляться оба предлога (*в* и *на*), но конструкции сохраняют отличительные значения (*углубление – на поверхности*): *в тарелке – на тарелке, в телеге – на телеге*. Значения некоторых конструкций отличаются определенной степенью абстрактности: *в квартире – на квартире*, или имеют только стилистические изменения: *в кухне – на кухне*, а некоторые конструкции считаются дублетами: *в поле – на поле, во дворе – на дворе*. Существуют случаи «условного» употребления конструкций с предлогами, когда с одним именем употребляется только предлог *в* (и параллельно *из*), с другим – только *на* (и параллельно *с*): *в экспедиции – на экскурсии* (Е.Ю. Владимирский К изучению предложно-падежных конструкций с пространственным значением (предлоги *в, на, из, с*) // Вопросы теории и методики преподавания русского языка иностранцам. Сборник статей. М. : Изд-во МГУ, 1963. С. 98).

О влиянии глагольных префиксов на управление глагола писали многие авторы (В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Ю.И. Леденёв, И.Г. Милославский, Е.С. Скобликова, А.К. Демидова, Т.П. Засухина, В.С. Бондаренко, Л.Л. Бабалова, Е.Г. Борисова, В.М. Григорян и др.). В силу наличия этого влияния, при обучении глагольно-предложному управлению важно обращать внимание на семантику глагольных префиксов. Сильное глагольно-предложное

управление и выбор предлога часто предопределяется морфемным составом глагола: *войти в класс* – *выйти из класса*. Известно, что специфическое значение префикса способствует изменению значения бесприставочных глаголов, ограничивая его лексическое значение, уменьшает возможности его сочетаемости, «диктует» управление глагола. Иностранцам студентам необходимо осознать, что изменение значений слова зависит от изменения его **материальной формы** (падежа существительного, суффиксов и префиксов глагола). Это подтверждает необходимость обучения использованию предлогов через обучение глагольному управлению и формам русских падежей.

Так как теоретической базой для создания нашей методики обучения иностранных студентов глагольно-предложному управлению является семантический анализ предложных сочетаний, то в качестве основных учебных **принципов введения** темы «Предлоги русского языка» были приняты дидактические принципы **научности и системности** (§1.5.1.1).

Обзор учебников по русскому языку как иностранному показывает, что в большинстве проанализированных учебников (Ю.Г. Овсиенко, С.И. Чернышов, С.А. Хавронина, В.Е. Антонова, О.И. Глазунова, Т.И. Капитонова, Н.Т. Мелех и др.) предлагается принцип механического усвоения правильного употребления предлогов путём запоминания словосочетаний. Лишь в некоторых учебниках (А.Л. Максимова, М.Н. Аникина, К.И. Пехливанова) для семантической мотивации использования пространственных предлогов рассматриваются тематические группы слов, с которыми рекомендуется употреблять те или иные предлоги: *континенты, страны, здания*, и т.д. В ходе анализа было установлено, что предлоги, как правило, изучаются как грамматический материал, сопутствующий содержательному аспекту программной темы по развитию речи. Однако, на наш взгляд, прав А.Н. Леонтьев, утверждавший, что только целенаправленная работа над грамматической темой позволяет по-настоящему осознать её содержание, поэтому представляется, что специальный учебный курс, посвященный обучению пространственным предлогам, должен быть автономным, системным и базирующимся на логически-последовательном, аналитическом представлении грамматического материала, на сознательном его усвоении (Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия академии педагогических наук РСФСР. 1947, Вып. 7. Изд-во АПН РСФСР. С. 21). Например, важно донести до студента, что в русском языке в системе антонимии предлогов заложена семантическая закономерность противопоставления «отделительного» и «достигательного» (Бондаренко В.С. Предлоги в современном русском языке. М.: Учпедгиз, 1961. С.11) значений пространственных предлогов. Усвоение этой закономерности сократит вдвое объём запоминаемого материала.

