

Тартуский университет
Факультет гуманитарных наук и искусств
Институт иностранных языков и культур
Отделение славистики

**ГЛАГОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ И ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ
В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ЭСТОНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ
РУССКИЙ ЯЗЫК: НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ**

Бакалаврская работа
студентки III курса
отделения славистики
Анастасии Скачко

Научный руководитель –
лектор Е. Г. Сосновцева

Тарту 2024

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Механизмы усвоения второго языка	6
1.1. Языковая аттриция и виды интерференции	10
1.2. Факторы, способствующие изучению второго языка, и анализ различных методов обучения иностранному языку	11
Выводы 1 главы	13
Глава 2. Глаголы движения как лексико-грамматический разряд: теория и практика обучения. 15	
2.1. Особенности изучения глаголов движения	21
2.1.1. Усвоение падежей в родном и иностранном языках	25
2.2. Глаголы движения в русском и эстонском языках	26
2.3. Система преподавания глаголов движения в учебниках по русскому языку для эстонских школ	27
2.3.1. Анализ учебников И. Мангус «Русский язык: быстро и весело!»	28
Выводы 2 главы	30
3.1. Количественный анализ результатов исследования	33
Задание 1	33
Задание 2	35
Задание 3	35
3.2. Типы ошибок: Описание материала	37
3.2.1. Неверное употребление предлога и падежа	37
3.2.2. Неверное употребление предлога	37
3.2.3. Пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме	38
3.2.4. Неправильный выбор группы глагола движения	38
3.2.5. Неверное употребление падежа	39
Выводы 3 главы	39
Заключение	41
Библиография	44
Словари	46
Учебные материалы	46
Kokkuvõte	47
Приложение 1. Анкета	49
Приложение 2. Таблица с примерами	51
Приложение 3. Ссылка на электронный файл с собранным материалом	52
Lisa 1	53
Lisa 2	54

Введение

Данная работа посвящена изучению процессов, происходящих в области русского глагольного управления и предложно-падежных конструкций в письменной речи эстонских школьников, изучающих русский язык как иностранный, на примере глаголов движения. Нас интересует, как ученики эстонских школ усваивают один из труднейших разделов в грамматике русского языка.

В Эстонии в соответствии с национальным учебным планом требуется изучение как минимум двух иностранных языков. В эстонских школах первым иностранным языком (А) может быть английский, французский или немецкий. Вторым иностранным языком (Б) выбирается учениками из таких языков, как немецкий, французский, испанский, финский, шведский, русский, латышский или другой иностранный язык. Изучение иностранного языка (А) должно быть начато на первой ступени обучения (1–3 класс), а иностранного языка (Б) – не позднее второй ступени обучения (4–6 класс). Таким образом, русский язык эстонские ученики начинают изучать в возрасте 11–15 лет. Что касается гимназии, то в соответствии с национальной учебной программой средней школы, было принято решение отказаться от традиционного подхода к определению иностранных языков А и Б. По завершении средней школы ученики должны владеть как минимум двумя иностранными языками уровня Б. В гимназии, как и в основной школе, обширный выбор иностранных языков, русский язык также входит в этот список [Министерство образования и науки 2023].

Просмотрев некоторые учебные программы по русскому языку для начальной школы, мы установили, что глаголы движения ученики начинают изучать на второй ступени обучения [Kostivere kool 2020]. На третьей ступени обучения добавляются глаголы движения с приставками [Pärnu-Jaagupi põhikool 2019].

Согласно аналитическому итоговому отчету Министерства образования за 2022 год, русский язык как иностранный в школах изучает 37% от всех учеников. По окончании начальной школы 395 учеников сдали экзамен по русскому языку как иностранному, и средний балл экзамена составил 83,8 балла [Haridus ja teadusministeerium 2022: 119–120].

Несмотря на достаточно высокий балл, уровень владения русским языком остается низким. Исследование И. В. Адамсон и М. Х. Росс, проведенное в Таллиннском университете среди студентов, для которых русский язык является иностранным, выявило следующие причины низкого качества владения русским языком: низкая мотивация, сложность изучения, отсутствие хороших методик, отсутствие практики, языковая политика государства [Адамсон, Росс 2016: 1587].

Актуальность исследования связана с языковой ситуацией в Эстонии, где русский язык достаточно распространен, и школьники часто выбирают его для изучения в качестве иностранного. Трудности, с которыми сталкиваются эстонские школьники при освоении глаголов движения, требуют изучения, а также теоретического осмысления.

Объектом исследования является вариативность употребления глаголов движения и предложно-падежных конструкций с ними, языковые процессы и основные тенденции, характеризующие письменную речь эстонских школьников, изучающих русский язык.

Предмет исследования – анализ и классификация письменных ошибок данного типа.

Цель работы – выявление основных видов нарушений глагольного управления в письменной речи эстонских школьников, а также установление причин их возникновения и возможных путей устранения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Ознакомиться с научной литературой по теме исследования;
2. Разработать анкету для проведения опроса;
3. Провести анкетирование среди школьников и собрать материал;
4. Каталогизировать подходящие примеры;
5. Классифицировать примеры;
6. Выявить наиболее частотные случаи варьирования языковых средств;
7. Описать основные типы варьирования;
8. Определить причины возникновения варьирования.

В работе применяются методы анкетирования и анализа экспериментальных данных. При изучении и интерпретации эмпирических данных использован метод сплошной выборки отрицательного языкового материала.

В качестве эмпирического материала для анализа вариативности в области русского глагольного управления и предложно-падежных конструкций в письменной речи эстонских учеников на примере глаголов движения были взяты работы учеников, в которых обнаружены ошибки глагольного управления. Было собрано 148 анкет. В работе было описано 13 типов ошибок из работ школьников, изучающих русский язык как иностранный.

Работа состоит из Введения, трех глав, Заключения, Списка литературы, Приложений и резюме на эстонском языке. В первой главе «Механизмы усвоения второго языка» описаны методические принципы обучения иностранному языку, рассматриваются виды интерференции, а также факторы, способствующие изучению второго языка. Во второй главе «Глаголы движения как лексико-грамматический разряд: теория и практика обучения» рассматриваются две группы глаголов движения и признаки, по которым они противопоставляются; рассматривается специфика изучения глаголов движения в методическом плане, а также сравнивается образование глаголов движения в русском и эстонском языках. В третьей главе «Употребление глаголов движения в письменных работах эстонских школьников» анализируются анкеты, которые были собраны в Тарту и Хаапсалу. В работе есть три приложения: анкета и таблица с примерами, а также ссылка на электронный файл с собранным материалом.

Глава 1. Механизмы усвоения второго языка

Необходимость развития межкультурной коммуникации среди людей обуславливает актуальность изучения процесса овладения иностранным языком в соответствующей языковой среде. Методическая наука стремится использовать результаты исследований о закономерностях овладения языком для улучшения процесса обучения иностранному языку. Различные научные подходы к описанию механизмов овладения иностранным языком могут быть обобщены в «глобальных гипотезах», таких как «контрастивная гипотеза», «гипотеза идентичности» и «межъязыковая гипотеза» [Гальскова, Гез 2006: 57]. Основные различия между этими гипотезами связаны с тремя аспектами: взаимоотношениями между родным и иностранным языками, врожденными способностями к языку и приобретаемым языковым опытом, а также с психолингвистическими механизмами, обеспечивающими функционирование процесса овладения языком. Для нашего исследования наиболее актуальна межъязыковая гипотеза, поэтому остановимся подробнее на ее рассмотрении.

Межъязыковая гипотеза считается предпочтительной с точки зрения межкультурной направленности языкового образования. Эта гипотеза описывает процесс овладения иностранным языком как когнитивный процесс. Важным положением межъязыковой гипотезы является формирование учеником собственной языковой системы, объединяющей черты родного и изучаемого языков («смешанный код»), а также специфические особенности, которые не зависят от первых двух языков. Промежуточный язык, или межъязыковая компетенция, развивается на основе языкового и речевого опыта учащегося и в процессе применения различных стратегий обучения и общения. Ученик, опираясь на свой языковой и культурный опыт, постепенно преуспевает в овладении структурой неродного языка и непривычной культуры. Системный анализ грамматических процессов усвоения второго языка показывает, что студенты, не владеющие русским языком, способны вступать в коммуникацию на «псевдорусском» языке, который может быть понят и носителями русского языка, и самими студентами [Гальскова, Гез 2006: 57–62]. Эта способность к коммуникации объясняется вынужденным языкотворчеством студентов, в результате которого формируется индивидуальная грамматика, сочетающая элементы родного языка и особенности изучаемого языка, при этом сохраняя минимальное количество ошибок.

В то же время формирование текстов на русском языке не основывается на калькировании или внутреннем переводе. Студент «мыслит» на русском языке, при этом мышление совпадает с оперированием языковыми единицами. Владение студентами русским языком является беспереводным, подтверждая понимание процесса усвоения языка как явления творческого, которое на начальном этапе носит отчетливый характер языкотворчества. Вступая в коммуникацию на этом языке, овладевающий языком не фокусируется на грамматической правильности, а стремится передать определенный смысл. Предложения формируются студентом в первую очередь по смыслу, а не с учетом грамматических законов изучаемого языка. Выстраивая стратегии усвоения изучаемого языка и общения на нем, ученик расширяет свои коммуникативные возможности в тех ситуациях, в которых его иноязычного опыта не хватает, используя различные стратегии, такие как перефразирование, переконструирование высказываний, а также стремится избежать неизвестных ему тем и т.д. Овладение иностранным языком в учебных условиях представляет собой процесс развития и взаимодействия определенных стратегий усвоения языка и стратегий общения [Гальскова, Гез 2006: 62–63].

Исходя из этого «межъязыковая гипотеза» рассматривает язык как средство коммуникации и выделяет факторы, влияющие на процесс овладения им. В этом ее отличие от подходов, акцентирующих проблему языковой интерференции. Очевидно, что *интерференция* и *перенос* (См. с. 10 наст. работы) являются результатом не только взаимодействия двух языковых систем, но и недостаточного овладения соответствующими навыками и умениями. В отличие от сторонников контрастивной гипотезы, приверженцы гипотезы «промежуточного языка» утверждают, что ошибки в речи учеников происходят как из-за интерференции и недостаточного усвоения языка и речи, так и из-за недостатков в методах обучения. Это ведет к изменению отношения к ошибкам учеников: отсутствие ошибок не всегда свидетельствует о полном владении языком как средством общения. Ошибки также могут свидетельствовать о творческом подходе ученика к использованию языка и об осознанных им, но не применяемых на практике правилах. Однако необходимо понимать, что ошибки являются неотъемлемой частью процесса освоения языка, и ими не должны пренебрегать ни ученики, ни преподаватели.

Важно научить ученика использовать свой языковой опыт для достижения коммуникативных целей, например, перефразировать сложные предложения или выбирать наиболее простой вариант из имеющихся. Процесс овладения языком в контексте межъязыковой гипотезы не ограничивается механическим усвоением, как это представляется в модели «input-output». Этот процесс обладает активным, творческим и когнитивным характером. Успешность зависит от способности человека овладеть языком и от условий обучения. Особенно важно, чтобы ученик умел применять различные стратегии и техники обучения и общения в соответствии с каждым этапом его личностного и языкового развития. Критерием успешного овладения языком является не только его корректность, но и способность выполнять коммуникативные задачи. Качество решения этой задачи определяет взаимопонимание между общающимися. Ученик должен быть готов к устному и письменному общению, учитывая, что уровень владения иностранным языком может быть различным [Гальскова, Гез 2006: 63–64]. В нашем исследовании мы опираемся на представление о том, что грамматические и лексические ошибки, которые допускают наши информанты, являются не только нарушением строгих языковых норм, но и фактом формирования промежуточной языковой системы, то есть закономерным этапом развития языковых компетенций учащихся.

