МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

**КУРСОВАЯ РАБОТА НА ТЕМУ:**

Языковые аспекты обучения русскому языку иностранных студентов

Выполнила: Студентка I курса

Группа ФЯБ-11

 Эмна Аяри

Проверил: доцент кафедры

русского языка и методики

его преподавания

к.филол.н. Е.А. Рубцова

Москва-2020

**Содержание**

**Введение**

**Глава I.** Языковые аспекты в обучении русскому языку как иностранному.

1.Фонетический аспект;

2. Лексический аспект;

3. Грамматический аспект.

**Глава** **II.** Трудности изучение русского языка в иностранной аудитории.

1.Фонетические трудности;

2. Лексические трудности;

3. Грамматические трудности;

**Заключение**

**Список литературы**

**Введение**

Изучение иностранного языка представляет собой непростой процесс, поэтому его усвоение зависит не только от индивидуальныхособенностей учащегося, но и от уровня связи родного и изучаемого языка.

При изучении иностранного языка (русского языка) выделяются три вида компетенций: языковая, речевая и коммуникативная. Работа со студентами, изучающими язык как родной и как неродной, координально, отличается, потому что носители языка уже принадлежат к языковой и культурной среде изучаемого языка. Им нужно только классифицировать собственные познания, усвоив главные морфологические, синтаксические и словообразовательные критерии, и выучиться верно читать и писать. Но иностранные студенты при изучении русского языка должны с ноля осваивать его грамматическую систему, научиться слышать, понимать речь, отвечать, овладеть графическими символами, навыками чтения и написания. В связи с этим появляются методы обучения русского языка как родного и как неродного, которые сильно отличаются по содержанию.

**Актуальность** данной курсовой работы заключается в том, что при изучении русского языка, учащиеся встречаются с интерференции родного языка, которая вызывает различные трудности в речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение).

**Объектом** настоящего исследования является проблема методики преподавания русского языка в иностранной(арабской) аудитории.

**Предметом** исследования определяются трудности изучение русского языка в иностранной (арабской) аудитории.

**Цель** данной курсовой работы – проанализировать трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении русского языка.

В соответствии с целью курсовой работы поставлены следующие **задачи**:

- проанализировать фонетические аспекты в обучении русскому языку иностранных студентов;

- рассмотреть лексические аспекты в обучении русскому языку иностранных студентов;

- дать описание грамматических аспектов в обучении русскому языку иностранных студентов;

- рассмотреть фонетические трудности при изучении русского языка в иностранной аудитории;

- выявить лексические трудности при изучении русского языка как инсотранного;

- изучить грамматические трудности при обучение русскому языку как иностранному;

Курсовая работа состоит из двух частей: в первой главе рассмотрены аспекты преподавания русского языка при обучении РКИ. Вторая глава содержит описание трудностей при изучении русского языка в иностранной аудитории.

1. **Языковые аспекты в обучении русскому языку как иностранному:**
	1. **Фонетический** **аспект:**

Для формирования способностей в таких видах речевой деятельности как говорение, аудирование, письмо, чтение, надо уметь не только произносить надлежащие звуки, но и знать как они объединяются в словах, и как эти слова объединяются в предложения.

Фонетический аспект не так уже нужен (*Это не так. Фонетика очень важна! Если не знаешь законов редукции, озвончения, оглушения, то невозможно понимать звучащую речь*.), так как буквально не возможно научиться говорить на иностранном языке без акцента, чтобы ответить на это то надо разбераться в том, что как оформляет суть фонетических способностей.

Формирование фонетических способностей выполняет роль адекватного осознания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком коммуникативной функции.

Произношение – базисная черта речи, основа для становления и улучшения всех других способностей иноязычного говорения. Согласно М.И. Матусевич фонетические способности представляют «корректное произношение, т.е. сформированность способностей артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а еще умение расставить ударение, отвечающее общепризнанным меркам изучаемого языка» [Матусевич 1976: номер страницы].

Фонетические способности играют большую и важную роль в категоризации и систематизации истории внеязыковой реальности, т.е. выполняют когнитивные функции. Осмыслить воспринимаемую историю с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести выражение правильно коммуникативным планам вполне вероятно только с внедрением фонетических средств. Овладение способностями верного произношения считается важным условием становления способностей и умений во всех видах речевой деятельности.

Ведущие методические основа фонетического материала – отображения фонетической системы языка:

- Различия между твердыми и мягкими звуками; (*угол – уголь, брат – брать, ест – есть*), глухость – звонкость (*суп – зуб, дам – там, день – тень*).