Поскольку структурным центром словосочетания является глагол, то для правильной оценки лингвистической ситуации студент должен уметь определять его семантические характеристики: *статический* он или *динамический*, *бесприставочный* или *приставочный*, *переходный* или *непереходный*, *совершенного* или *несовершенного* вида, так как все эти свойства существеннейшим образом влияют на его сочетаемость и выбор того или иного пространственного предлога. Зависимость выбора предлога от семантики следующего за ним существительного и от морфологического состава глагола, управляющего предлогом, тесная связь предлогов с падежной системой русского языка являются объективными трудностями в усвоении иностранцами рассматриваемой темы. Это объясняется отсутствием таких форм выражения грамматических отношений в родном языке студентов. Перечисленные проблемы необходимо учитывать при разработке методики обучения иностранцев употреблению русских предлогов с пространственным значением.

Во второй главе диссертации «Методика обучения иностранных студентов употреблению русских предлогов с пространственным значением» описывается логика построения, программа и этапы проведения констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

В первом параграфе второй главы даётся описание **констатирующего эксперимента**, *цели и задачи* которого обусловлены уточнением базовых грамматических умений и навыков, необходимых при изучении темы пространственных предлогов. Констатирующий эксперимент проводился в форме теста в англоязычной аудитории (37 студентов), в группе студентов с другими родными языками и состоял из трёх частей: *первая* часть выявляла влияние английского языка на употребление предлогов (студентам давалось английское предложение и его русский перевод с пропущенным предлогом, который предлагалось вставить), *вторая* – умение употреблять нужную падежную форму существительного при заданном предлоге; в *третьей части* проверялось умение студентов употребить нужный предлог, исходя из контекста. Для анализа всех трёх частей эксперимента производился подсчёт допущенных студентами ошибок в употреблении предлогов, который показывал, какие неверные предлоги использовались студентами, и сколько студентов употребило тот или иной неверный предлог. Подсчёт производился отдельно для англоязычных студентов (37 человек), для студентов разных языковых групп (24 человека) и для студентов контрольной группы (12 человек из Кореи, Китая, Японии, Финляндии и Испании). Вот пример такого анализа:

Ошибки студентов разных языковых групп (констатирующий эксперимент)
(23 человека: немцы, австрийцы, финны, французы)

1 часть теста:

He came to the theatre.	Он подошел ___ (театр).	в – 8; до – 2; у – 1; из – 1; на – 1;
He took a book from the shelf.	Он взял книгу ___ (полка).	из – 13; от – 5; в – 2; у – 2; к – 1;

2 часть теста:

	КУДА? (вин. п.)	ГДЕ? (предл. п.)
Вечеринка	Я иду в – 14; _ к – 1; _	Я был ___ в – 13; ___
Стадион	Я иду ___ в – 11; ___	Я сижу ___ в – 9; _ с – 1;

3 часть теста:

Мне нужно купить конверты ___ **из – 6;** _ в – 4; _ из – 2; _ от – 1; _ с – 1; ___ (почта).
Он давно не был ___ **в – 13;** _ у – 3; _ к – 2; _ с – 2; ___ до – 1; ___ (родина).
Мама сняла картину ___ **из – 7;** _ от – 4; ___ на – 3; _ в – 1; _ у – 1; ___ (стена).

При анализе ошибок англоязычных студентов дополнительно отмечались случаи, когда большинство студентов допустило одинаковые ошибки, при том, что эти ошибки не мотивированы их родным английским языком, например:

Одинаковые ошибки, но не мотивированные английским языком:

He went to the theatre.	Он пошел ___ (театр).	на – 6; к – 1; от – 1;
He went to the concert.	Он пошел ___ (концерт).	в – 7; к – 1; от – 1;

	КУДА? (вин. п.)	ГДЕ? (предл. п.)
Вечеринка	Я иду в – 14; _ к – 1; _	Я был ___ в – 13; ___
Лес	Я иду ___ на – 7; ___	Я гуляю ___ на – 16; ___

Дети играют ___ **на – 8;** _ к – 1; ___ с – 1; ___ до – 1; ___ (сад).
Письмо было ___ **на – 9;** ___ из – 2; ___ (конверт).

