

Таким образом, лексические лакуны являются серьёзным препятствием, возникающим в процессе межкультурной коммуникации. Поэтому для достижения понимания между участниками общения (в нашем случае между преподавателем и иностранными студентами) педагогом используются в каждой конкретной ситуации определённые способы элиминирования и перевода лексических лагун.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердникова, Е. В. Лексическая лакунарность в аспекте межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] / Е. В. Бердникова. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/leksicheskaya-lakunarnost-v-aspekte-mezhkulturnoi-kommunikatsii/> read. – Дата доступа: 16.10.2022.
2. Абдуразакова, Ш. Р. Межъязыковые лакуны и способы их перевода [Электронный ресурс] / Ш. Р. Абдуразакова. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/27/1997/>. – Дата доступа: 16.10.2022.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Макарова И. Н.

Гродненский государственный медицинский университет

Грамматика является базой, основой всего процесса обучения неродному языку. При этом, поскольку основной целью обучения является свободное общение на языке, то при работе над грамматикой одновременно развивают все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Согласно рекомендациям, не более 30% времени занятия должно отводиться объяснению и первичному усвоению теоретического материала, а остальные 70% должно занимать развитие речевых навыков и умений.

Кроме того, следует помнить, что на каждом этапе обучения развитие навыков и умений производится на строго ограниченном языковом (грамматическом) материале. Если же в занятие вводится избыточное количество грамматики, то студент может запутаться в грамматических сложностях и утратить мотивацию к обучению. Например, падежные формы объясняются в одном значении (например, использование винительного падежа для обозначения объекта) на примере имен существительных; на следующем занятии могут быть введены личные местоимения в форме данного падежа, и лишь потом – формы имен прилагательных, притяжательных и указательных местоимений, порядковых числительных. По мнению Т.М. Ивановой [1, с. 258] при отсутствии, например, предложно-падежных форм существительных в родном языке студентов к изучению парадигмы склонения имен прилагательных переходят только на среднем этапе обучения, когда студенты

имеют определенные представления об общей системе русского языка и обладают навыками его усвоения.

В условиях ограниченного времени на занятии по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе грамматический материал подается студентам в систематизированном виде, чаще всего в виде схем или таблиц с примерами употребления. Желательно при этом апеллировать к прошлому опыту студентов, например, при объяснении правил создания форм винительного падежа одушевленных существительных студентам напоминают о конструкциях типа «*мату* зовут Мария; *друга* зовут Иван», которая известна студентам с первых занятий.

Далее начинается работа непосредственно с языковым материалом, содержащим изучаемое грамматическое явление. Так, сначала студентам предлагается найти нужную форму в тексте, задать вопрос к форме и объяснить, почему форма образована именно так или употреблена именно она.

На следующем этапе студенты сами образуют изучаемые формы – им могут быть предложены задания «Раскройте скобки», «Проспрягайте глаголы» и т. п. В подобных упражнениях грамматическая форма уже встроена в текст и требует только правильного употребления окончаний и/или предлогов.

Когда формообразование перестает быть проблемой для студентов, переходят к следующему этапу закрепления грамматических навыков: созданию собственных высказываний. Так, сначала студенты должны ответить на вопрос, используя изучаемое грамматическое явление. Например, при изучении предложного падежа в значении места можно задавать вопросы типа «Где вы живете сейчас? Где живут ваши родители? Где вы покупаете продукты? Где можно купить одежду?» и т. д.

Последний этап занятия – творческий – предлагает дальнейшее развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации учебного и внеучебного характера. На этом этапе используются задания, предлагаемые для развития устной и письменной речи: устный рассказ, дискуссия, написание сочинений на заданные и свободные темы. Например, можно предложить студентам рассказать о том, где они были на выходных.

Существенная часть ошибок иностранных студентов связана с интерференцией родного языка. Для англоязычных студентов, например, трудным является употребление прилагательного перед существительным и их согласование. Для исправления таких ошибок можно провести дополнительное занятие и сравнить грамматические явления разных языков. Главная цель при этом – обратить внимание студентов на языковое многообразие, на общее и различное в языках, снимая таким образом комплекс оппозиции «чужое / свое». Специфику грамматики русского языка можно ярко продемонстрировать на примере слов, заимствованных в русский язык из языка учащегося. Например, предложить сравнить формы заимствованных слов в родном языке (для англоязычных студентов – процесс, прогресс и т. п.) с русской системой форм.

Таким образом, обучение РКИ должно быть организовано на основе строгой грамматической системы, изучение которой в то же время не

становится самоцелью для студента, однако осознается как необходимое условие коммуникации, а подбор упражнений для активного усвоения грамматики должен обеспечивать овладение русской речью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванова, Т. М. Система принципов и приёмы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) / Т. М. Иванова // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. – 2012. – № 4. – С. 256–262.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВОДНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЯМИ ЕДИНИЧНОСТИ И НЕВЗРОСЛОСТИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Окуневич Ю. А.

Гродненский государственный медицинский университет

Для выражения словообразовательного значения единичности в русском языке используются следующие модели:

1) существительные со значением множества (в форме единственного числа), обозначающие родовые названия овощей, фруктов, природных предметов, украшений (в форме множественного числа) + суффикс *-ин(а)/-к(а)* = существительное со значением отдельной единицы/штуки: *картофель – картофелина, горох – горошина, виноград – винограда, фасоль – фасолина; жемчуг – жемчужина; бусы – бусина, бисер – бисерина; шоколад – шоколадка, морковь – морковка* и непродуктивная модель *лук – луковица*.

2) существительные с семантикой множества (неисчисляемые, но позволяющие выделить отдельную единицу), обозначающие виды пищевых продуктов, сельскохозяйственных культур и т.п., а также существительные, называющие вкусовое ощущение + суффикс *-инк(а)* = одна единица однородной массы, имеющая оттенок уменьшительности: *макароны – макаронина, чай – чаинка, крупа – крупинка; шерсть – шерстинка, ворс – ворсинка, пыль – пылинка, сор – соринка, песок – песчинка, трава – травинка, пух – пушинка, снег – снежинка, лёд – льдинка, дождь – дождевка; горечь – горчинка, перец – перчинка, кислота – кислинка, острота – остринка*.

Производные двух обозначенных нами моделей прежде всего находят отражение в разговорной речи [1, с.158–160], причем преимущественно в ситуациях бытового внутрисемейного общения (например, приготовление пищи).

3) существительные только единственного числа со значением свойства и состояния + суффикс *-инк(а)* = существительное со значением небольшой