- Коммуникативное значение ударения становится ясным студентам, если сравнить сравнение слова *стóит – стоúт, дóма – домà, рýки – рукú*, поэтому на уровне предложения интонация способна полностью изменить смысл, например: *ОЛЕГ был дома? Олег БЫЛ дома? Олег был ДОМА?* Все компоненты содержания сообщения (семантика, прагматика, стилистика) могут быть актуализированы интонационными средствами.

Эти способности интонации дают возможность освоении реальности и разработке когнитивной модели животрепещущей для учащегося теории общения. Принципиально осуществить подачу и укрепление фонетического материала как раз с точки зрения коммуникации.

Задачей вводно-фонетического курса является становление слухо-произносительных слухопроизносительных навыков и приобретение знаний об основных чертах фонетики. Развитие фонетического слуха включает обучение узнаванию русских звуков, умению отличать их друг от друга (з – с, д – т, м – м’, л – л’).

Работа по постановке и коррекции произношения чаще осуществляется на трех этапах обучения, которые можно обозначить как этапы:

- Вводно-фонетического курса фонетики;

- Сопроводительного курса фонетики;

- Корректировочного курса фонетики.

Нужно отличать слова с различным пространством ударения, предложения с различной интонацией. Вводно-фонетический курс – базовая фонетика, ее освоение в обязательном порядке для учащихся всех национальностей и специальностей. Выделяются два типа вводно-фонетического курса: с учетом родного языка учащегося и без учёта родного языка.

В обучении фонетике используются два ведущих способа – имитативный и намеренный (или сознательно-имитативный). Имитативный способ подразумевает повторение услышанного за педагогом или же проигрывание аудиоматериалов, этот способ более эффективен в обучении учащиеся.

Сначала иностранные учащиеся должны понять как разговаривать. То есть применяются схемы речевого аппарата, таблицы, а вслед за тем звуковые образцы. Имитация впоследствии понимания природы звука, такого, какие речевые органы задействованы при его произнесении, больше эффективна. [И. У. Наталья, 2014]

В учебнике должны быть представлены материалы для применения обоих способов, как для работы учащегося под управлением педагога, так и для автономного изучения и контроля. Артикуляция – комплекс перемещений, производимых органами речи. Кое-какие из данных перемещений человек имеет возможность исполнять осознанно, т.е. есть осязаемые факторы артикуляции, поддающиеся зрительному, мышечному, осязательному контролю. Возможно держать под контролем, к примеру, форму губ при произнесении губных или же губно-зубных звуков [б], [п], [в], [ф], состояние кончика языка ([т] – [т’]), интенсивность органов речи, работу голосовых связок ([д] – [т]), мощь невесомой потока ([ш] – [с]), уровень раствора рта ([а] – [и]). Неощутимые факторы артикуляции возможно проработать при помощи применения звуков-помощников, при произнесении, которых есть те же перемещения, собственно, что и при произнесении отрабатываемого звука. Вполне вероятно внедрение одобрительной фонетической позиции, то есть такого положения звука в слоге или же слове, когда его проще всего сказать. Постановка звуков выполняется в надлежащей очередности: в изолированной позиции, в слогах, в словах, в услугах. Работа над словами связана с постановкой ударения, отработкой ритмических моделей слов с различным численностью слогов и различным пространством ударения. Работа над интонацией считается важным звеном в постановке русского произношения. [Там же, 2014]

1. **Лексический аспект:**

Лексический аспект является одним из основных аспектов в обучении русского языка как иностранного. Лексика нужна не только для осуществления продуктивной речевой деятельности, говорения и письма, но и ещё для рецептивной, то есть аудирования и чтения. Благодаря изучению лексики на разных этапах (элементарный, базовый, продвинутый), оформляется конкретный словарь - минимум и подбираются в соответствии с этим упражнения для семантизации и усвоения лексики и разрабатывается конкретная техника овладения русской лексикой.

Методика содержит такие средства семантизации и активизации лексики: наглядность, антонимия, синонимия, степень выраженности признака, состав слова, лексическая сочетаемость, контекст, стилистическая окрашенность (общеупотребительная, научная, официальная, общественно-политическая лексика), перевод на родной язык [Киндря Н.А, 2018].

