

АЛЖИРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ 2
АБУ ЭЛЬ-КАСЕМ СААД АЛЛАХ
ФАКУЛЬТЕТ АРАБСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА ТУРЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

ХАРХАШ МАХЛЮФ

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ
ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
АЛЖИРСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
(ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)**

**ДИССЕРТАЦИЯ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

Состав жюри	Учебное заведение	В качестве
Бурнисса Али	Алжирский университет 2	Председателя жюри
Гезайли Надя	Алжирский университет 2	Научного руководителя
Булташ Рашид	Алжирский университет 2	Члена жюри
Будхир Тахар	Оранский университет 2	Члена жюри
Семмаш Ямина	Оранский университет 2	Члена жюри

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава I. Способы глагольного действия как объект современных лингвистических исследований	11
1.1. Способы глагольного действия – трактовка понятия	11
1.2. Связь и взаимодействие способов глагольного действия с категорией вида	17
1.3. Классификация способов глагольного действия в русском языкознании	25
1.4. Сопоставительный анализ выражения способов глагольного действия в русском и арабском языках	39
Выводы по первой главе	53
Глава II. Анализ образовательных программ и учебных пособий по русскому языку как иностранному при обучении глагольной аффиксации	55
2.1. Характеристика продвинутого этапа обучения русскому языку как иностранному в российском и алжирском вузах	55
2.2. Сопоставительный анализ обучения глагольной аффиксации русского языка в российском и алжирском вузах	63
2.3. Методические требования к обучению способам глагольного действия в программах и учебных пособиях по русскому языку как иностранному	77
Выводы по второй главе	90
Глава III. Экспериментальная проверка разработанной методики подачи способов действия русского глагола в алжирской аудитории на продвинутом этапе обучения	92
3.1. Сложность усвоения русских глагольных аффиксов алжирскими учащимися	92

3.2.	Методика подачи способов глагольного действия русского языка в алжирской аудитории на продвинутом этапе обучения	106
3.3.	Описание видов упражнений по обучению способам глагольного действия русского языка в алжирской аудитории	128
3.4.	Экспериментальная проверка разработанной методики подачи способов глагольного действия русского языка в алжирской аудитории	133
	Выводы по третьей главе	138
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	140
	БИБЛИОГРАФИЯ	143
	ПРИЛОЖЕНИЕ	154

ВВЕДЕНИЕ

Данная диссертация посвящена одной из сложнейших тем в области дидактики – методике обучения способам глагольного действия (далее – СГД) русского языка алжирских студентов.

Теория СГД появилась во второй половине XX в. Её разграничение от теории вида глагола в русском языкознании принадлежит выдающемуся российскому лингвисту Ю. С. Маслову (1914 – 1990), основавшему Ленинградскую (ныне Санкт-Петербургскую) аспектологическую школу. Благодаря его усилиям в области аспектологии появились разнообразные исследования по СГД. Эти исследования отражены прежде всего в работах представителей этой школы (в частности А. В. Бондарко, 1967; М. А. Шелякин, 1983). Другие научные труды по СГД были отражены также в работах таких знаменитых исследователей как А. В. Исаченко, 1960; Н. С. Авилова, 1976; А. А. Зализняк, 1997 и многие другие.

Актуальность исследования. Русский язык – один из шести мировых и официальных языков ООН и других международных организаций. В настоящее время на нем говорят 273 миллиона человек, 146 миллионов из них граждане Российской Федерации и 127 миллионов – за её пределами (в частности в странах бывшего СССР). Русский язык является шестым языком по численности говорящих в мире и восьмым по степени распространённости, а в Интернете он занимает второе место.

Славянские языки делятся на три группы: восточнославянские, западнославянские и южнославянские. По происхождению русский язык принадлежит к восточнославянской группе вместе с белорусским и украинским языками. Характерной чертой славянских языков является богатая система словообразования – образование новых слов при помощи префиксов, суффиксов и постфиксов. Так, в русском языке,

словообразование является основным элементом для создания новых слов и пополнения словарного запаса.

Словообразование как наука занимается изучением тех лексико-грамматических явлений языка, поскольку данная наука выделилась из морфологии и лексикологии. В русском языке, в состав лексико-грамматических явлений входят например, возвратные глаголы, глаголы движения, глаголы с приставками и СГД. Эти лексико-грамматические явления представляют значительные трудности для иностранных учащихся по некоторым причинам как их отсутствие в родном языке учащегося, их сложная лингвистическая природа и недостаточная практика речи.