А при анализе ошибок студентов, говорящих на разных языках, дополнительно отмечались случаи, когда большинство студентов допустило одинаковые ошибки, хотя их родные языки разные, например:

He went to the concert.	Он пошел ___ (концерт).	в – 7;
He came to the country.	Он приехал ___ (дача).	в – 6; из – 1; от – 1;

	КУДА? (вин. п.)	ГДЕ? (предл. п.)
Вечеринка	Я иду в - 8; _____	Я был _____ в - 8; _____
Стадион	Я иду в - 11; _____	Я сижу в - 9; с - 1; _____

Летом мы отдыхали _____ **на** - 9; _____ (деревня).

Мой брат сейчас работает _____ **в** - 10; _____ (завод).

Анализ *результатов* констатирующего эксперимента показал, что студенты ошибались 1) в выборе необходимого предлога; 2) в умении понять семантическую координацию предлога и приставки глагола; 3) в умении определить необходимый в данном контексте падеж и правильно выбрать форму существительного в этом падеже; 4) выяснилось, что студенты не знают о наличии строгой антонимии предлогов *в* ↔ *из*, *на* ↔ *с*, *к* ↔ *от*.

Анализируя ошибки учащихся в употреблении пространственных предлогов, мы исходили из положения о том, что интерференция обычно влечёт такое нарушение языковых норм, когда ошибки *носят явно направленный характер уподобления* правилам родного языка студента, то есть ошибки должны быть однотипными у всех или у большинства представителей той или иной национальности, а не быть хаотичной и беспорядочной смесью разных ошибок (В.В. Алимов, В.А. Виноградов). Поэтому все ошибки учащихся (вслед за Н.А. Любимовой, Н.Н. Rogozной, Ж. Баганой и Е.В. Хапилиной, В.Д. Аракиным, В.М. Жирмунским) можно разделить на две группы: 1) *интерференционные* и 2) *неинтерференционные*, возникающие в результате недостаточного усвоения студентом учебного материала при изучении им иностранного языка. Ошибки первого типа – *устойчивые, типичные, характерные, постоянные* для *всех* или для *подавляющего большинства* носителей соответствующего родного языка.

Результаты проведённого нами констатирующего эксперимента показали высокую степень хаотичности в употреблении англоязычными студентами русских пространственных предлогов. Это привело к заключению, что при обучении основным русским пространственным предлогам иностранных студентов нужно разрабатывать такую методику преподавания, которая будет опираться не столько на учёт родного языка студентов (английского), сколько на общие для всех логические категории, так как эти категории отражены в структуре русского словосочетания. Этот вывод был подтверждён и тем фактом, что хаотичность и произвольность допущенных ошибок была выявлена и у студентов других языковых групп (китайцев и европейцев: немцев, финнов, французов – 25 человек). Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет допустить, что все студенты, участвовавшие в эксперименте, делали ошибки не столько из-за влияния своего родного языка, сколько

из-за недостаточного знания национально-специфичного русского грамматического материала, который имеет лакуны в выражении грамматических отношений в родном языке студентов. Таким образом, констатирующий эксперимент дал отрицательный результат в вопросе влияния родного языка учащихся на усвоение значений русских предлогов и на их употребление.

Для создания методики обучения пространственным предлогам были отобраны наиболее распространенные в русском языке пространственные предлоги (*в* ↔ *из*; *на* ↔ *с*, *к* ↔ *от*, *у*) и некоторые глагольные приставки (*по-*, *при-* ↔ *у-*, *в(о)-* ↔ *вы-*, *под(о)-* ↔ *от(о)-*). Это было сделано потому, что

- независимое лексическое выражение локализации осуществляется именно с помощью пространственных предлогов,

- для иностранного студента важно знать, какие в языке существуют средства для локализации основных участков траектории. Опираясь на В.А. Плуменя (Плуменя В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М.: РГГУ, 2011. С. 333), скажем, что эту функцию выполняют, в частности, русские глагольные приставки, которые могут задавать ориентацию глагольных аргументов как совместно с именным показателем (*про-полз по бревну*), так и практически самостоятельно (*пере-полз бревно*). Таким образом, локализация участвует не только в выражении падежных значений, но и в формировании категории глагольной ориентации, граммы которой выражаются пространственными модификаторами глагола: *в-бежать*, *вы-бежать*, *от-бежать*.