Основная цель лексического аспекта – формирование словаря, который необходим для общения в учебной и бытовой сфере, а также для усвоения грамматики. Ещё важна строгая минимизация лексики, исключение многозначности, тесная связь лексической и грамматической работы. Для элементарного уровня лексический минимум составляет приблизительно 760 слов, а для базового – 1300 слов. Сильно возрастает численность слов на продвинутом этапе и составляет 3000 единиц.

Семантизацию лексики возможно проводить с помощью подбора антонимов (*большой – маленький, холодно – жарко*), на основе словообразования (*спорт – спортивный, друг – дружить*), с помощью наглядности, содействующей восприятию вида слова совместно с его предметным смыслом, в данном случае перевод на родной язык может быть исключен. Кроме того, наглядность увеличивает ассоциативную фазу усвоения. Практически невыполним подбор синонимов по причине ограниченного запаса слов учащихся. Работа по составу слов ведется уже на простом уровне владения русским языком как иностранным. Упражнения должны быть ориентированы на отработку способностей анализа русских производных слов, на ознакомление с ведущими законами русского словообразования. Иностранные студенты должны воспринимать и прослеживать системные связи между производящими и производными словами (*стол* *– столик, Беларусь – белорусский, весело – веселый, работа – работать*). Лексический аспект дает возможность соотносить в ряде случаев с грамматическими темами, к примеру, с видами глагола (*учить – выучить, рассказывать – рассказать*). Таким образом, всевозможные упражнения дают возможность познакомить с ведущими способами словообразования: суффиксацией, префиксацией, префиксацией и суффиксацией, сложением слов, основ, субстантивацией и аббревиацией. Это поможет проводить моделирование кое-каких новых слов и оформлять с ними предложения. Подобный способ более действенный, вследствие того, что позволяет уменьшить объемы лексических минимумов. Для интенсивного запоминания лексики важна ее высочайшая повторяемость, вследствие этого одни и те же слова включаются во все упражнения и текст урока. Упражнения составляются по принципу нарастающей трудности. На каждом этапе изучения работа над лексикой обязана быть многоаспектной и постоянной. [Там также; 2018]

Для запоминания новых слов, есть общеизвестные методические способы:

– Точное определение семантики слова сквозь контекст;

– Подбор синонимов или же антонимов;

– Укрепление слова в лексиконе обучающихся при помощи языковых и речевых упражнений;

– Использование всех видов памяти (слуховой, зрительной, моторной, ассоциативной);

– Неизменный контроль познаний лексики и умения ее применить в устной и письменной речи. [Киндря, 2018; 44-46]

1. **Грамматический аспект:**

Для реализации цели успешности обучения грамматики в РКИ, преподаватель должен с одной стороны объяснить теорию её изучении, то есть грамматические правила и исключения, а, с другой стороной, научить владению грамматическими правилами в устной и письменной речи.

Таким образом, грамматика играет важную роль при обучении русскому языку. Без грамматической базы невозможно осуществлять общение на иностранном языке. Грамматические правила включают в себе ответ на вопрос: *«как правильно написать или сказать?»* [Гюльнара, 2016].

При обучении грамматике в РКИ переподаватель должен помогать студентам усваивать систему форм и правил употребления изучаемого языка.

Грамматика включает в себя формальную систему, в которой входит морфология, синтаксис и словообразование, подсистемы грамматического строя языка. Для коммуникации нужно знать грамматические правила и формы изучаемого языка и владеть фонетикой и лексикой, тогда иностранные учащиеся могут правильно использовать свои грамматические знания во всех видах речевой деятельности (чтении и письме, аудировании и говорении).

Методисты отмечают, что при обучении РКИ грамматика представляет собой не самостоятельное направление работы, а изучается через разные орпеделённые ситуации, которые должны совпадать с тематической организацией учебного процесса, другими словами через практику в речевой деятельности. На уроке преподаватель использует грамматику, чтобы выразить какую-то мысль в правильном форме. Например, чтобы выразить благодарность с объяснением причины, студенты должен усвоить конструкцию «Благодарю за + В.п.» Например: - *Благодарю за информацию*. Вследствие согласно с Гюльнара: *«В основе этого подхода лежит представление о языке как о триединой сущности: язык – речь – коммуникаци*я». [Там же, 2016]

Таким образом, язык понимается как система звуков, слов и конструкций, а речь представляет собой осуществеление фонетической, лексической и грамматической систем, которые имеют свои правила применения.