Иностранный язык может усваиваться двумя основными путями: практическим путем и путем школьного обучения [Беляев 1965: 14]. В первом случае человек усваивает иностранный язык, находясь в полном языковом окружении, где он сталкивается с этим языком естественным образом, через общение с носителями языка. Усвоение происходит путем бессознательного подражания и интуитивного воспроизведения. Человек запоминает слова, фразы и грамматические конструкции, понимая их смысл из контекста и повторяя их без предварительного изучения правил языка. Практический путь овладения иностранным языком имеет ряд преимуществ. С первых попыток говорить на иностранном языке человек начинает пользоваться этим языком без посредства родного языка, т. е. без перевода, что способствует развитию мышления на этом языке. Этот процесс устанавливает необходимую связь между языком и мышлением, что является ключом к полноценному владению языком. Постепенное улучшение словарного запаса и грамматики способствует улучшению языковой компетенции. Однако это улучшение становится скорее количественным, чем качественным.

Поэтому разделение всего процесса практического овладения иностранным языком на качественно своеобразные этапы нецелесообразно, учитывая принцип единства языка и мышления. Другими словами, язык и мышление взаимосвязаны и неразрывны, поэтому процесс обучения иностранному языку должен рассматриваться как цельный и непрерывный, а не разбиваться на изолированные этапы. При этом подходе подчеркивается, что изучение языка не просто механическое запоминание слов и правил, а процесс, который тесно связан с развитием мыслительных способностей и пониманием культуры, контекста и логики языка [Беляев 1965: 14–15].

Путь школьного обучения иностранному языку существенно отличается от практического пути усвоения языка. Это связано с тем, что ученики усваивают язык под руководством учителя, который следует учебной программе и использует различные методики. В данном случае способ усвоения иностранного языка становится полностью зависимым от метода обучения. Однако главное различие между этими путями заключается в том, что школьная среда не предоставляет полного погружения в языковую среду, что делает использование изучаемого языка не столь жизненно важным при общении с другими людьми. Из-за этого возникают значительные трудности в освоении иностранного языка. Переключение от мышления на родном языке, который используется всеми, к мышлению на иностранном языке, который требуется лишь в учебной среде, часто кажется неестественным и даже невозможным для учащихся. Следовательно, задача обучения иностранному языку в школах представляет собой сложную и трудную проблему, которая требует научного подхода [Беляев 1965: 15]. Вместе с тем надо учитывать, что в Эстонии около 24%¹ населения говорят на русском языке и, соответственно, вероятность того, что дети окажутся в среде изучаемого языка, достаточно высока. Этот фактор может повышать мотивацию к изучению языка.

¹ Rahvaloendus 2021. https://andmed.stat.ee/en/stat/rahvastik__rahvastikunaitajad-ja-koosseis__rahvaarv-ja-rahvastiku-koosseis/RV0222U/table/tableViewLayout2

1.1. Языковая аттриция и виды интерференции

Обсудив механизмы усвоения второго языка, мы переходим к рассмотрению различных процессов, которые возникают при изучении иностранного языка.

Языковая аттриция, или «разрушение языка», может проявляться как у двуязычных или многоязычных говорящих, так и у людей, страдающих различными языковыми нарушениями [Груздева 2007: 16]. Языковая аттриция представляет собой частичную потерю контроля над родным языком, происходящую в результате контакта с другими языками. Идея о том, что аттриция возникает в результате контактов между языком L1 (родной язык) и другими языками, считается наиболее широко признанной и наименее спорной. В результате таких контактов наблюдается увеличение сходства между лингвистическими системами, которое может быть достигнуто путем утраты, реконструкции или непосредственного заимствования языкового материала из другого языка. Между тем в языках происходит структурное заимствование, которое отражает стремление использовать идентичные системы категорий и структурно сходных средств для обозначения этих категорий. Структурные заимствования включают в себя два типа явлений: конвергенцию, которая представляет собой постепенное исчезновение несовпадающих форм в языках при контакте, и интерференцию, когда в одном из языков вводятся новые формы или правила под влиянием другого языка, где они уже существуют. Конвергенцию можно рассматривать как «негативное заимствование», а интерференцию как «позитивное заимствование» [Груздева 2007: 28]. Интерференция языков может рассматриваться в широком и узком смысле [Марков, Шарова 2022: 216]. В широком смысле интерференция представляет собой взаимодействие языков в условиях двуязычия. В узком смысле интерференция означает отрицательное воздействие навыков владения родным языком на развитие навыков владения иностранным языком при его изучении. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) это воздействие получило название переноса. Перенос может быть двух типов: положительным (транспозиция) или отрицательным (при возникновении интерференции). В российской методике преподавания РКИ распространено понимание влияния и взаимодействия языков как причины отклонений от нормы и структуры второго языка под влиянием родного.

Интерференция включает в себя внутриязыковую и межъязыковую интерференцию. Внутриязыковая интерференция происходит при пересечении ранее сформированных навыков владения иностранным языком с последующими, что может вызвать ошибки. Межъязыковая интерференция связана с различиями между системами языков (родного и изучаемого), что также может привести к ошибкам. Межъязыковая интерференция может проявляться на любом уровне языка: фонетическом, лексическом, грамматическом [Марков, Шарова 2022: 217].

Как отмечает У. Вайнрайх: «Грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или изменения грамматических единиц, входящие в систему одного языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов другого языка» [Вайнрайх 1999: 18]. Исходя из концепции интерференции в широком смысле, большинство исследователей выделяют два основных вида: позитивную и негативную. Негативная интерференция затрудняет изучение иностранного языка, тогда как позитивная интерференция упрощает процесс его освоения. Учёные считают, что труднее изучить тот иностранный язык, который значительно отличается по структуре от родного языка. Однако изучение нового иностранного языка, который типологически близок к родному или уже известному иностранному языку, вызывает меньше трудностей [Марков, Шарова 2022: 217].

1.2. Факторы, способствующие изучению второго языка, и анализ различных методов обучения иностранному языку

Успешность овладения иностранным языком определяется совокупностью взаимосвязанных компонентов, которые развиваются и могут изменяться со временем [Шишова 2010: 5]. Основные составляющие, определяющие успех в овладении иностранными языками, включают в себя мотивационные, когнитивные, эмоциональные и личностные аспекты. Изучение иностранного языка субъектом мотивируется системой причин для освоения и применения этого языка, причем основой является осознанная необходимость в его овладении. Мотивация, как системный компонент, объединяет когнитивные (связанные с познавательными мотивами), эмоциональные (эмоции по отношению к изучаемому языку) и личностные (индивидуальная направленность) характеристики мотивационной сферы тех, кто изучает иностранный язык.

Когнитивный компонент в успешном овладении иностранным языком объединяет факторы внимания, восприятия, мышления и памяти и тем самым существенно определяет меру успешности овладения иностранным языком. Эффективное обучение в этой сфере прежде всего определяется особенностями мыслительного процесса и развитием качеств, таких как глубина мышления, гибкость, доказательность, перспективность, аналитичность и осознанность. Прогресс в освоении иностранного языка связан с улучшением смыслового (зрительного и слухового) восприятия и развитием вербально-сюжетной, слуховой и зрительной памяти. Их взаимосвязь рассматривается как ключевой психологический механизм, обеспечивающий все виды речевой деятельности. Эмоциональный компонент при освоении иностранного языка отражается в эмоционально-оценочном отношении индивида к изучению иностранного языка и эмоциональном переживании этого процесса.

Личностный компонент включает в себя индивидуальные особенности того, кто изучает иностранный язык, и их влияние на учебный процесс. Среди этих особенностей значатся самооценка, уровень амбиций, личностная направленность, реакция на успехи и неудачи, степень экстраверсии/интроверсии, уровень тревожности (как языковой, так и речевой), чувство уверенности или неуверенности, а также тип установки [Шишова 2010: 5]. Некоторые исследователи связывают успешность изучения иностранного языка с чертами, характерными для экстравертов (упорность и настойчивость). Различные способности, такие как способность к запоминанию новых звуков и слов, способность извлекать грамматические правила из примеров, могут повлиять на успешность изучения языка [Ланкевич 2017: 204].

Успешность в овладении иностранным языком зависит от того, как эти личностные характеристики взаимодействуют и функционируют вместе у конкретного человека. Так как успешное усвоение иностранного языка зависит от взаимосвязи различных компонентов, то нарушение этой взаимосвязи может привести к психологическим трудностям в процессе усвоения языка. Такие нарушения могут быть вызваны мотивационными, когнитивными, эмоциональными и личностными факторами, что снижает эффективность обучения и препятствует успешному общению на иностранном языке. Следовательно, процесс обучения иностранным языкам требует учета всего комплекса факторов, включая психологические аспекты и взаимосвязь различных компонентов успешности.

Системный подход к изучению успешности овладения иностранным языком позволяет рассматривать её как целостный набор элементов, обеспечивающих эффективное владение и использование языков в общении и взаимопонимании [Шишова 2010: 5].

Существуют различные методы, применимые при изучении иностранного языка [Ланкевич 2017: 205]. Первый метод «Get it right from the beginning» предполагает постепенное продвижение и использование только правильных форм при изучении языка. Этот подход аналогичен методике, используемой во многих учебных заведениях, где преподаватели стараются предотвратить появление ошибок у учеников для того, чтобы они не вошли в привычку. Второй метод «Say what you mean and mean what you say» выделяет важность коммуникации и взаимодействия между учениками и преподавателями для эффективного усвоения языка. Третий метод «Just listen» основан на аксиоме, что для изучения языка не обязательно активно учить грамматику языка, достаточно просто слушать и понимать. Четвертый метод «Teach what is teachable» обращает внимание на необходимость преподавания материала, который соответствует уровню знаний и способностям учеников. Данная теория выделяет этапное изучение языка и необходимость соблюдения определенной последовательности в обучении. Пятый метод «Get it right in the end» говорит о том, что ученики должны знать о своих ошибках и акцентировать внимание на некоторых лингвистических аспектах.

Все пять подходов направлены на помощь преподавателям в обучении иностранному языку. Однако помимо их, необходимо развивать методы, которые сделают процесс обучения более приближенным к реальным условиям, а именно: постепенно пробовать устранять границы между аудиторным обучением и обучением в стране языка [Ланкевич 2017: 206].

Выводы 1 главы

Таким образом, подводя итоги первой главы, можно сказать, изучение второго иностранного языка в многоязычной среде связано с множеством проблем, не только с лингвистических, но и социальных. Трудности изучения языка возникают из-за того, что системы второго языка в сознании учащегося находятся в нестабильном состоянии, и поэтому возможно влияние систем родного языка.

Другие трудности связаны с возрастными психологическими особенностями учащихся, их мотивацией и желанием изучать иностранный язык, а также с возможностью использования языка за пределами учебного заведения. Кроме того, сложности обусловлены объемом времени, которое выделяется на изучение иностранного языка, структурой школьной программы и методическими подходами, применяемыми при обучении.