Одной из важных задач преподавателя на начальном этапе является задача научить различать предлоги в устной речи. Для достижения осмысленного узнавания предлогов, надо показывать студентам логику формирования словосочетаний на основе глагольно-предложного управления в русском языке: студентам объясняются связи между семантикой глагола (динамический или статический) и семантикой управляемого существительного, морфологической структурой глагола и предлогом и др. Эти сведения формулируются студентам на самых первых этапах изучения предлогов и в ходе проведения обучения постоянно поясняются и повторяются.

План проведения обучающего эксперимента, его цели и задачи, а также методические приемы и модели обучения, использованные на занятиях при осуществлении обучающего эксперимента, основаны на использовании дидактических принципов научности и системности и принципа сознательности обучения, о которых упоминалось ранее, а также принципах осознанности, доступности, наглядности, функциональности,

14-00072

деятельностного характера обучения или принцип *активности*, принципе *связи теории с практикой* и принципе *прочности* (§2.2.2).

Целью обучающего эксперимента являлось обучение точному в смысловом отношении употреблению учащимися русских пространственных предлогов *в, из, на, с, к, у, от*, что потребовало прочного усвоения студентами правил их употребления, сформированности устойчивых и автоматизированных навыков грамматически правильного построения словосочетаний с этими предлогами и умения применять полученные теоретические знания и практические навыки в русской речи. Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд практических **задач**: 1) дать общие сведения об отражении информации о пространстве в лингвистических категориях, а именно, о статических глаголах и о глаголах движения и перемещения, поскольку эти сведения помогают понять, о чём идёт речь в пространственной ситуации – о *месте* или о *направлении*; 2) разъяснить специфические функции русских падежей и показать взаимосвязь между предложной и падежной системами русского языка; 3) дать общие сведения о предлогах и разъяснить основные принципы употребления пространственных предлогов в русском языке; 4) разъяснить факт наличия антонимичности русских предлогов и зависимость выбора предлога от одушевленности или неодушевленности следующего за ним существительного; 5) рассмотреть приставочные глаголы движения, продемонстрировав студентам семантические значения приставок к глаголам движения и перемещения и указав на то, что существует теснейшая связь между глагольными приставками и употребляемыми после глаголов предлогами *выехать из (города)*; б) научить и приучить учащихся анализировать предложение в целом, поскольку и лексические значения слов, и тип глагола (статический или динамический), и глагольная приставка, если она есть, и семантика присоединяемого предлогом существительного, и падеж этого существительного несут в себе пространственную информацию.

На основе поставленных задач обучающего эксперимента был разработан **план** его проведения в рамках 12-тичасового курса обучения, в задачи которого входило не только обучение и расширение знаний учащихся, но и систематизация этих знаний. Учебный материал излагался студентам на основе оппозиций, что давало учащемуся возможность выбирать и обосновывать свой выбор. Структура обучающего модуля состояла из 4-х блоков упражнений. Каждый блок содержал упражнения на *наблюдение*, затем шли *тренинговые* упражнения, а потом упражнения *творческого* характера. Таким образом, была создана методика обучения пространственным предлогам русского языка. Остановимся на содержании обучающего модуля.

Для изучения предложно-падежных конструкций с пространственным значением использовалась специально разработанная система **упражнений**.