Чтобы достигать успешности коммуникативного общения нужно использовать языковую систему и речевые модели в рамках реального общения и с учётом языковых факторов, в том числе внелингвистических факторов. На этой основе методика обучение РКИ предполагает развивать у учащихся три виды языковой компетенции:

 1. *Языковая (лингвистическая) компетенция* – это способность усваивать и использовать получаемые знания морфологии, синтаксиса, словообразования иностранного языка в речи. Иностранные студенты не могут владеть языковой компетенцией, только если у них фоновые представление о системе изучаемого языка и могут вводться этую систему в реалном ситуации.

 2. *Речевая компетенция* - это умение понимать и продуцировать сообщение на иностранном языке, т.е. строить текст на иностранном языке по грамматическим моделям.

 3. *Коммуникативная компетенция* – это способность общаться на иностранном языке в разнообразных ситуациях. Тогда учащиеся могут решать различные коммуникативные задачи в актуальных для собеседника коммуникативных сферах общения и ситуациях.

При рассмотрении языковой компетенции иностранных студентов подчёркивается особая роль грамматики в процессе обучения РКИ, другими славами грамматика является основной базой процесса обучения иностранному языку.

Ведущей целью обучения иностранцев русскому языку является свободное коммуникативное общение на изучаемом языке. По мнению В.М. Шаклеина: *«****Коммуникативная цель –*** *это научить учащихся сделать их учебную речь близкой к разговорной речи, чтобы они могли ею пользоваться на практике – в быту, в среде носителей изучаемого языка**».* [Шаклеин 2008; 133].

Процесс обучения любому иностранному языка делится на четыре этапа овладения языком: начальный, базовый, продвинутый и профессиональный. Разница между этими этапами состоит на уровне сформированности основных компетенций. То есть, на всех этих этапах у учащегося должно быть сформировано представление о языковом устройстве, которое он приобретает постепенно.

На начальном этапе иностранные студенты ограниченно овладевает грамматическими моделями и словами, которые позволяют им использовать в речи только изученный материал. Таким образом, преподаватель должен дать студентам самые нужные и элементарные знания для общения. На данном уровне с каждым занятием постепенно у учащегося увеличивается количество знаний о языке и расширяются представления о его языковой системе. *«После завершения начального этапа студент может что-то понимать на слух, читать адаптированные тексты, извлекать информацию из газет. Для всего этого не требуется больших знаний грамматики, однако необходимы некоторые ее основы (например, словоизменение). Обычно на этом этапе учащиеся узнают основные сведения о склонении существительных и местоимений (нередко и прилагательных), о спряжении глаголов, их изменений по временам, о повелительном наклонении.**».* [Шаклеин 2008; 155].

Базовый уровень заключает в том, что студент владеет основными грамматическими формами и бытовыми лексическими темами на практике.

На продвинутом этапе учащийся могут свободно участвовать в общении на изучаемом языке с носителями русского языка в любой бытовой ситуации. Но в его речевой деятельности ещё встречаются ошибки, которые соотносят обычно с интерференцией родного языка, но это не влияет на процесс коммуникации. На этом уровне *«учащийся уже знает грамматическую систему русского языка, т.е. практически все средства выражения грамматических категорий. Поэтому ему требуется учить не всю грамматическую систему в целом, а только те ее темы, которые вызывают трудности в употреблении.».* [Шаклеин 2008; 159].

Профессиональный этап - это практически овладение языком на уровне носителя языка. Данный этап достигается достаточно редко и требует не долгое время в языкой среде и улучить свои знании.

Таким образом, основная задача этапа обучения РКИ состоит в том, чтобы способности владения языком в системе постепенно развивались и совершенствовались с каждым уровнем. В методике РКИ преподаватель должен решить комплексную задачу, дать студентам знания грамматичекого минимума *«самых употребительных языковых конструкций и форм, необходимых для решения жизненно значимых для учащегося коммуникативных задач на русском языке»* [Хорохордина 2016]. То есть при изучении лексической теме (мой день, профессия, погода и т д.), определить грамматический минимум для разных этапов обучения русскому языку.

Чтобы определить грамматические явления, которые преподавателю необходимо дать студентам при изучении грамматических правил русского языка, нужно изучать следующий ряд темы:

 1. Категория рода, одушевленности или неодушевленности, числа.

 2. Предложно-падежная система (Им.п., П.п.,Вин.п., Род.п., Дат.п., Тв.п.).

 3. Согласование существительного с прилагательным.

 4. Парадигматика русского глагола.

 5. Виды глагола.

 6. Глаголы движения.

 7. Грамматическая основа предложения.

 8. Порядок слов в русском предложении.