Глава 2. Глаголы движения как лексико-грамматический разряд: теория и практика обучения

Глаголы движения образуют структурно-семантическую группу, которая характеризуется устойчивостью и включает в себя глаголы несовершенного вида. Они объединены в пары слов с общим корнем (за исключением разнокорневых пар, таких как *идти* — *ходить*). Эти пары глаголов противопоставлены друг другу по значениям *однонаправленности* — *неоднонаправленности* движения, а также по *некратности* — *кратности* [Шведова 1980: 589]. В русском языке существует две группы глаголов движения, которые представлены парными глаголами несовершенного вида: *идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*, *бежать* — *бегать*, *лететь* — *летать*, *плыть* — *плавать*, *нести* — *носить*, *везти* — *возить*, *вести* — *водить*, *лезть* — *лазить*, *тащить* — *таскать*, *гнать* — *гонять*, *брести* — *бродить*, *ползти* — *ползать*, *катить* — *катать* [Шелякин 2006: 149–150]. Глаголы на *-ся* (*катиться/кататься*, *нести/носить*, *тащить/таскаться*, *гнаться/гоняться*) образованы от переходных глаголов движения и образуют отдельную группу [Величко 2018: 606]. Первые глаголы в таких парах (*идти*, *ехать*, *плыть*, *лететь*, *бежать* и т. д.) называются глаголами группы *идти*, а вторые (*ходить*, *ездить*, *плавать*, *летать*, *бегать* и т. д.) - глаголами группы *ходить*. Признак, который отличает глаголы в паре *идти* — *ходить*, заключается в их отношении к направленности движения, то есть в их пространственной характеристике [Величко 2018: 608]. Первая группа глаголов обозначает движение, происходящее либо в один момент, либо многократно только в одном направлении. Эти глаголы характеризуются как глаголы *определенного (однонаправленного) движения*: «Дети бегут на стадион»; «Осенью перелетные птицы летят на юг»; «Куда вы идете?»; «Каждый раз, когда мы шли в школу, мы покупали спортивную газету».

Вторая группа глаголов обозначает движение, которое может происходить либо в один момент, либо многократно в двух направлениях (туда – обратно), в разных направлениях или когда направление не указывается. Эти глаголы известны как глаголы *неопределенного (разнонаправленного) движения*: 1) Направление «туда – обратно»: «Сегодня я ходил в библиотеку» (один раз, только в прошедшем времени); «В детстве мы часто бегали на речку купаться» (часто, многократно). 2) Разное направление: «Они долго ходили по парку»; «Дети бегают во дворе» (в один момент); «Дети каждый день бегают во дворе» (многократно).

3) Действие как свойство, способность к действию: «Птицы летают»; «Змеи ползают»; «Ребенок уже ходит» [Шелякин 2006: 150].

Глаголы движения специфичны при образовании видовых пар. Бесприставочные глаголы, обозначающие неоднаправленное движение, никогда не образуют пару несовершенного и совершенного вида, так как их семантика неопределенна. Добавление префикса к таким глаголам меняет их лексическое значение. Например: ездить — выездить (1. приучить ходить в упряжи и под седлом: выездить лошадь; 2. Заработать ездой: И на овес не выездил. Чех.); водить — выводить (лошадь). У приставочных глаголов, обозначающих неоднаправленное движение, образование видовой пары происходит вторичной имперфективацией: выездить — «выезжать, выводить — вываживать. В других случаях приставочные формы имеют значение начала действия (например, ходить — заходить, бегать — забегать), ограниченности во времени (походить, побегать [какое-то время]), завершения действия (отъездить, отбегать). Образования с приставками и постфиксами имеют значение достижения результата в сочетании с интенсивностью действия (разбегаться, забегаться (разг.)), но при этом у таких префиксальных глаголов не образуется видовая пара [Шведова 1980: 589].

Глаголы, обозначающие одинаправленное движение, также не формируют префиксальные видовые пары, но у образованных от них глаголов с приставками вторичная имперфективация происходит регулярно. К тому же несовершенный вид вторичного глагола образуется у глаголов одинаправленного движения различными способами. 1) У глаголов *везти, вести, гнать, идти, нести, лететь* с различными префиксами (например: привезти, принести, улететь), формирование несовершенного вида происходит по аналогии с соотношением беспрефиксных одинаправленных/неодинаправленных глаголов.

Например, по образцу соотношения *нести — носить* образуется видовая пара *принести — приносить*; аналогично образуются пары: *привезти — привозить, привести — приводить, пригнать — пригонять, прийти — приходить, прилететь — прилетать*. Также происходит образование пар у названных глаголов с другими префиксами (например, *унести — уносить, залететь — залетать*). 2) У всех остальных глаголов движения с приставками несовершенный вид образуется через вторичную имперфективацию: *прикатить — прикатывать, закатить — закатывать, прилечь — прилечь (разг.), влезть — влезать* и др.

Глаголы однонаправленного движения с приставкой *по-* образуют совершенный вид глаголов с начинательным значением, при этом они остаются несоотнесительными глаголами совершенного вида, например: пойти, побежать, поплыть [Шведова 1980: 589]. Глаголы движения характеризуются различием в способах передвижения, они учитывают: 1) Способ передвижения по твердой поверхности: *идти, брести, бежать, ползти, катиться*; 2) Использование или неиспользование средств передвижения при перемещении по твердой поверхности: *ехать, идти, брести, бежать, ползти*; 3) Среду передвижения: *ехать, идти, брести, бежать, ползти, лететь, плыть*; 4) Скорость передвижения: *брести, бежать, нестись, тащиться*; 5) Факт принуждения объекта к движению: *гнать* [Величко 2018: 606–607]. Во многих других языках такая дифференциация глаголов движения по способу передвижения отсутствует, что может вызвать трудности для иностранных учащихся в различении таких русских глаголов, как *идти/ехать, ехать/лететь/плыть, везти/вести/нести*. Глаголы, объединенные в пары (*идти/ходить, ехать/ездить* и др., за исключением *брести/бродить*), имеют схожее значение, описывая, по сути, одинаковый способ передвижения. В парах *катить/катать* и *катиться/кататься* вторые глаголы приобретают дополнительное значение, такое как «возить (кого) или ездить ради прогулки и т. п.», которого нет у глаголов «катить» и «катиться».

Однонаправленное движение может быть как прямолинейным, так и непрямолинейным, а также непрерывным и прерывным [Величко 2018: 608]. Прямолинейность или непрямолинейность маршрута движения зависит от различных факторов (рельеф местности, расположения улиц в городе и т. п.). В некоторых точках может произойти вынужденное изменение реального направления, из-за чего на смежных участках движение может быть направлено по-разному (прямо, направо, вперед, назад), однако в целом оно сохраняет однонаправленность.

Происходит от исходной точки (старта) к конечной (финишу). Например: «Я не помню, как мы *шли*: мы несколько раз поворачивали то направо, то налево, переходили дорогу». Однонаправленное движение чаще прерывается, чем происходит непрерывно. Перерывы в движении (например, отдых, ожидание транспорта, остановки и т. д.) включаются в определение «движение, путь куда-либо». Например: «В Москве мы проездом: едем в Иркутск».

Важно отметить, что если способ передвижения меняется в процессе, то в целом движение характеризуется основным способом передвижения. Например: «По дороге к метро я встретил Сашу. «Откуда ты *идешь*?» – «Я еду из парка», – ответил он.

Глаголы из группы «идти», без контекстуальных указателей на повторяемость, маркируют неповторяющееся, однократное действие: «Мы *ехали* на факультет вместе с Машей». Тем не менее при наличии контекста они могут указывать и на повторяющееся движение: «На факультет мы обычно *ехали* вместе с Машей, а возвращались порознь». Отметим, что замена глагола из группы «идти» глаголом из группы «ходить» в контексте одновременных повторяющихся действий приводит к изменению смысла высказывания: «Мы часто встречали их, когда *шли* в парк» (по дороге в парк) – «.....когда *ходили* в парк» (по дороге в парк или по дороге из парка). В контексте последовательных действий глагол движения приобретает дополнительное значение, выделяя момент начала однонаправленного движения, что может быть выражено как «отправиться – отправляться». Например: «Раздался звонок, и все *пошли* на перерыв». – «Раздавался звонок, и все *шли* на перерыв». В этом случае замена глагола «идти» на глагол «ходить» также невозможна, так как глаголы типа «ходить» не могут указывать на начало однонаправленного движения [Величко 2018: 609–610].

Значение ненаправленного движения присуще всем глаголам из группы «ходить». При отсутствии контекста, указывающего на повторяемость, глагол «ходить» обозначает однократное ненаправленное движение, при этом сам глагол движения не выражает идею повторяемости: «*Вечером катались* на велосипедах» – «*Вечерами катались* на велосипедах». Двухнаправленное движение между точками А и Б включает в себя два этапа – движение туда (прямое движение) и оттуда (обратное движение). Интервал между прямым и обратным движением может быть незначительным или отсутствовать вовсе. Например: «Сегодня он первый раз самостоятельно плавал до середины реки»; «Почему вас так долго не было? – Потому что мы далеко ездили, до самого леса». В таком случае акцент делается на реальном способе передвижения.

Если основная цель передвижения – быть где-либо (на лекции, на конференции и т. д.), то время между прямым и обратным движением может быть как коротким, так и длительным: «*Ходил* к соседу на минутку», «*Ходил* на весь день в библиотеку», «*Летал* на три дня в Иркутск», «*Ездил* на два года в Китай» [Величко 2018: 611]. В таких случаях информация о факте пребывания или присутствия становится основной. Смысл, передаваемый глаголами движения, схож с глаголами «быть», «бывать»: «*Ходил* в театр» – «*Был* в театре»; «*Ходил* к врачу» – «*Был* у врача»; «*Ездил* в разные страны» – «*Бывал* в разных странах». Информация о самом передвижении или способе передвижения становится второстепенной, что приводит к использованию определенных глаголов.

Поэтому иногда употребляется глагол «ездить» вместо «летать» или «плавать», которые конкретизируют средство передвижения с помощью транспорта. Например: «Недавно он *ездил* в Японию» (летал? плавал?); «В прошлом году они *ездили* отдыхать на Кипр». Глагол «ездить» в данном случае просто указывает на использование транспортного средства. По той же причине, когда движение происходит в пределах одного населенного пункта и сообщается о факте пребывания или посещения, используются глаголы «ходить», «водить» вместо «ездить», «возить» или «идти», «вести» вместо «ехать», «вести»: «Вчера мы *ходили* на выставку живописи, нас *водил* туда наш друг художник. А сегодня мы *идем* в театр. Я *веду* друзей на балет «Жизель»». Только часть глаголов из группы «ходить» обладает значением двунаправленного движения, которое отсутствует у глаголов «бродить», «катать», «кататься», «носиться», «гоняться».

Глаголы из группы «ходить» могут также использоваться для обозначения повторяющегося однонаправленного движения, если контекст явно указывает на его направленность и повторяемость, хотя сам глагол лишь описывает способ передвижения. В этом случае глаголы из группы «ходить» конкурируют с глаголами из группы «идти», так как они оба описывают одинаковый способ передвижения. Например: «До метро всего две остановки, я до метро всегда *иду/хожу* пешком; «В школу мы обычно *ехали/ездили* на трамвае, а из школы домой *шли/ ходили* пешком» [Величко 2018: 611–612].