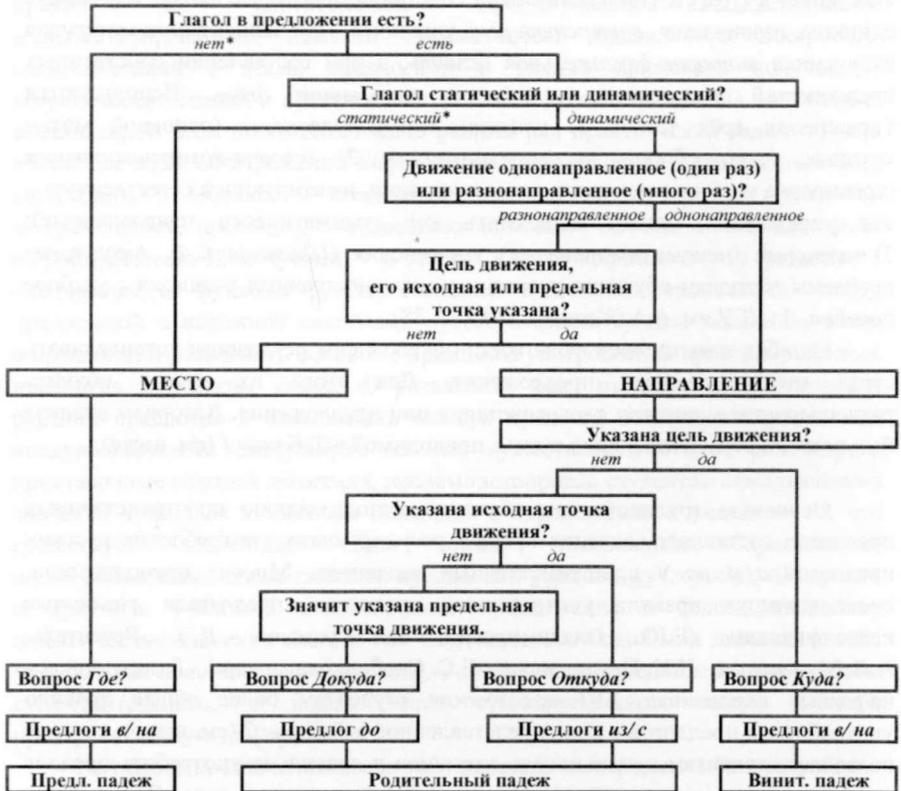
Сначала предлагались задания, воздействующие на органы чувственного восприятия – зрительные, слуховые образы – то есть задания на *наблюдение* изучаемого явления, на выделение в предъявленном материале изучаемых явлений. Например: *Прочитайте предложения и поставьте вопрос Где? или Куда? к выделенным сочетаниям. Объясните свой ответ.* «Он едет в Прагу». «Он живёт в Праге». При составлении сочетаний, в которые входят изучаемые единицы, развивается *внутренняя речь* учащихся. При записывании материала включается *моторно-двигательная память*, а при составлении собственных предложений развивается *устная и письменная речь*. Используются упражнения трёх типов: 1) *подлинно-коммуникативные* (основной мотив которых – потребность в коммуникации); 2) *условно-коммуникативные* (тренировка учебного материала в коммуникации, имитирующей естественную – эти упражнения можно определить как грамматически направленные); 3) *неречевые (некоммуникативные)* упражнения (*Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся : учебное пособие. Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1985. С. 38).

Ошибки иностранцев чаще всего обусловлены неумением устанавливать связи между словами предложения. Для этого их нужно обучить разностороннему анализу словосочетания или предложения. Алгоритм анализа был показан студентам в виде схемы, приводимой в *Таблице 1* (см. ниже).

Основную трудность при обучении использованию пространственных предлогов составляет введение правил, регулирующих употребление русских предлогов *в* и *на* в пространственных значениях. Многие преподаватели, систематизируя правила употребления предлогов, предлагали различные классификации (Е.Ю. Владимирский, В.С. Громыко, Д.Э. Розенталь, А.Л. Максимова, К.И. Пехливанова, Е.С. Скобликова и др.), базирующиеся на разных основаниях. Мы предложили студентам более общее правило употребления предлогов *в* и *на*, представленное в *Таблице 2* (см. ниже), которое позволяет студентам лучше понять ситуацию и правильно употребить предлог и с другими существительными, кроме уже изученных ими. Затем была разъяснена зависимость выбора предлога и соответствующего падежа от *одушевленности* или *неодушевленности* следующего за ним существительного и введены соответствующие предлоги и падежи: особое внимание при этом обращалось на наличие *антонимичности* предлогов *к* и *от*.