1. **Трудности изучение русского языка в иностранной аудитории:**
2. **Фонетические трудности:**

Проблемы у арабских студентов в произношении, а также на  письме  вызывает сочетание нескольких согласных по порядку, так  как в арабском языке вполне вероятно сочетание не больше двух согласных. Для арабоговорящих студентов обычно сочетание нескольких согласных в конце слова, а комбинация из трёх – четырёх согласных в середине  слова  вызывает возникновение между ними гласного звука. Данное появление в языке называется анаптиксисом.

Совокупность фонетических ошибок, обусловленных интерференцией, в речи на иностранным языке принято именовать акцентом. Фонетический акцент признаётся признаком неидеального владения языком и в кое-каких случаях делает коммуникацию затруднительной, вследствие этого  вопроса о его устранении, о сведении к минимальному количеству  воздействия родного языка на изучаемый, считается одним из главных в способу изучения РКИ. [В.С. Игорь, 2018]

Следует отметить, что  речь на иностранном языке   при   высочайшем  уровне владения им не  случается фонетически строго выдержанной в согласовании  с требованиями системы и нормы родного языка, и  всецело убрать  интерферирующее воздействие родного языка невозможно.

Исследование фонетики русского языка в целом достаточно  нелегко для арабских учащихся, ввиду глобальной межъязыковой интерференции, в следствие этого при слуховой рецепции русской речи трудности, связанные с интерферирующим воздействием родного языка, прогнозируются у студентов-иностранцев на всех уровнях аудирования.

При произнесении русского сонанта [й] в безоговорочном  конце слова  происходит  оглушение, носители языка воспринимают  подобный  произносительный вариант как  недоступность  звука и недоступность  оканчания  в русских  существительных, прилагательных, причастиях: рабочи[], учёны[], белы[], хороши[], ближайши[], пишущи[]. Не считая такого, оканчания -ие, -ия, -ое, -ее, -ая, -яя, -ую, -юю, в состав  которых еще входит  оглушаемый сонант [й], а следующий гласный редуцируется до нулевой отметки звука, выпадают (сине[йэ] – сине[], любима[йа] – любима[], красиву[йу] – красиву[], мьянманско[йэ] – мьянманско[], летня[йа] – летня[], изуча[йу] – изуча[]. Нередко усиленное оглушение распространяется и на глухие согласные в безоговорочном  конце слова (пять –пя[], кровать – крова[], у вас – у ва[], без музыки – бе[] музыки, факультет – факульте[], не имеет возможность – не може[], решить – реши[]). В области согласных у арабских  студентов  особые  проблемы вызывают недоступность придыхания при произношении, палатализация и произношение буквенных сочетаний.

В русском языке глухие согласные как правило стоят в оппозиции, образуя пары глухой-звонкий, в арабском языке такового появления не замечается, в следствие этого арабским учащимся нелегко в категориальном восприятии формировать навыки различия глухих и  звонких согласных, и они нередко путают глухие согласные со  звонкими. О данном свидетельствует возвышенный процент ошибок в слушании  слов. К примеру, слова «бережём», «опозорили» почти все  учащиеся  принимают за «пережжем» и «обозорили», например как не имеют все шансы  разобрать [п] и [б] – то есть присутствие или же недоступность колебания голосовых связок. То же самое и «в этапах» и «дапах». Неразличение согласных, которые существуют в русском языке и отсутствуют в арабском языке, настятельно просит объяснение их артикуляции (к примеру, это согласные [л] – [р], [с] – [ш’], [з] – [д] и т.п.), ещё в арабском языке отсутствует дрожащий [р], в следствие этого кое-какие  учащиеся  нередко заменяют [р] звуком [л], приближающимся к арабскому (принимают «вложено» за «врожено»; «опозорить» за «обозолить» и т.д.). В арабском языке отсутствует звук [ш’], и учащиеся просто заменяют его звуком [c], приближающимся к [ш’], и принимают «щадить» за «сидеть». В русском языке близкими считаются и звуки [з] и [д’],  отличие  между  ними заключается в методиках их образования: [д’] дает собой смычный, а [з] — щелевой.  Это отличие видится арабам незначительным и неявным, в следствие этого  учащиеся  без трудности допускают ошибки в слушании (например, принимают «идеалом» за [зиалом], [звалом], [званием] и т. д.). Твёрдый  русский  согласный [х]  вообще не имеет соответствия в арабской звуковой системе, в следствие этого вместо щелевого заднеязычного [х] в произношении арабских студентов имеет возможность звучать смычный [к] (са[к]ар – сахар, [к]леб – хлеб, сме[к] – смех). Так и твёрдый согласный [ц] отсутствует в родном языке обучаемых и теряет её аффрикатность, переходя в твёрдую свистящую [с] (оте[с], яй[с]а, учи[с]а, певи[с]а, красави[с]а, ре[с]епт, [с]ентр, [с]иркуль). Согласные в русском языке у них возможность читаться совместно с другими или несколькими согласными в одном и что же слоге, это считается одним из важных  различий  русского языка от арабского. [О.А. Классовская, 3-4]