Переходные глаголы вызывают трудности у иностранных учащихся. Эти глаголы обозначают движение, в котором участвуют субъект (S) и объект (O) движения. К тому же способы движения S и O могут совпадать или не совпадать. Ошибки в использовании переходных глаголов движения вызваны незнанием или нарушением двух правил. Первое правило утверждает, что выбор переходного глагола движения определяется способом перемещения объекта. Для этого используются данные глаголы: – *Везти/возить* при перемещении объекта с помощью транспортных средств: «В автобусе *ехали* отец и сын, отец *вёз* сына к бабушке»; «По дорожке *шёл* мужчина, в коляске он *вёз* мальчика». – *Нести/носить* используется, когда объект пассивен и перемещается только благодаря нахождению «при субъекте» (на руках, на плече, в кармане и т. п.). Например: «Навстречу нам *идут* мальчики, в руках они *несут* коньки»; «Рядом с хозяином *идет* собака, в зубах она *несет* палку».

При выборе глагола важно учитывать способ перемещения объекта. Например, за руку, за руки или под руку, под руки можно вести/водить, а в руке, в руках или на руке, на руках можно нести/носить или везти/возить (в случае использования транспортного средства). Второе правило подразумевает, что при описании определенного движения с помощью непереходных и переходных глаголов оба глагола должны принадлежать одной группе - либо «идти», либо «ходить». Например: «Мы едем за город, я везу друзей на дачу». – «Мы ездили за город, я возил друзей на дачу» [Величко 2018: 612–613].

Существует и другое мнение о наименовании парных глаголов движения. Так, по мнению Е. С. Пашкиной, терминология в области русских глаголов движения условна и противоречива [Пашкина 2007: 34]. Автор отмечает, что эти термины могут быть непонятны для иностранцев и даже для носителей русского языка без языковых примеров. С ее точки зрения, термины не всегда соответствуют реальности: глагол, обозначающий определенное движение, может на самом деле не отражать это движение. Е. С. Пашкина также отмечает, что выбор глагола для обозначения движения может зависеть не от основных признаков, выделенных в терминологии, а от других факторов.

Анализ отечественной терминологии привел автора к следующим выводам: 1) Всякое движение является направленным. Даже если в языке используется так называемый «ненаправленный» глагол, движение все равно совершается в определенном направлении. Автор приводит примеры, такие как «Планеты летают»; «Луна летает вокруг Земли»; «Ваня ходит по комнате». 2) Оппозиции по признакам «определенная/неопределенная направленность движения», «кратное» — «некратное», «линейное» — «нелинейное» движение часто нарушаются и не могут служить основой для разграничения глаголов движения в русском языке. 3) «Однонаправленные/разнонаправленные (неоднонаправленные) глаголы движения наиболее полно отражают реальную картину движения, но при этом остаются вопросы о значении слов «однонаправленное» и «разнонаправленное» движение.

Автор приходит к выводу, что глагол, который описывает «разнонаправленное» движение, обычно указывает на перемещение по разным направлениям на ограниченном участке пространства в некоторый отрезок времени. Глагол, отражающий движение «однонаправленное», обычно описывает перемещение в определенном направлении в определенную точку или период времени, но не на одном и том же участке пространства.

При однонаправленном движении каждая последующая точка или отрезок пути не может быть равен предыдущим [Пашкина 2007: 34–41]. Тем не менее Е. С. Пашкина отмечает, что данные термины взаимодополняют друг друга, и только общее их рассмотрение может привести к правильному пониманию семантики глаголов движения [Пашкина 2007: 42].

2.1. Особенности изучения глаголов движения

Изучение русского языка иностранными студентами направлено не только на усвоение теоретических знаний, но и на развитие навыков общения и выражения мыслей [Корчик 2012: 84]. Формирование коммуникативных умений неосуществимо без освоения фонетических, графических, лексических и грамматических норм русского языка. Глагол представляет собой одну из наиболее сложных грамматических категорий в русском языке, поскольку он занимает центральное место в структуре предложения. «Глаголы движения» вызывают серьезные трудности для все тех, кто изучает русский язык как иностранный.

Эти трудности могут быть объяснены следующими аспектами:

- 1) Богатством лексических значений глаголов движения;
- 2) Необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него;
- 3) Наличием бесприставочных и приставочных глаголов движения;
- 4) Существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение;
- 5) Среди приставочных глаголов — употреблением парных и несоотносительных по виду глаголов, глаголов с различными многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению [Корчик 2012: 85].

Важно, чтобы преподаватель ясно объяснил студентам, что в русском языке система глаголов движения включает 18 пар глаголов без приставок [Асонова 2019: 64]. Общеизвестно, что глаголы движения могут использоваться с различными приставками, которые разделяются на пространственные (*в-, вы-, вз- (взо-), при-, у- и др.*) и непространственные (*по-, про-, за-, с-*).

Изучение данных приставок с глаголами движения затрудняется тем, что студентам необходимо ясно понимать значение каждой приставки и направление движения в каждой паре глаголов. Обучение глаголам движения в русском языке имеет свои особенности из-за их грамматических характеристик. Глаголы разделяются на непереходные (*идти - ходить, ехать - ездить, бежать - бегать, лететь - летать и др.*), переходные (*вести - водить, везти - возить, нести - носить, катить - катать и др.*) и возвратные глаголы (*катиться - кататься, нестись - носиться, тащить - таскаться, гнаться - гоняться*). Важным аспектом русских глаголов движения является их разделение на несовершенный и совершенный виды.

Необходимо объяснить, что все глаголы движения без приставок относятся к несовершенному виду, в то время как приставочные глаголы движения могут быть как совершенного (*прийти*), так и несовершенного вида (*приходить*). Как мы знаем, пары глаголов движения противопоставлены друг другу по значениям *однаправленности — неоднаправленности* движения, а также по *некратности — кратности*. При изучении глаголов движения важно, чтобы учащиеся понимали, что однонаправленное движение представляет собой передвижение только в одном направлении.

Группа глаголов «*идти*» относится к этому типу движения. Соответственно, вторая группа глаголов «*ходить*» представляет собой движение в разных направлениях. Грамматические упражнения должны ясно показывать, как использовать глаголы из группы «*идти*» в разных временных формах: 1) В настоящем времени (в момент речи): «*сейчас я иду в магазин*»; в прошедшем времени (на фоне которого совершалось другое действие): «*когда я шел в магазин, я встретил друга*»; в будущем времени (на фоне которого будет совершаться другое действие): «*когда я буду идти в магазин, я перезвоню тебе*»; 2) для описания движения к цели в определенном направлении: «*вчера вечером я шел в магазин*»; 3) для описания повторяющегося однонаправленного действия: «*каждый вечер после работы я иду в магазин*». Это же относится к значениям глаголов из группы «*ходить*»: 4) неоднаправленное движение «туда – обратно» с достижением цели, часто повторяющееся действие: «*каждый день я хожу в магазин*»; в прошедшем времени это может быть и единичное действие, эквивалентное использованию глагола «быть»: «*вчера я ходил в магазин = вчера я был в магазине*»; 5) движение без определенного направления внутри какого-либо пространства: «*я много хожу по городу*»; 6) способность к движению: «*ребёнок уже ходит*».

Глаголы из группы «идти» обычно обозначают единичное действие, хотя в определенном контексте они могут описывать повторяющееся действие: «*каждый вечер после работы я иду в магазин*». Глаголы группы «ходить» всегда подразумевают повторяемость, но для передачи этого значения в прошедшем времени требуется использование дополнительных лексических показателей, таких как «несколько раз» или «часто»: «*раньше я часто ходил в спортзал*», в противном случае действие будет восприниматься как единичное: «*вчера я ходил в магазин*» [Асонова 2019: 64–67].

Глаголы движения, согласно методическим рекомендациям, изучаются на всех уровнях обучения — от начального до продвинутого. В учебниках русского языка как иностранного на всех уровнях обучения присутствует раздел, который посвящен изучению глаголов движения. Важно подчеркнуть, что полное овладение всеми глаголами движения (бесприставочные и приставочные), их смысловыми оттенками и способностью использовать их в различных контекстах происходит на среднем и продвинутом этапах обучения.

Методисты выделяют четыре основных этапа в процессе изучения глаголов движения в иностранной аудитории [Корчик 2018: 88].

На начальном этапе обучения студенты осваивают винительный падеж направления, вводятся глаголы *идти*, *ходить*, *пойти*. Например: «Я *иду* в университет»; «Вчера я *ходил* в кино»; «Завтра я *пойду* в магазин». На данном этапе осуществляется пояснение лексического значения указанных глаголов, а также предоставляются сведения о том, как они употребляются в различных временах. Например, глагол «идти» обычно используется в настоящем времени: «Куда вы *идёте* сейчас? – Я *иду* в университет».

По этому же шаблону можно вводить глаголы *ехать* — *ездить* — *поехать* при объяснении разницы в способах осуществления действия: идти пешком, а ехать на автобусе, машине и т. п. [Корчик 2018: 88]. Выбор глаголов для введения на начальном этапе обучения должен основываться на их коммуникативной значимости, включая частотность употребления, область применения и роль в структуре предложения. По этой причине глаголы *брести*, *ползти*, *лезть*, *катить*, *тащить*, *гнать* обычно не включаются в программу для начинающих [Харитоновна, Панова 2018: 2].

На втором этапе рассматриваются основные глаголы движения без приставок. Эту тему лучше всего включить в конце элементарного курса, после изучения основных значений падежей.

На третьем этапе изучают глаголы движения с приставками. Используя приставки с рассмотренными глаголами, учащиеся создают производные формы, значение которых зависит от конкретной приставки. Группа глаголов, которая обозначает однонаправленное движение, образует глаголы совершенного вида (*выйти*), в то время как группа глаголов, обозначающая ненаправленное движение, образует глаголы несовершенного вида (*выходить*). При объяснении значений глаголов движения с приставками также важно объяснить вопрос, который ставится после глагола движения с данной приставкой, а также и предложно-падежные формы, употребляемые после этого глагола.

На четвертом этапе анализируются переносные значения глаголов движения. Исходные значения этих глаголов, связанные с перемещением человека в определенном направлении, преобразуются в общее значение движения: например, «поезд идет»; «часы бегут»; «снег идет»; «время летит» и т. д. Важно обратить внимание студентов на то, что в переносных значениях парность глаголов однонаправленного и ненаправленного движения теряется.

Например, можно сказать: «О чем идет речь?» или «О чем ведут переговоры?», но часто допускаются ошибки вроде «О чем ходит речь?» или «О чем водят переговоры?» Глаголы движения также используются в переносных значениях, относящихся к физическим и психическим состояниям человека («прийти в себя»; «выйти из себя»). Можно предложить студентам выучить устойчивые словосочетания с глаголами движения. При работе с различными текстами важно обращать внимание учащихся на использование глаголов движения в прямом или переносном смысле, поскольку область их применения очень обширна [Корчик 2012: 88–90].

Для того чтобы достигнуть основной цели обучения русскому языку как иностранному как устно, так и письменно, следует применять функциональный подход, который анализирует язык в контексте его реального использования. Этот подход основан на принципе коммуникативности. Имплементация коммуникативного подхода к обучению русскому языку подразумевает концентрацию не столько на грамматике, сколько на сущности общения. Она определяется особенностями современного русского языка, его функционированием в контексте общения, а также учитывает цели и коммуникативные намерения студентов [Корчик 2012: 90].

2.1.1. Усвоение падежей в родном и иностранном языках

Шестичленная система падежей в русском языке является одной из трудностей при освоении языка ребенком, так как каждый из падежей обладает большой и разветвленной системой значений. Приведем в пример творительный падеж. Творительный падеж может обозначать орудие действия (пишу *пером*), объект действия (увлечусь *плаваньем*), время (прийти поздно *вечером*), место (брести лесной *тропой*). Также весьма часто творительный падеж выступает в роли сказуемого в сочетании со связкой или без нее (стать *инженером*, считаться *красавицей*). Это примеры только творительного падежа без предлога и даже не во всех его функциях [Цейтлин 2000: 98].