При разъяснении значений приставок демонстрировалась их связь с предлогами, употребляемыми после глаголов. Приставки, как и предлоги, бывают антонимичными, требуя при этом использования и антонимичных предлогов. Сначала рассматривались глаголы движения с приставкой *по-*, затем – с приставками-антонимами *при-* ↔ *у-*, *в(о)-* ↔ *вы-* и *под(о)-* ↔ *от(о)-*.

Схема «Порядок действий при анализе предложения»



* Если в предложении, не имеющем глагола или содержащем статический глагол, используется существительное типа *билет*, *экскурсия* и т.п., семантика которых заведомо предполагает перемещение в пространстве, то естественно, речь в предложении будет идти о направлении *Куда?* или *Откуда?* с соответствующими предлогами.

Таблица 2.

Общее правило употребления предлогов *в* и *на*

<i>в</i>	- внутри; четкие физические или административные границы (<i>в доме, в городе</i>).
<i>на</i>	- снаружи, на поверхности, на открытом воздухе: вне четких физических или административных границ (<i>на крыше, на рынке</i>) - процесс, мероприятие, требующее времени (<i>на лекции, на экскурсии, на выставке</i>)

После изучения приставок сведения о них и изученных предлогах были обобщены: были даны сравнительные характеристики приставок *под(о)-, в(о)-, при-*, имеющих «достигаемые» значения и приставок *от(о)-, вы-, у-* с «отделительным» значением, поскольку эти приставки могут означать разную степень удаления от некоей точки. Затем были выполнены повторительные упражнения по всему материалу, включая работу с учебными текстами.

Таким образом, в рассматриваемой работе были выделены причинно-следственные логические связи, касающиеся употребления пространственных предлогов (*в* ↔ *из*; *на* ↔ *с*, *к* ↔ *от*, *у*) и приставок глаголов движения (*по-, при- → у-, в(о)- ↔ вы-, под(о)- ↔ от(о)-*), а грамматические сведения были максимально систематизированы.

В §2.3 второй главы представлены и подробно проанализированы результаты **контрольного эксперимента**, полученные студентами, прошедшими обучение, в сравнении с результатами студентов контрольной группы, которые обучение не проходили. Среднее улучшение знаний студентов, прошедших обучение, составило 38%; знания студентов контрольной группы практически не изменились (улучшение составило 3%), так как целенаправленно в этот период тема предлогов с ними не изучалась.

Полученные результаты для наглядности приводятся в графической форме (см. ниже *Рис.1, 2 и 3*): на *Рис. 1* показано процентное соотношение ошибок, допущенных студентами разных стран, и студентами контрольной группы *до* (частая штриховка) и *после* (редкая штриховка) проведения обучающего эксперимента, на *Рис. 2* показана средняя (по общему количеству студентов, прошедших обучение) динамика снижения процента ошибок после обучающего эксперимента, а на *Рис. 3* – динамика снижения процента ошибок студентов контрольной группы.

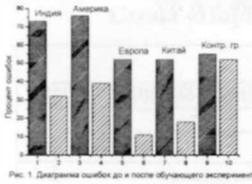


Рис. 1. Динамика ошибок до и после обучающего эксперимента



Рис. 2. Динамика снижения процента ошибок после обучающего эксперимента (в среднем)

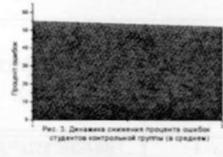


Рис. 3. Динамика снижения процента ошибок студента контрольной группы (в среднем)

В **Заключении** сделаны выводы и перечислены основные результаты диссертационного исследования. Были изучены *лингвометодические основы обучения* студентов глагольно-предложному управлению, выявлена *последовательность аналитических мыслительных операций*, выполняемых носителями русского языка при употреблении ими пространственных предлогов, определены *базовые грамматические умения и навыки*, необходимые для изучения темы пространственных предлогов и на этой основе был разработан *алгоритм* логических рассуждений и мыслительных операций, необходимых для правильного выбора русских пространственных предлогов.

Анализ результатов **констатирующего эксперимента** показал, что явная и безусловная интерференция родного языка (на примере английского) в области применения пространственных предлогов не была выявлена. На основе анализа ошибок, допущенных в констатирующем эксперименте, нами была *создана и экспериментально проверена система упражнений*, разработанная для учащихся разных языковых групп (финский, немецкий, французский, китайский, английский) без ориентации на родной язык студентов.