Арабские слоги ограничены в собственной структуре, в арабском языке наличествует достаточно большое количество стечений гласных, за это время как стечение согласных ндопустимо. А для русских слогов свойственны стечения согласных, тем более в начале прикрытого слога. Вследствие этого различение стечений согласных оформляет огромную трудность для арабских учащихся, тем более в случаях, когда сумма согласных в стечении выше три. Так, «в глазах» предлог «в» читается совместно с «глазах», и выходит три согласных [в], [г], [л], которые читаются вместе. Почти все учащиеся, не анализируя правильных звуков, приняли это за [внузах], [в вузах] и т.д. Звуки, в которых нередко делают ошибки и путаются арабские учащиеся, считаются большей частью звуками, вышедшими за пределы категориального восприятия родного языка. На начальном этапе изучения языка наиболее необходимым для студентов считается  освоение фонетики, так как она содействует навыкам чистого говорения по-русски, создает новое категориальное восприятие и тем более увеличивает у учащихся уровень аудирования на иностранном языке. В связи с данным целесообразно проводить преподавание фонетики на всех этапах и звеньях изучения, и, в соответствии с этим, давать учащимся главные абстрактные познания по фонетике. [Там же, 3-4]

1. **Лексические трудности:**

При рассмотрении группы лексических ошибок, которые наиболее часто встречаются у иноязычных студентов в процессе изучения РКИ, возможно выявить следующие:

- Неправильный выбор учащимся лексических или фразеологических единиц, собственно что не соблюдает значение выражения, лексическую сочетаемость слов в предложении.

- Полисемия, которая не устраняется контекстом выражения.

- Ошибки при выборе фразеооборота, отдельных лексических единиц, тем более омонимов или синонимов в различных ситуациях их применения.

- Смешение видовых и родовых понятий.

- Неразличение фразеологических единиц и паронимов.

- Некорректное или неоправданное употребление фразеологизмов, эвфемизмов, заимствований.

- Ошибки в выборе слов-противопоставлений.

- Ошибки, связанные с лексикой при письменной речи, то возможно обозначить надлежащие группы ошибок:

- При восприятии лексических единиц во время чтения иноязычные учащиеся могут путать буквы русского алфавита, неправильно понимать их фонематику и звукобуквенные сочетания, неправильно воспроизводить сочетания букв при разных позициях одних букв, ошибаться в семантике лексической единицы.

- Неправильное членение слов в предложении неправильная постановка интонационного и логического ударения, недоступность понимания расстановки пауз.

- Неадекватная интерпретация слова из-за лексической и фразеологической некомпетентности, непонимание отдельных лексических и/или фразеологических единиц или всего слова, недоступность умения интуитивного понимания незнакомых единиц речи исходя из контекста. [Киндря Н.А, 2018, 44-46].

Ошибки восприятия лексики и фразеологии при аудировании связаны с неумением понять коммуникативный план говорящего, лексические, интонационные, эмоциональные особенности слова для аудирования, также неумением интуитивно понимать семантику незнакомых слов, которые в норме предполагают не более 10% материала аудирования с учетом пассивного лексического запаса учащихся на предоставленном этапе обучения.

С точки зрения послания лексика и фразеология труднее всего применяется иноязычными учащимися, потому что в первую очередь учащиеся концентрируют внимание на орфографии и грамматике, и затем - на лексике и фраз при обучении РКИ иностранных учащихся письменной речи обусловлено не только сложностью грамматики и орфографии русского языка, но и особенностями лексической обособленности единиц языка друг от друга. Обычно письменные слова иностранцев на русском языке представляют собой поток слов, где отдельные предложения и заключенные в них мысли никак не отделены друг от друга, одно предложение считается продолжением иного, нередко логически между собой никак не связанным, вследствие этого нередко учащиеся и пишут, и говорят слитно, не подчеркивая лексические единицы и тем больше фразеологизмы. [Там же, 2018]

В итоге учащиеся сталкиваются с трудностями освоения лексики и фразеологии русского языка, как недоступность коммуникативной направленнии и законченности при построении выражения, недоступности в диалоге буквально квалифицировать коммуникативную задачу в определенной коммуникативной ситуации, что порождает недоступность умения задумывать процесс коммуникации в соответствии с ее целью и задачами, учащиеся нередко не могут при стандартом освоении лексики отойти от программного использования слов, понять, как их использует собеседник, понять контекст диалога, соответственно, появляются межкультурные коммуникативные препятствия, и задачи коммуникации в предоставленной ситуации не выполняются, или выполняются неэффективно.