К двум годам большинство детей могут выбрать нужную падежную форму, чтобы выразить свои мысли, к трем-четырем годам они конструируют падежную форму с большей уверенностью, а именно выбирают нужное окончание в соответствии с типом склонения существительного (С. Н. Цейтлин не имеет в виду исключений из правил). К концу дошкольного возраста в большинстве случаев освоен весь круг основных синтаксических единиц, выраженных существительными, которые употребляются в речи взрослого человека [Цейтлин 2000: 98].

При последовательном усвоении падежей, на стадии однословных высказываний, существительные употребляются в одной форме. Такую форму условно можно считать формой именительного падежа. Она является единственным представителем слова и, так как нет других форм, которые ей противопоставляются, ее нельзя считать падежной формой как таковой. Такую форму называют *замороженной*. Чаще всего в однословных высказываниях её роль заключается в выполнении следующих функций: указание на наличие предмета или лица; обращение к какому-либо лицу; обозначение лица, которое связано с предметом, на который ребенок указывает или взаимодействует с ним и др. [Цейтлин 2000: 99]. Например, «*Папа*», — говорит после того, как принесла маме папин ботинок (1 г. 2 мес. 28 дн.). «*Дидя*», — произносит, протягивая маме дедушкины капли (1 г. 2 мес. 29 дн.) [Цейтлин 2000: 99].

Падежи в русском языке также представляют большие трудности для учеников, изучающих русский язык как иностранный. По нашему мнению, усвоение падежей иностранцами можно сравнить с усвоением падежей детьми.

Это проявляется в том, что и иностранные студенты, и дети на ранних стадиях изучения падежей употребляют единственную знакомую им, начальную форму слова, которую можно считать формой именительного падежа. И как мы писали ранее, такое употребление С. Н. Цейтлин называет *замороженной формой* [Цейтлин 2000: 99]. Наш материал показывает, что *замороженные формы* присутствуют на ранних стадиях изучения русского языка у эстонских школьников.

2.2 Глаголы движения в русском и эстонском языках

Русский и эстонский языки принадлежат к разным языковым семьям: индоевропейской и финно-угорской. Из этого следует, что они имеют различное лингвистическое происхождение и не имеют близкого родства на уровне грамматики, лексики и фонетики. Глаголы движения в эстонском и русском языках функционируют по-разному.

В русском языке по морфологической структуре глаголы разделяются только на приставочные (префиксальные) и бесприставочные. В приставочных глаголах движения глагол указывает на способ передвижения, а приставка – на направление движения (**выбежать**, **войти** и т. п.) [Голубев 2013: 127].

Что касается эстонского языка, то можно выделить следующие типы глаголов: простые (*liitverbid*), сложные (*liitverbid*), фразеологические (*väljendverbid*) и слитные (*ühendverbid*). Слитные глаголы состоят из глагола и вспомогательного (аффиксального) наречия: *sisse minema, alla kirjutama*. В русском языке соответствием таких глаголов могут быть префиксальные глаголы. Префикс в этом случае аналогичен вспомогательному (аффиксальному) наречию, например: *входит / войти* [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 76]. Данные вспомогательные наречия (*afiksaaladverbid*) не образуют морфемного единства с глаголом, хотя объединены семантически. По своим семантическим функциям они выполняют роль, аналогичную приставкам в русском языке: *Lendas sisse – влетел; Jooksis välja – выбежал; Sõitis üle – переехал; Tuli juurde – подошел; Läks läbi – прошел*. В эстонском языке, аналогично русскому, вспомогательные наречия могут не только указывать направленность в глаголах движения, но и отражать аспект перфективности [Голубев 2013: 127]. Перфективные вспомогательные наречия выражают ограниченность действия (т. е. завершенность или результативность) или по крайней мере возможность ограничения.

Примеры таких наречий: «ära»; «läbi»; «välja»; «maha»; «minema»; «välja» и др. [Metslang 2023: 512–513]. Например: «Mina olen selle raamatu läbi lugenud» – «Я прочитал эту книгу»; «Töö on ära tehtud» – «Работа выполнена». В этих примерах вспомогательные наречия придают глаголам смысл завершенности действия, что схоже в русском языке с совершенным видом, который выражен глагольными приставками «про-» и «с-». Важно отметить, что в эстонском языке есть приставки, которые нельзя отделить, но они появляются только при образовании отглагольных существительных. Например, если мы возьмем глагол «minema» (идти, уходить) и добавим к нему послелог «välja» (вы-), который в данном контексте является префиксом, мы получим глагол движения с указанием направления действия «välja minema» – выходить. Если мы объединим послелог «välja» с основой глагола «minema» и добавим суффикс существительного «k», то получим отглагольное существительное «väljaminek», что в русском языке обозначает «выход». Таким образом, во всех этих случаях мы имеем дело с неотделяемыми префиксами, которые подчиняются аналогичным правилам словообразования [Голубев 2013: 127–128].

Это сопоставление демонстрирует, в чем может заключаться сложность усвоения глаголов движения для эстоноговорящих школьников. В русском языке приставки играют ключевую роль в обозначении направления движения, тогда как в эстонском языке приставки отсутствуют.

2.3. Система преподавания глаголов движения в учебниках по русскому языку для эстонских школ

В школах Эстонии распространено изучение русского языка по учебным комплексам И. Мангус², среди которых серия учебников «Русский язык: быстро и весело», серия «Давай!»: учить, читать, писать, играть». Данные учебники являются самыми распространенными и используются в большинстве школ Эстонии. Наши информанты занимаются по данным учебникам, поэтому мы выбрали их для нашего анализа.

² Инга Мангус — доктор педагогических наук, основатель и директор Таллиннской школы русского языка.

2.3.1. Анализ учебников И. Мангус «Русский язык: быстро и весело!»

Учебник для 6 класса

Глаголы движения впервые упоминаются в таблице «Произношение», где глаголы движения первой группы «Лететь» и «Идти» даны как лексические единицы без пояснений: «Самолет летит»; «Пешеход идет» [Мангус 2008: 51]. Далее мы заметили переходные глаголы движения в императиве «Принеси!» и «Отнеси!». Специфика значения и употребления глаголов движения на этом этапе никак не комментируется. Первое знакомство с лексико-грамматическим разрядом глаголов движения связано с однонаправленным глаголом движения «Идти» с родительным падежом «Я иду с почты». Дальше вводятся предлоги «В», «На», «Из» и при помощи таких глаголов, как «Идти» и «Ехать», объясняется их употребление. Также отмечается, что глагол «Идти» означает передвижение пешком, а «Ехать» передвижение на транспорте.

Если ученик хочет сказать, что он *едет в Москву*, то нужно употребить глагол «Ехать», а не «Идти», так как иначе русскоязычный человек может подумать, что вы идете туда пешком [Мангус 2008: 169]. Это пояснение принципиально для носителей эстонского языка, так как в эстонском языке немного отдельных лексем для обозначения способов передвижения. Таким образом, помимо грамматических затруднений, существует проблема выбора лексемы.

Учебник для 7 класса часть 1–2

Так же, как и в учебнике для 6 класса, первое упоминание о глаголах движения представлено в виде таблицы «Произношение». На этот раз появляется приставочный глагол движения второй группы «Выходить»: «Почему улитки не выходят из дома?» [Мангус 2008: 99]. Во второй части учебника выделено три раздела, которые посвящены глаголам движения. Первый раздел посвящен глаголам движения «Идти» и «Ехать».

В этом разделе объясняется, что вопрос «Куда?» требует винительного падежа, а «Откуда?» — родительного. Во втором разделе вводятся глаголы движения «Ходить» и «Ездить», впервые обозначено противопоставление двух групп глаголов движения *идти-ходить*. Указывается, что глаголы «Идти» и «Ехать» — однонаправленные, а «Ходить» и «Ездить» — разнонаправленные. Третий раздел посвящен глаголам «Лететь», «Бежать», «Плыть»; в этом разделе они также противопоставлены по направленности с глаголами «Летать», «Бежать», «Плавать» [Мангус 2008: 105].

Учебник для 8 класса

Первое употребление глагола движения произошло в задании «Прослушай и составь похожие диалоги». Приставочный глагол движения «Перейти» был дан в вопросительном предложении: «Почему вы перешли улицу на красный свет?» [Мангус 2006: 36]. Далее мы встретили глаголы движения «Привезти», «Ездить», «Поехать» в задании, в котором ученик должен составить словосочетания с существительными. Глагол движения «Идти» часто встречается в заданиях, где нужно объяснить, как добраться до определенного места. В таких заданиях глагол уже дан в определенной форме: «Идите прямо...», «Перейдите на другую сторону...» [Мангус 2006: 37, 71].

Учебник для 9 класса

В учебнике для 9 класса глаголам движения отведено два раздела. В первом разделе происходит повторение того, что было выучено в 7 классе. Противопоставлены две группы глаголов движения *идти-ходить*. Указывается, что глаголы «Идти» и «Ехать» — однонаправленные, а «Ходить» и «Ездить» — разнонаправленные [Мангус 2008: 136–137]. Второй раздел посвящен глаголам движения с приставками. В этом разделе объясняется значение приставок, например: приставка «У» (уходить/уйти, уезжать/уехать) употребляется с предлогами «Из», «С», «От»; приставка «При» (приходить/прийти, приезжать/приехать) употребляется с предлогами «В», «На», «Из», «С», «К» и др. [Мангус 2008: 159].

Обсуждение приставок с эстонскими учащимися важно, так как в русском языке для обозначения направления движения используются приставки, тогда как в эстонском языке применяются послелогои. Как мы уже писали ранее, это различие может представлять трудность в усвоении глаголов движения для эстоноговорящих школьников.

Учебник для гимназии

В учебнике по русскому языку как иностранному для гимназии мы не обнаружили темы глаголов движения [Мангус 2021].

Выводы 2 главы

Подводя итоги второй главы, можно сказать, что употребление глаголов движения в русском языке обладает высокой степенью специфичности и содержит трудности, связанные как с выбором конкретной лексики, так и рядом грамматических особенностей, свойственных этому разряду. Пары глаголов движения противопоставлены друг другу по значениям однонаправленности — неоднаправленности движения, а также по некратности — кратности. Кроме того, тема глаголов движения является одной из самых сложных в русском языке и занимает значительное место при изучении русского языка как иностранного. Преподаватель должен обратить внимание на ряд трудностей, которые могут возникнуть при изучении глаголов движения. Например, необходимо объяснить ученикам, что глаголы движения без приставок всегда несовершенного вида, а приставочные глаголы могут быть как совершенного, так и несовершенного вида.

После сопоставления глаголов движения в русском и эстонском языках мы выявили, что сложность усвоения глаголов движения для эстоноговорящих школьников может заключаться в том, что в эстонском языке отсутствуют предлоги. После анализа учебного материала, по нашему мнению, объем изучения темы глаголов движения не соответствует коммуникативной значимости глаголов движения. Кроме того, данная тема отсутствует в учебнике для гимназии, что является серьезной проблемой. В учебниках отсутствует систематический подход. В материалах не прослеживается четкой структуры и последовательности в изучении глаголов движения, что может затруднить понимание и запоминание этих важных языковых единиц.