В результате анализа материалов **контрольного эксперимента** было получено подтверждение того, что студенты научились с помощью алгоритма по определению семантического типа глагола: *динамический* он или *статический* и т.д., его морфологического состава, предлога и падежа существительного различать, когда в предложении речь идёт о *месте*, а когда о *направлении*; научились устанавливать связи между словами предложения, то есть задавать вопросы от одного слова к другому; усвоили, что каждый падеж русского языка выполняет в языке определённую семантическую функцию, имеет конкретные предназначения, в частности, обозначение *места* или определённого *направления* в пространстве. Студенты поняли тесную взаимосвязь между предложной и падежной системами русского языка; поняли и запомнили основные лексические значения рассматриваемых предлогов и принципы их употребления в русском языке: зависимость предлога

от семантики, одушевленности или неодушевленности следующего за ним существительного; наличие у предлогов антонимичных взаимосвязей и их тесную связь с глагольными приставками (вплоть до случаев омонимии (лексико-грамматического плеоназма), когда приставка повторяет предлог). Анализ данных контрольного эксперимента показал, что студенты научились анализировать предложение в целом, учитывая и лексические значения слов, и тип глагола, и глагольную приставку, если она есть, и семантику присоединяемого предлогом существительного, и падеж этого существительного, поскольку все эти детали несут в себе пространственную информацию.

Обучающий эксперимент основывался на учёте фундаментальных положений формирования русского глагольного словосочетания: семантики управляющего глагола и семантики управляемого существительного, семантики основы и падежной формы управляемого существительного, словообразовательной модели глагола и её координации с семантикой предлога. Как показал проведённый нами анализ многих популярных учебников по РКИ, эти положения фундаментальной лингвистики, с нашей точки зрения, недостаточно учитывались и в методически доступной форме разъяснялись студентам.

Сравнительные статистические результаты констатирующего и контрольного экспериментов показали убедительный положительный результат: в контрольном тесте количество допущенных ошибок у всех студентов, участвовавших в обучающем эксперименте, сократилось на 34 - 41%, а в учебных текстах, где контекст более очевиден, чем в отдельном предложении, ошибки практически отсутствовали. Улучшение результатов тестирования в контрольной группе студентов составило в среднем только 3%.

В положениях, выносимых на защиту, утверждалось, что при обучении студентов русским пространственным предлогам (*в - из, на - с, у - к - от, до*) необходимо анализировать логические и семантические связи в словосочетании и в предложении русского языка для осознанного *выбора* правильного *предлога*, используя для этого разработанный в диссертации *алгоритм* мыслительных операций, а также эксплицировать при обучении выбору предлога семантический и словообразовательный потенциал *управляющего глагола*, обнаруживая тем самым грамматический механизм формирования глагольного словосочетания с анализируемыми предлогами. Разработанный комплекс упражнений для обучения студентов рассматриваемой теме был нацелен именно на развитие у учащихся такого аналитического подхода при выборе предлога. Существенные положительные результаты проведённого эксперимента позволяют сделать вывод о том, что предложенный курс

способствовал повышению эффективности усвоения учащимися правил использования пространственных предлогов русского языка. Это позволяет сделать вывод о том, что **гипотеза** исследования, заключающаяся в том, что овладение грамматически правильным употреблением русских предлогов будет более успешным, если студент *усвоит существующие прочные логические и семантические связи* внутри словосочетания и предложения в русском языке нашла свое **подтверждение**.

Таким образом, эффективность разработанной в диссертации методики преподавания темы «Основные русские пространственные предлоги» на основе её системного изложения, включения мыслительной деятельности учащихся и с опорой на теоретическое знание научных основ русской грамматики была доказана и подтверждена.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Теоретические и методологические основы разработки курса обучения иностранцев теме «Пространственные предлоги» // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 06. 2011. – ART 1582. – СПб., 2011 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1582.htm>. – Гос.рег. 0421100031. – ISSN 1997 - 8588. – Объем 0.4 п.л. – [дата обращения 04.09.2012].