С учетом языковой специфики русского языка и родного языка, следует дифференцированно относится к вопросу отбора, организации и подачи лексического и фразеологического материала учащимся, организации процесса укрепления лексического материала и соответственного процесса обучения.

При преподавания РКИ следует отдельно отметить роль межъязыковых сопоставлений, которые станут содействовать усвоению лексики и фразеологии, преодолению коммуникативного барьера и межъязыковой интерференции. Сравнение семантики лексических и фразеологических единиц должно способствовать повешению интереса учащегося к изучению русского языка, а поиск расхождений - понять системную разницу между родным и русским языком.

1. **Грамматические трудности:**

Грамматические трудности при изучении русского языка связаны с тем, что русский язык является флективным языком, иными словами в выражении грамматических значений доминирует словоизменение при помощи флексий. При рассмотрении грамматических трудностей надо уделять особое внимание склонению, изменению форм или оканчаний слов по грамматическим категориям рода, числа и падежа. Особная трудность у иностранных студентов вызывает система падежей русского языка. Также большую сложность в изучении русского языка представляет для учащихся синтаксис, то есть порядок слов. В предложении нет строго закрепленного места. Такой порядок слов называется свободным. Но расположение мест слов в предложении зависит от цели высказывания. Трудности изучения связаны также с глаголами движения, вопросами словообразования и словоизменения,..

|  |  |
| --- | --- |
| **Падежы** | **Примеры ошибок** |
| 1. **Родительный падеж**

**Единственного числа** | По частоте употребления форм на **-у (-ю)** на первом месте – **глагольные конструкции** со значением **неполного объекта:**Налить чаю, добавить сахару;Затем – сочетания **с наречиями**, обозначающими **меру** (*например*, **много, мало, побольше, поменьше**):**Много** сахару, **мало** чаю, **побольше** жиру, **поменьше** луку; затем – **именные сочетания:**Стакан чая и чаю, пачка сахара и сахару.Наиболее удобны для формы на **-а (-я)** свободные синтаксические построения, в которых количественное значение ослабляется **вставкой зависимых слов:**Стакан **крепкого** чая, кусок **пиленого** сахара, производство **виноградного** сока. |
| 1. **Предложный падеж**

**Единственного числа** | **В процессе** образования формы предложного падежа единственного числа в сочетании ряда имен существительных мужского рода с предлогами в и на (обозначающих место, реже-состояние или время) наблюдается:* **Окончание** -у (-ю) **вместо** -е**:**

 *Такие примеры как:***Аэропорт** – об аэропорте, **но** в аэропорту**Бал** – о бале, **но** на балу **Берег** – о береге, **но** на берегу**Бой** – о бое, **но** в бою**Бок** – о боке, **но** в (на) боку, и Т.Д.*Ещё и другие слова, как:* (борт, быт, верх, год, лед, лес, лоб, луг, мел, мост, низ, нос, пар, плен, полк, пост, рот, сад, снег, шкаф, ...).* **Вариантные ыормы с окончаниями** -е **и** -у (-ю)**:**

**Ветер** – на ветру, на ветре**Дуб** – на дубе, на дубу**Дым** – в дыме, в дыму**Жир** – в (на) жире, в (на) жиру**Мед** – в меде, в меду**Отпуск** – в отпуске, в отпуску**След** – в (на) следе, в (на) следу**Сок** – в соке, в соку**Хор** – в хоре, в хору**Чай** – в чае, в чаю...* **Различие форм с окончаниями** -е и -у (-ю) **в зависимости от значения или лексических сочетаемости соответствующих слов:**