Глава 3. Употребление глаголов движения в письменных работах эстонских школьников: Анализ анкет

Материалом для анализа послужили анкеты учеников из Общей гимназии Ляэнемаа и одной из школ Тарту. Это ученики 8, 10, 11, 12 классов. Ученики из Общей гимназии Ляэнемаа работали с анкетой в письменном виде, на занятии, а ученики из Тартуской школы заполнили электронную анкету. Ученики являются представителями эстонских семей.

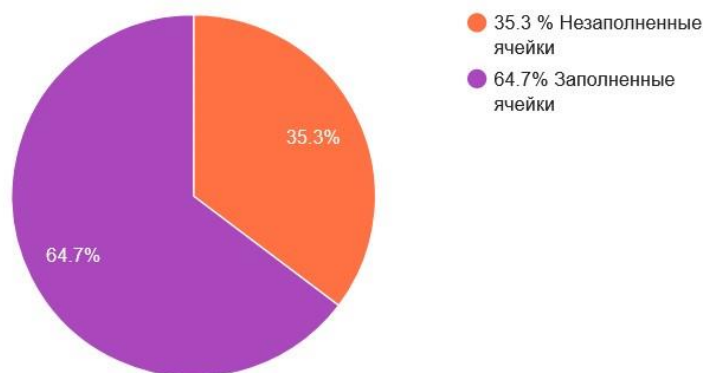
Нами было составлено задание, состоящее из трех частей: 1) выбрать правильный глагол движения (глаголы движения были даны в скобках) и поставить его в нужную форму, а также подобрать подходящий предлог для каждого предложения (предлоги были даны в скобках), 2) раскрыть скобки и поставить существительное в нужную форму, а также подобрать правильный предлог (также дан в скобках), 3) описать картинку в 7–10 предложениях; кроме того, в задании есть дополнение для размышления «Предположите в последнем предложении, куда делась мышка». (см. Приложение 1).

Нами было собрано 148 анкет. Информанты в каждой анкете в первых двух заданиях должны были заполнить 30 ячеек. Таким образом, всем участникам исследования нужно было заполнить 4440 лакун.

После анализа анкет мы подсчитали, что 1566 ячеек из 4440 не были заполнены, то есть ученики отказались от выполнения задания. Это составляет 35,3% от общего числа лакун в предложениях. Часть подобных отказов может быть связана с тем, что некоторые ученики заполняли анкету в электронном виде и без контроля (но и без влияния) учителя. Поэтому ученики не восприняли это задание как обязательное. Помимо просто случайных символов, которые ученики помещали в обязательные для заполнения поля, чтобы избежать выполнения задания, в некоторых анкетах ученики писали: «Я не знаю»; «Не хочу».

2874 ячейки оказались заполненными, из них 1465 содержали ошибочные ответы (33%), а 1409 — правильные ответы (31,7%).

Диаграмма 1. Отказы

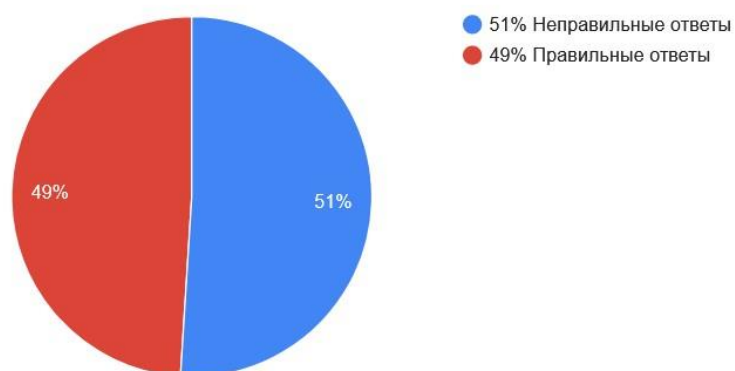


Правильные ответы	1409	31.7%
Неверные ответы	1465	33%
Отказы	1566	35.3%
Всего	4440	

Таким образом, мы видим, что в сумме количество отказов и неправильных ответов составляет более половины всех реакций, а именно 68%. Это свидетельствует о том, что учащиеся испытывают затруднения грамматического и лексического характера, то есть и при выборе подходящей лексической единицы, и при постановке ее в нужную форму. Одна из причин может быть связана с тем, что тема глаголов движения недостаточно изучается в школе. Проанализировав учебники, мы выявили, что тема глаголов движения освещается только в 7 и 9 классах.

Для сравнения приведем диаграмму, на которой видно, как соотносятся неуспешные и успешные попытки в тех случаях, когда ячейки были заполнены. 2874 ячейки оказались заполненными, из них 1465 содержали ошибочные ответы (51%), а 1409 — правильные ответы (49%).

Диаграмма 2. Правильные и неправильные ответы



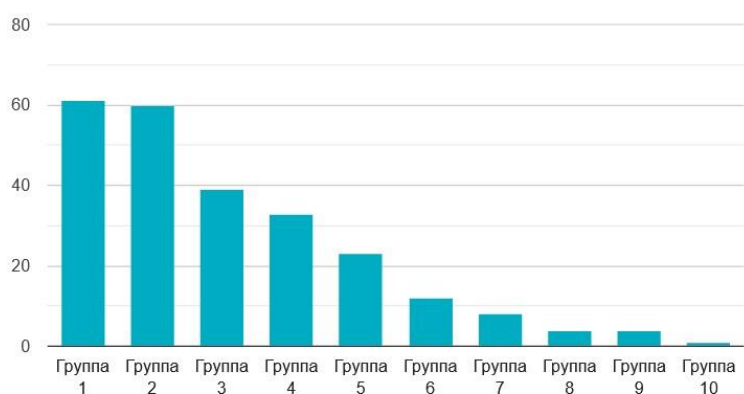
3.1. Количественный анализ результатов исследования

В нашей работе мы не рассматриваем глагол движения в изолированном виде, мы рассматриваем глагол и управляемую им предложно-падежную конструкцию вместе. Таким образом, в зоне нашего внимания оказывается трехкомпонентная структура: *глагол + предлог + существительное* в косвенном падеже. Для того чтобы правильно употребить глагол движения в высказывании, учащийся должен выбрать глагольную лексему, определить группу глагола движения, выбрать предлог и необходимую падежную форму существительного. Соответственно, на каждом этапе может возникнуть ошибка. Для каждого задания мы выявили определенные комбинации верных и ошибочно употребленных элементов. Общее количество ошибок во всех комбинациях составляет 594 (см. Приложение 3).

Задание 1

Первое задание показало нам следующий результат. Наиболее многочисленными оказались группы «правильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж» и «правильный глагол, неправильный предлог, правильный падеж». На втором месте по числу абсолютных вхождений группы «правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж»; «неправильный глагол, неправильный предлог, правильный падеж» и «неправильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж». Самыми немногочисленными оказались группы «неправильный глагол, правильный предлог, правильный падеж»; «неправильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж»; «правильный глагол, пропуск предлога, правильный падеж», такой же результат и у группы «правильный глагол, пропуск предлога, неправильный падеж»; «неправильный глагол, пропуск предлога, правильный падеж».

График 1. Задание 1



Название группы	Количество ошибок	Пример
1. Правильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж	61	Я обычно хожу к работе пешком
2. Правильный глагол, неправильный предлог, правильный падеж	60	Мы плаваем на бассейне по вечерам
3. Правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж	39	Он летит в Лондоне сегодня
4. Неправильный глагол, неправильный предлог, правильный падеж	33	Он плавает на реке
5. Неправильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж	23	Она ездит на аэропорту, чтобы встретить друга
6. Неправильный глагол, правильный предлог, правильный падеж	12	Он летает в Лондон сегодня
7. Неправильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж	8	Я завтра подошла к врача на прием
8. Правильный глагол, пропуск предлога, правильный падеж	4	Он летит Лондон сегодня
9. Правильный глагол, пропуск предлога, неправильный падеж	4	Я пойду врач на прием
10. Неправильный глагол, пропуск предлога, правильный падеж	1	Он учится плыть спине на тренировках

Задание 2

Второе задание показало нам следующий результат. Наиболее распространенными оказались группы «неправильный предлог, неправильный падеж». Далее идут группы «правильный предлог, неправильный падеж» и «неправильный предлог, правильный падеж».

График 2. Задание 2



Задание 3

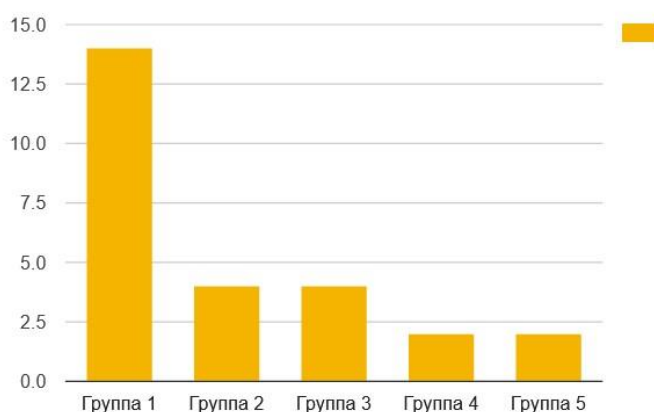
Так как в третьем задании ученики должны были описать картинку, нам встретились самые разнообразные ошибки, но мы подсчитали только ошибки в области глаголов движения. Например (в примерах сохранено оригинальное написание):

*три котенка - белый, черный и оранжевый. Они любят мышь. **Котята навстречу выбежала мышь.** Котята испугались мышь. Белый, черный и оранжевый котенок побежали за мышь. Мышь залезла банка с краской.*

Было когда-то черный, серый и белый котята. Они были друзьями. Они видели маленькая мышь. Котята гналась за мышью. Маленький мышь был пьстра. Котята за мышью, это была кислотная бочка. Все мертвый.

Большинство ошибок в задании 3 относится к группе «правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж». С одинаковым результатом оказались группы «неправильный глагол, правильный предлог, правильный падеж» и «неправильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж». Сходный результат и у групп «правильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж»; «правильный глагол, пропуск предлога, неправильный падеж».

График 3. Задание 3



Название группы	Количество ошибок	Пример
1. Правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж	14	Мышка прыгнула в мусорка
2. Неправильный глагол, правильный предлог, правильный падеж	4	Забегали за мышкой
3. Неправильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж	4	Мышь ходить в банка
4. Правильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж	2	Мышь прыгает с банка
5. Правильный глагол, пропуск предлога, неправильный падеж	2	Кошки гонятся серая мышь

Несмотря на то что в данном задании зафиксировано меньше всего ошибок, для нас этот результат оказался важным. В третьем задании учащийся сам должен был сконструировать предложение. Он самостоятельно должен был выбрать нужный глагол с предлогом и позже сформировать падежную форму. И по количеству ошибок в комбинации «правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж» (14) можно сделать вывод, что на ранней стадии обучения ученик запоминает глагольную лексему с предлогом, а употребление падежных форм автоматизируется позже.

3.2. Типы ошибок: Описание материала

Из каждой ошибочной комбинации мы выбрали наиболее характерные ошибки для описания и распределили их по 5 группам (см. Приложение 2): 1) неверное употребление предлога и падежа (2); 2) неверное употребление предлога (3); 3) пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме (3); 4) неправильный выбор группы глагола движения (2); 5) неверное употребление падежа (3).