2. Опыт разработки курса обучения иностранных учащихся русским пространственным предлогам // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 05. 2011. – ART 1586. – СПб., 2011 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1586.htm>. – Гос.рег. 0421100031. – ISSN 1997 - 8588. – Объем 0.4 п.л. – [дата обращения 04.09.2012].

3. Методические аспекты преподавания русских пространственных предлогов в иностранной аудитории // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова : Серия Гуманитарные науки. – №3 (17). – Ярославль : Изд-во ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. – С. 129 - 131. – Объем 0.6 п.л.

4. Разъяснение грамматических функций русских пространственных предлогов в иностранной аудитории // Ярославский Педагогический Вестник. – Том II. №4. – Ярославль : Изд-во Гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 116 - 120. – Объем 0.6 п.л.

5. Языковая интерференция и ее учет в преподавании темы «Русские пространственные предлоги» в иностранной аудитории // Вестник Тюменского государственного университета. – «Филология». – № 1. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2013. – С. 143 - 150. – Объем 0.6 п.л.

6. Основные русские пространственные предлоги и приставки. – Учебное пособие для иностранных учащихся. – СПб. : Изд-во СПб гос. экономич. ун-та, 2013. – 72 с. – Объем 4.5 п.л. (имеется гриф УМО по направлению «050100 - Педагогическое образование»).

7. Сопоставительный анализ английского и русского глагольно-предложного управления // Сборник «Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика». – Выпуск IX, 2007. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – С. 252 – 259. – Объем 0.5 п.л.

8. О некоторых трудностях изучения русских предлогов в англоязычной аудитории // Материалы VII международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории» : 24 – 26 апреля 2008 года : Том 1. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 152 – 156. – Объем 0.3 п.л.

9. О внутренней форме и генетическом тождестве английских и русских предлогов // Сборник «Русский язык как иностранный : Теория. Исследования. Практика» : Выпуск X, 2009. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С. 338 - 343. – Объем 0.4 п.л.

10. К вопросу о семантической близости английских и русских предлогов // Материалы докладов и сообщений XIV международной научно-методической конференции «Русская словесность в системе высшего образования». – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, 2009. – С. 37 - 41. – Объем 0.3 п.л.

11. О трудностях в обучении англоязычных учащихся предложно-падежному управлению // Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой : Том 2. – СПб. : Изд-во «Сударыня», 2010. – С. 310 - 314. – Объем 0.3 п.л.

12. Грамматические функции русских предлогов в аспекте преподавания РКИ // Сборник «Русский язык как иностранный : Теория. Исследования. Практика». – Выпуск XI, 2010. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 321 - 326. – Объем 0.4 п.л.

13. О принципах преподавания основных пространственных предлогов студентам-иностранцам // Материалы докладов и сообщений межвузовской научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного на современном этапе» : 13 апр. 2011 г. – СПб. : Изд-во СПХФА, 2011. – С. 24 - 27. – Объем 0.3 п.л.

14. О необходимости учета родного языка учащихся при обучении иностранному языку // Сборник материалов межрегиональной научно-методической конференции «Актуальные проблемы межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков» : 26 апреля 2011г. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики, 2011. – С. 87 - 91. – Объем 0.3 п.л.

15. Объективные трудности усвоения иностранными студентами употребления русских пространственных предлогов // Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции «Русистика и современность» : 29 сент. – 1 окт. 2011 : Том 2 : Методика преподавания РКИ и обучение русскому языку как неродному в поликультурной среде. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 150 - 152. – Объем 0.2 п.л.

16. К вопросу о трудностях учета языковой интерференции при обучении иностранных студентов теме «Русские пространственные предлоги» // Материалы III Конгресса РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России» : 10 окт. – 13 окт. 2012 : В 2-х т. – Т. 2 : Направление 5. Русский язык как неродной: проблемы функционирования и преподавания. – СПб. : Изд. дом «МИРС», 2012. – С. 109 - 112. – Объем 0.3 п.л.