**Бег** – в беге на 100 метров, но задыхаться на бегу;**Бой** – учавствовать в бою, но в бое часов;**Бред** – о бреде, но быть в береду;**Век** – в двадцатом веке, но на своем веку;**Вес** – прибавить в весе, но на весу;**Вид** – в исправленном виде, но плыть в виду берегов;**Глаз** – о глазе, но пылинка в глазу;**Долг** – вспомнить о долге, но не остаться в долгу;**Дух** – в духе времени, быть не в духе, то не в настроение, но как на духу, то откровенно;**Корень** – на корне растения, пресечь что-либо в корне, но на корню , гнить на корню, ... |
| 1. **Различие форм родительного падежа множественного числа Существительных в зависимости от значения или лексической сочетаемости**
 | * **Существительные с различными по окончаниям формами:**

**Зуб:** зубы (человека, животного) – зубов; Зубья (машины) – зубев;**Колено:** колени (по колени в воде) – коленей; Коленья (бамбука, железной трубы) – коленьев; Колена (соловьиного пения) – колен();**Лист:** листья (растения) – листьев; Листы (бумаги, железа) – листов;**Сын:** сыновья (одной матери) – сыновей; Сыны (Родины) – сынов;* **Существительные с различными по ударению формами:**

**Клуб:** КлубЫ (пара, дыма) – клубОВ  КлУбы (заводские, рабочие) – клУбов;**Корпус**: кОрпусы (людей, животных) – кОрпусов КорпусА ( домов, судов) – корпусОВ;**Лагерь**: лагерЯ ( пионерские, туристские) – лагерЕЙ ЛАгери (враждующие, политические) – лАгерей;**Ток:** тОки (электрические) – тОков ТокА (колхозные) – токОВ  ТокА (глухаринные) – токОВ;**Уголь:** Угли (каменные, бурые) – углЕЙ УглИ (для рисования) – Углей и углЕЙ;**Хлеб:** хлебА (в поле на корню) – хлебОВ; ХлЕбы (круглые) – хлЕбов. |

[Грамматические трудности русского языка].

**Заключение**

Язык является основным средством человеческого общения. С помощью языка люди могут общаться друг с другом, передают собственные мысли, ощущения и стремления. Общество не может существовать без языка, как и язык за пределами общества.

Исследование языка рассматривается не только как овладение конкретным новым кодом, предназначенным для передачи и получения информации. Процесс исследования неродного языка связывается с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной работой на данном языке, с его возможностями, вероятностями и умением отыскать конкретную стратегию поведения для решения вербальных и невербальных задач во всякой образующейся ситуации.

Языковая система складывается с самого начала обучения. На продвинутых этапах обучения учащийся проникает в систему языка, в методы выражения мыслей носителями русского языка. Таким образом, на уроках по иностранному языку складывается новая языковая личность. Грамматика, фонетика и лексика играют важную роль в овладении языком.

Во время обучения иностранному языку, преподаватель должен формировать лингвистическую компетенцию учащегося и главную еѐ составляющую грамматическую компетенцию. Когда учащийся овладеет грамматически правильной русской речью, без ошибок, то можно говорить о сформированности умений и способностей, о формировании вторичной языковой личности.

Одной из серьезных задач отечественной лингводидактики и способа преподавания РКИ считается вопрос разработки и внедрения новой концепции учебных пособий и всевозможных курсов, ориентированных на внедрение живого русского языка и отображающих естественную коммуникации.

Учебные материалы для становления речевых способностей, а также восприятия современной речи, обязаны отображать современное положение русского языка, с которым иностранный учащийся сталкивается в повседневной жизни.

**Список литературы**

1. Хамеед Акрам Азиз. Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного», Ирак, с.1-2.
2. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность. М. 2008, с. .

- Голами Х., Бейги М., Пулаки П. «Трудности студентов-иностранцев при изучении русского языка». Мир науки, культуры, образования, 2018, с.530-533.

- Киндря Н.А. "Лексический аспект в обучении русскому языку как иностранному" Мир науки, культуры, образования, 2018, c. 44-46.

- М.Г. Геннадий, М.Г. Наталья, «Некоторые аспекты применения наглядности в обучении грамматике русского языка как иностранного», - Санкт-Петербург, с.2-4.

- И. У. Наталья «Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов», 2014.

- О.А. Классовская “Виды фонетической интерференции в практике обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся”, c.86-88.

- И.П. Василюк «Актуальные проблемы изучения русского языка и методика его преподавания», с. 6-8.

- Шутова Марина Николаевна, Орехова Ирина Александровна. «Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного», 2018, c.261-278.

- «Грамматические трудности русского языка». Режим доступа: <http://gdz-free.ru/reference_books/russian/211>. Дата обрашения: 14.05.2020.