3.2.1 Неверное употребление предлога и падежа

- (1) *Дети часто катаются с велосипедом.*
- (2) *Ты часто едешь с трамваем?*

Данные ошибки объясняются интерференцией. При обозначении средства осуществления действия в эстонском языке используется творительный падеж: *sõitma rongiga* [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 61]. В русском языке такое правило не применяется. Глагол «кататься»; «ездить» требуют после себя предлога «на» плюс предложного падежа.

3.2.2 Неверное употребление предлога

- (3) *Я обычно хожу в работу пешком.*
- (4) *Она едет в учебу на метро.*
- (5) *В прошлую субботу я возил в дачу свою семью.*

В примерах должен использоваться предлог «на», так как в данных случаях этот предлог указывает на место, куда направлено движение [БТС]. В данных предложениях слова «работа»; «учеба»; «дача» являются местом, куда направлено движение. Данные ошибки могут быть объяснены тем, что при употреблении предлогов «в» и «на» между вариантными конструкциями обычно имеются смысловые или стилистические различия форм [Розенталь 1988: 266].

3.2.3 Пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме

(6) *Кошки гонятся **серая** **мышь**.*

(7) *Я завтра пойду **врач** на прием.* (8) *Он часто бегает **утро**.*

В данных примерах пропущен предлог и существительные «серая мышь»; «врач» и «утро» употребляются в именительном падеже. Такое употребление в терминологии С. Н. Цейтлин можно назвать замороженной формой [Цейтлин 2000: 99]. Так как информант не освоил формы косвенных падежей, он употребляет единственную знакомую ему, начальную форму слова, которую в данном случае можно считать формой именительного падежа. Также это связано с тем, что не всем русским падежным формам соответствуют в эстонском языке именно падежные формы. Например, в (8) предложении форма «утро» со значением неограниченной повторяемости временных отрезков, имеет в качестве эквивалента наречие «*hommikuti*» [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 59].

3.2.4 Неправильный выбор группы глагола движения

(9) *Мы **идем** в бассейн по вечерам.*

(10) *Она **летает** в Лондон сегодня.*

В примерах (8); (9) ученики совершили ошибку при выборе группы глагола движения. В первом случае должен быть глагол движения второй группы «ходить», а во втором глагол движения первой группы «лететь». Данные ошибки могут быть связаны с тем, что ученики не усвоили, по какому признаку противопоставляются группы глаголов движения. Глаголы движения второй группы могут указывать на регулярное, многократное действие.

Слово «по вечерам» в данном контексте является индикатором регулярности действия, что подразумевает использование разнонаправленного глагола «ходим». Глаголы движения первой группы могут указывать на однонаправленное движение, которое произойдет в ближайшем будущем. Слово «сегодня» говорит об однократности действия, которое случится в ближайшем будущем, поэтому нужно использовать однонаправленный глагол «летит».

3.2.5 Неверное употребление падежа

(11) Мы плаваем **в бассейна**.

(12) Собака бежит **за мяча** по всему парку.

(13) Каждое утро я иду **в парке** перед учебой.

В предложениях (11), (12) учениками выбраны верные предлоги, но неправильно образованы формы косвенного падежа существительного. Ученики понимают, что после предлога «в» нужно употребить косвенный падеж, а не именительный. Однако, из-за недостаточных знаний о том, какой именно падеж требуется, они употребили застывшую форму косвенного падежа.

В примере (13) ошибка связана с тем, что ученик поставил существительное «парк» в неправильный падеж. Должен быть винительный падеж, так как он по своей семантической роли является динамическим локализатором [Воейкова 2009: 152]: «Я иду в» указывает на направление движения. Ученик употребил предложный падеж, который является статическим локализатором и указывает на место нахождения [Воейкова 2009: 152]. Мы предполагаем, что ошибка возникла из-за того, что ученик запомнил, что предлог «в» всегда обозначает место, и поэтому нужен предложный падеж.

Как мы писали ранее, в учебнике И. Мангус для 7 класса объясняется, что глагол движения «идти» отвечает на вопрос «куда?» и требует винительного падежа [Мангус 2008], но ученик все равно допустил ошибку. Это подчеркивает необходимость изучения целостных конструкций (глагол + предлог + падеж), а не отдельных правил.

Выводы 3 главы

Подводя итоги практической части работы, мы выявили, что в сумме количество отказов и неправильных ответов составляет более половины всех реакций при заполнении анкеты, а именно 68%. Это указывает на то, что учащиеся испытывают затруднения грамматического и лексического характера, то есть и при выборе подходящей лексической единицы, и при постановке ее в нужную форму. Одной из причин этого может быть недостаточное внимание к теме глаголов движения в школьной программе.

В результате анализа учебников было обнаружено, что данная тема рассматривается только в 7 и 9 классах, что не соответствует коммуникативной значимости глаголов движения.

В практической части работы мы определили самые распространённые ошибочные комбинации в каждом из заданий. В первом задании самой распространенной ошибочной комбинацией была «правильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж» (61 случай). Во втором задании преобладала комбинация «неправильный предлог, неправильный падеж» (138 случаев). В третьем — «правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж» (14 случаев). Основываясь на результатах третьего задания, мы сделали вывод, что на ранней стадии обучения ученик запоминает глагольную лексику с предлогом, а употребление падежных форм автоматизируется позже.

Кроме того, после анализа частотности ошибок в каждой из комбинаций мы ожидали увидеть больше случаев пропуска предлогов, так как в эстонском языке падежное маркирование не требует использования предлогов. Однако во всех трёх заданиях таких случаев оказалось всего 11. Это свидетельствует о том, что у учеников есть понимание того, что для обозначения направления или объекта, к которому осуществляется движение, необходимо использовать глагол с предлогом. Таким образом, подтверждается наше мнение о том, что первым делом ученик запоминает глагольную лексику с предлогом, а падеж автоматизируется позже.

Из каждой комбинации ошибок мы выбрали ошибки для описания и классифицировали их на следующие 5 групп: 1) неверное употребление предлога и падежа (2); 2) неверное употребление предлога (3); 3) пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме (3); 4) неправильный выбор группы глагола движения (2); 5) неверное употребление падежа (3). В нашем исследовании мы опираемся на представление о том, что грамматические и лексические ошибки, которые допускают наши информанты, являются не только (и не столько) нарушением строгих языковых норм, сколько фактом формирования промежуточной языковой системы, то есть закономерным этапом развития языковых компетенций учащихся.

Заключение

Целью работы являлось выявление основных видов нарушений глагольного управления в письменной речи эстонских школьников, а также установление причин их возникновения и возможных путей устранения. Для достижения данной цели мы составили анкету, которую прошли ученики из Общей гимназии Ляэнемаа и одной из школ города Тарту. Это были ученики 8, 10, 11, 12 классов. Нами было собрано 148 анкет. После анализа анкет мы выявили, что в сумме количество отказов и неправильных ответов составляет более половины всех реакций, а именно 68%. Это указывает на то, что учащиеся испытывают затруднения грамматического и лексического характера, то есть и при выборе подходящей лексической единицы, и при постановке ее в нужную форму.

Одной из причин данного результата может быть недостаточное внимание к теме глаголов движения в школьной программе. Глаголы движения изучаются только в 7 и 9 классах. В гимназии глаголы движения не изучаются вообще. Анализ комплекса учебных материалов показывает, по нашему мнению, что объем изучения темы глаголов движения не соответствует коммуникативной значимости глаголов движения. В учебниках отсутствует систематический подход. В материалах не прослеживается четкой структуры и последовательности в изучении глаголов движения, что затрудняет понимание и запоминание этих важных языковых единиц. При этом слабо освещены как грамматические, так и собственно лексические аспекты темы. На наш взгляд, это является серьезным упущением, потому что тема глаголов движения является одной из самых сложных в русском языке и требует значительного внимания при изучении русского языка как иностранного.

Вторая причина может быть связана с тем, что грамматическая система второго языка в сознании учащегося находится в нестабильном состоянии, и поэтому возможно влияние систем родного языка. После сопоставления глаголов движения в русском и эстонском языках мы выявили, что сложность усвоения глаголов движения для эстоноговорящих школьников может заключаться в том, что в эстонском языке отсутствуют предлоги.

Третья причина может заключаться в том, эстонские школьники изучают русский язык всего два часа в неделю, что существенно ограничивает их возможности для глубокого погружения в тему глаголов движения. При таком ограниченном времени на изучение языка у учащихся часто не хватает времени на практику, закрепление знаний и развитие языковых навыков. Это может привести к недостаточной мотивации, так как ученики не видят значительного прогресса и не ощущают уверенности в своих знаниях.

В практической части работы мы определили самые распространённые ошибочные комбинации глаголов и предложно-падежных конструкций в каждом из заданий. В первом задании самой распространённой ошибочной комбинацией была «правильный глагол, неправильный предлог, неправильный падеж» (61 случай). Во втором задании преобладала комбинация «неправильный предлог, неправильный падеж» (138 случаев). В третьем — «правильный глагол, правильный предлог, неправильный падеж» (14 случаев). Основываясь на результатах третьего задания, содержащего написанный респондентами в свободной форме текст, мы сделали вывод, что на первой стадии ученик запоминает глагольную лексику с предлогом, а употребление падежных форм автоматизируется позже.

При анализе частотности ошибок в каждой из комбинаций мы ожидали увидеть больше случаев пропуска предлогов, так как в эстонском языке падежное маркирование не требует использования предлогов. Однако во всех трёх заданиях таких случаев оказалось всего 11. Это свидетельствует о том, что у учеников есть понимание того, что для обозначения направления движения или объекта, по направлению к которому осуществляется движение, необходимо использовать глагол с предлогом. Это подтверждает наше предположение о том, что первым делом ученик запоминает глагольную лексику с предлогом, а падеж автоматизируется позже.

Из каждой ошибочной комбинации мы отобрали наиболее характерные ошибки для описания и сгруппировали их следующим образом: 1) неверное употребление предлога и падежа (2); 2) неверное употребление предлога (3); 3) пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме (3); 4) неправильный выбор группы глагола движения (2); 5) неверное употребление падежа (3). Всего описано 5 групп ошибок; критерием отбора было наличие достоверных, поддающихся интерпретации примеров.

В нашем исследовании мы опираемся на представление о том, что грамматические и лексические ошибки, которые допускают наши информанты, являются не только (и не столько) нарушением строгих языковых норм, сколько фактом формирования промежуточной языковой системы, то есть закономерным этапом развития языковых компетенций учащихся.

Таким образом, наше исследование указывает на необходимость улучшения методики преподавания глаголов движения в эстонских школах. По нашему мнению, глаголы движения стоит изучать в целостной конструкции: *глагол + предлог + существительное в косвенном падеже*. Такой подход может позволить учащимся лучше усвоить не только сами глаголы движения, но и их употребление в контексте.

Библиография

1. Адамсон, Росс: *Адамсон И. В., Росс М. Х.* Русский язык в современной Эстонии (как родной и как иностранный) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. СПб., 2016. С. 1585–1590.
2. Асонова: *Асонова Г. А.* Особенности обучения лексико-семантической группе глаголов движения в практическом курсе РКИ на подготовительном факультете // Журнал педагогических исследований. № 3. М., 2019. С. 63–69. (Эл. репринт: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38534029>, 9.05.2024).
3. Беляев: *Беляев Б. В.* О психологическом обосновании процесса обучения иностранному языку: основные пути и способы овладения иностранным языком // Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М., 1965. С. 14–17.
4. Вайнрайх: *Вайнрайх У.* Проблематика языковых контактов: одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. Часть III. М., 1999. С. 7–42.
5. Величко: *Величко А. Б.* Система глаголов движения и их функционирование: бесприставочные глаголы движения: общая характеристика, значение употребление // Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного. Под ред. А. В. Величко. СПб., 2018. С. 606–613.
6. Воейкова: *Воейкова М. Д.* Имя существительное: основные функции падежных форм // Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. СПб., 2009. С. 149–155.
7. Гальскова, Гез: *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Межкультурная парадигма – новая онтология современного русского образования: межъязыковая гипотетическая модель овладения иностранным языком и основные характеристики процесса обучения иностранным языкам // Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд. М., 2006. С. 57–64.
8. Голубев: *Голубев Р. А.* Средства выражения направленности движения в приставочных глаголах русского и эстонского языков // Язык и культура. № 3. Новосиб., 2013. С. 126–129.
9. Груздева: *Груздева Е. Ю.* Часть I: Языковая аттриция в системе языковых изменений // Языковые изменения в условиях языкового сдвига // Институт лингвистических исследований РАН. Отв. ред. Н. Б. Вахтин. СПб., 2007. С. 16–58.

10. Корчик: *Корчик Л. С.* Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории // *Этнometодика и межкультурная педагогика в контексте современного образования // Полилингвильность и транскультурные практики.* М., 2012. С. 84–90.
(Эл. репринт: <https://cyberleninka.ru/article/n/glagoly-dvizheniya-v-russkom-yazyke-i-osobennosti-ih-prepodavaniya-v-kitayskoy-auditorii/viewer>, 20.03.2024)
11. Кюльмоя, Вайгла, Солль: *Кюльмоя И. П., Вайгла А. Э., Солль М.* Глагол // *Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков.* Тарту, 2003. С. 75.
12. Ланкевич: *Ланкевич Е. В.* Второй иностранный язык: методики преподавания, изучения и развития навыков говорения // *Сопоставительная лингвистика.* № 6. Гл. ред. Ю. В. Богоявленская. Екб., 2017. С. 202–207.
13. Марков, Шарова: *Марков В. Т., Шарова А. А.* Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // *Преподаватель XXI век.* № 2. М., 2022. С. 215–225.
14. Пашкина: *Пашкина Е. С.* Глаголы движения русского языка: концептуально-терминологический аппарат // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.* № 3. М., 2007. С. 33–42.
15. Розенталь: *Розенталь Д. Э.* Пунктуация и управление в русском языке. Москва, 1988.
16. Харитонова, Панова: *Харитонова О. В., Панова Л. В.* Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания на довузовском этапе обучения // *Мир науки.* М., 2018. С. 1–8.
17. Цейтлин: *Цейтлин С. Н.* Овладение падежами // *Язык и ребенок: Учебное пособие для студ. выш. учебных заведений.* Москва, 2000. С. 98–104.
18. Шведова: *Шведова Н. Ю.* Глагол: видовые пары глаголов движения // *Русская грамматика.* Том I. Изд-во. Наука. Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М., 1980. С. 589.
19. Шелякин: *Шелякин М. А.* Глагол: видовые формы парных глаголов движения // *Справочник по русской грамматике.* 5-е изд. М., 2006. С. 149–153.
20. Шишова: *Шишова Е. О.* Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком // *Филология и культура.* №2. Казань, 2010. С. 1–6.
21. Haridus ja teadusministeerium: Eesti keel ja keelteoskus: võõrkeelte õpe ja oskus // *Tulemusaruande analüütiline lisa.* Tallinn, 2022. Lk. 119–122.

22. Metslang: Metslang H. Lauseliikmed: ühendverbid // Eesti keele grammatika. Tartu, 2023. Lk. 512–513.

Словари

1. Большой толковый словарь (БТС). Гл. ред. С. А. Кузнецов // Норинт. СПб., 1998. (Эл. репринт: <https://gramota.ru/>, 17.05.2024)

Учебные материалы

1. Мангус: *Мангус И.* Русский язык: быстро и весело! // Учебник для 6, 7, 9 класса // ТЕА kirjastus. Tallinn, 2008.
2. Мангус: Мангус И. Русский язык: быстро и весело! // Учебник для 8 класса //
3. ТЕА kirjastus. Tallinn, 2006.
4. Мангус: *Мангус И.* Давай!: учить, читать, писать, играть // Учебник русского языка для эстонской гимназии // Euroopa keelte kool. Tallinn, 2021.
5. Kostivere kool: vene keele ainekava 2020. (Эл. репринт: http://kostivere.edu.ee/wp-content/uploads/2020/08/Ainekava-B-v%C3%B5%C3%B5rkeel-vene-keel_2020.pdf, 12.11. 2024).
6. Pärnu-Jaagupi põhikool: vene keele ainekava 2019. (Эл. репринт: https://pjkool.ee/sites/pjkool.ee/files/ainekava_vene-keel_2019.pdf, 12.11. 2024).

Kokkuvõte

Verbikontroll ja prepositsioonide korrektne kasutamine koos nimisõnadega vene keelt õppivate eesti kooliõpilaste kirjalikus kõnes liikumisverbide näitel

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada peamised verbikontrolli rikkumiste tüübid eesti õpilaste kirjalikus kõnes ning selgitada välja nende esinemise põhjused ja võimalikud kõrvaldamise viisid.

Uuringu asjakohasus on seotud keeleolukorraga Eestis, kus vene keel on üsna laialt levinud ja kooliõpilased valivad selle sageli võõrkeelena. Eesti õpilaste raskused liikumisverbide omandamisel nõuavad nii uurimist kui ka teoreetilist refleksiooni.

Seatud eesmärk saavutati mitmete tegevustega:

1. Tutvuti uurimisteema teaduskirjandusega;
2. Töötati välja küsimustiku uuringu läbiviimiseks;
3. Viidi läbi küsimustiku kooliõpilaste seas ja koguti materjali;
4. Kataloogiti sobivaid näiteid;
5. Klassifitseeriti näited;
6. Tuvastati kõige sagedasemaid keeleliste vahendite varieerumise juhtumeid;
7. Tuvastati muutuste põhjuseid;
8. Kirjeldati neid muutusi.

Töö koosneb sissejuhatusest, kolmest sisupeatükist, kokkuvõttest, viidete loetelust, lisadest ja eestikeelsest kokkuvõttest. Esimeses sisupeatükis „Teise keele omandamise mehhanismid“ kirjeldatakse võõrkeeleõpetuse metoodilisi põhimõtteid, käsitletakse häirete tüüpe ja teise keele õppimist soodustavaid tegureid. Teises sisupeatükis „Liikumisverbid kui leksiko-grammatiline klass: õpetamise teooria ja praktika“ vaadeldakse kahte liikumisverbide rühma ja nende vastandamise tunnuseid, käsitletakse liikumisverbide uurimise metoodilisi eripärasid ning võrreldakse liikumisverbide moodustamist vene ja eesti keeles.

Kolmandas sisupeatükis „Liikumisverbide kasutamine eesti kooliõpilaste kirjalikes töödes“ analüüsitakse küsimustikke, mis koguti Tartus ja Haapsalus. Töös on kolm lisa: küsimustik ja tabel näidetega ning link elektroonilisele failile, kus on kogutud materjal.

Приложение 1. Анкета

Пол:

Возраст:

Класс:

Язык обучения:

Язык семьи:

Сколько лет изучаете русский язык:

1) Выберите правильный глагол движения (идти/ходить, ехать/ездить, бежать/бегать, лететь/летать, плыть/плавать) и поставьте его в нужную форму, а также подберите подходящий предлог (в, на, по, к, за, над) для каждого предложения. Раскройте скобки и поставьте существительное в нужную форму.

1. Я обычно.....(работа) пешком. 2. Она (учеба) на метро. 3. Я завтра.....(врач) на прием. 4. Он (Лондон) сегодня. 5. Они(улица) и разговаривают. 6. Мы.....(бассейн) по вечерам. 7. Он.....(вечеринка) с друзьями. 8. Он часто(утро). 9. Она(бабушка) на выходные. 10. Он учится(спина) на тренировках. 11. Я(иду) парк и слушаю пение птиц. 12. Она(аэропорт), чтобы встретить своего друга. 13. Собака.....(мяч) по всему парку. 14. Во сне я часто(горы). 15. Они(река) на лодке.

2) Раскройте скобки и поставьте существительное в нужную форму, а также подберите правильный предлог (в, на, за, через, из, к, по, с).

1. Каждое утро я иду (парк) перед учебой. 2. Они решили поехать (деревня) на выходные, чтобы провести время на свежем воздухе. 3. Дети часто катаются(велосипед) в парке. 4. Кошка гналась(мышь). 5. В прошлую субботу я возил.....(дача) свою семью. 6. Недавно наша группа ездила.....(экскурсия). 7. Он плыл(река). 8. Он вылез(чердак). 9. Вчера он улетел.....(Москва). 10. Дети выбежали (класс). 11. Она пошла.....(подруга) с ночевкой. 12. Я часто хожу(город) пешком. 13. Ты часто едешь(трамвай)? 14. Женщина медленно идет(бульвар). 15. Каждую неделю я езжу..... (бабушка) в больницу.

Приложение 2. Таблица с примерами

Пример	Ошибка	Метаданные
1. Дети часто катаются с велосипедом	Неверное употребление предлога и падежа	Д, 16, L1- эстонский язык
2. Ты часто едешь с трамваем?	Неверное употребление предлога и падежа	Д, 16, L1- эстонский язык
3. Я обычно хожу в работу пешком.	Неверное употребление предлога	М, 17, L1- эстонский язык
4. Она едет в учебу на метро	Неверное употребление предлога	Д, 16, L1- эстонский язык
5. В прошлую субботу я возил в дачу свою семью.	Неверное употребление предлога	Д, 16, L1- эстонский язык
6. Кошки гонятся серая мышь.	Пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме	Д, 16, L1- эстонский язык
7. Я завтра пойду врач на прием.	Пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме	Д, 16, L1- эстонский язык
8. Он часто бегает утро.	Пропуск предлога и употребление существительного в начальной форме	Д, 16, L1- эстонский язык
9. Мы идем в бассейн по вечерам.	Неправильная группа глагола движения	Д, 17, L1- эстонский язык
10. Она летает в Лондон сегодня.	Неправильная группа глагола движения	Д, 16, L1- эстонский язык
11. Мы плаваем в бассейна.	Неверное употребление падежа	Д, 16, L1- эстонский язык
12. Собака бежит за мяча по всему парку	Неверное употребление падежа	Д, 16, L1- эстонский язык
13. Каждое утро я иду в парке перед учебой.	Неверное употребление падежа	Д, 17, L1- эстонский язык

Приложение 3. Ссылка на электронный файл с собранным материалом

https://docs.google.com/document/d/1DDMGLownJ0pXoapED80Ey_PPRNA2ipHfHQ2VpkI5qNA/edit?usp=sharing

Lisa 1

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anastasija Skatsko,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose Глагольное управление и предложно-падежные конструкции письменной речи эстонских школьников, изучающих русский язык, на примере глаголов движения / Verbikontroll ja prepositsioonide korrektne kasutamine koos nimisõnadega vene keelset õppivate eesti kooliõpilaste kirjalikus kõnes liikumisverbide näitel

mille juhendaja on õppejõud Elizaveta Sosnovtseva,

1. reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anastasija Skatsko

26.05.2024

Lisa 2

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva bakalaureusetöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride kolledži slavistika osakonna bakalaureusetöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Anastasija Skatsko

Tartus, 26.05.2024