Преподавание русского языка как иностранного в Алжире началось до восстановления независимости, а именно в 1948-ом году и продолжается до сих пор. Но несмотря на то, что русский язык является одним из первых изучаемых иностранных языков в алжирской аудитории, некоторые методические вопросы по его обучению остались без решения. К таким вопросам относится проблема обучения глагольным аффиксам.

Глагольные аффиксы выполняют различные функции. С одной стороны, они меняют грамматическую категорию вида глагола при помощи перфективации (*делать – сделать*) или имперфективации (*давать – дать*). А с другой стороны, они выполняют лексико-грамматическую функцию, т. е. не только меняют вид глагола, но и прибавляют новое значение к исходному глаголу (*говорить – проговорить, говаривать, наговориться*). Вторая же функция определяет способ действия глагола, т. е. каким было действие глагола по отношению ко времени его происхождения.

Разнообразные функции глагольных аффиксов представляется одним из наиболее сложных явлений русского языка для алжирского учащегося, в результате чего умение пользоваться русским языком как средством общения

отстает от требований современной методики преподавания РКИ в алжирской аудитории.

В современной лингводидактике не уделялось должного внимания СГД, однако интерес к ним возрастает, в частности в последнее десятилетие. Их изучение в практическом курсе русского языка в алжирской аудитории помогает учащимся владеть лексико-грамматическим содержанием русского глагола и употреблять его в речи.

Таким образом, трудности в усвоении глагольных аффиксов русского языка, а также отсутствие учебных пособий и методических разработок по методике их обучения именно для алжирской аудитории обуславливают актуальность нашего исследования.

Объектом исследования является СГД русского языка, как в лингвистическом, так и в методическом плане.

Предметом исследования является процесс обучения СГД алжирских учащихся на продвинутом этапе изучения русского языка.

Цель диссертационного исследования заключается в научном обосновании и разработке методики обучения алжирских студентов СГД, позволяющей им приобрести прочные навыки и умения пользоваться СГД в речи на русском языке.

В качестве рабочей **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что обучение алжирских студентов функциям и употреблению глагольных аффиксов может быть эффективным, если:

- изучение глагольных аффиксов будет опираться на учёт их лексико-семантического содержания, т. е. на оттенки их значения;

- обучение СГД проводить с использованием комплекса специальных упражнений, учитывающих лингвистические факторы, которые влияют на их употребление в речи.

Для достижения этой цели и подтверждения выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие **задачи**:

1) проанализировать лингвистическую и методическую литературу по теме исследования;

2) описать характеристику продвинутого этапа обучения русскому языку как иностранному в российском и алжирском вузах;

3) выявить и установить трудные случаи употребления глагольных аффиксов русского глагола в алжирской аудитории;

4) сопоставить и описать выражение глагольных действий в русском и арабском языках с целью выявления и прогнозирования межъязыковой интерференции при образовании СГД в речи алжирских студентов на русском языке;

5) определить лингводидактические основы обучения СГД в алжирской аудитории;

6) разработать дидактический материал и систему упражнений по обучению СГД алжирских студентов;

7) провести экспериментальную проверку для подтверждения эффективности разработанной методики.

Для реализации поставленных задач использованы следующие **методы исследования**:

1) теоретический анализ современной лингвистической и учебно-методической литературы, относящейся к исследуемой проблеме с целью отбора материала, который является основой данного диссертационного исследования;

2) сопоставительно-типологический анализ для выявления средств выражения способов действия русского глагола на арабском языке и для

прогнозирования возможных негативных влияний межъязыковой интерференции и установления типичных лексических отклонений у алжирских студентов при образовании форм глагольного действия в речи на русском языке;

3) анализ методической литературы для определения наиболее эффективных методов и принципов обучения СГД;

4) экспериментальный метод для выявления лингвистических факторов, влияющих на употребление лексико-грамматических форм глагольного действия в речи алжирских студентов на русском языке, а также для проверки эффективности предлагаемой методики и системы упражнений.

Материалом исследования послужили программы, учебники и учебные пособия по обучению русскому глаголу и его лексико-грамматическому содержанию и по методике преподавания русского языка как иностранного; письменные и устные лексические отклонения алжирских учащихся при образовании форм глагольного действия в речи на русском языке.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) предложено лингводидактическое обоснование методики и системы упражнений по обучению СГД;

2) проанализированы лингвистические трудности, которые влияют на усвоение глагольных аффиксов русского языка в алжирской аудитории;

3) установлены типичные лексические отклонения, возникающие у алжирских студентов при образовании форм глагольного действия и предложены пути их преодоления;

4) разработана методика и система упражнений по ознакомлению студентов с функциями русских глагольных аффиксов и раскрытию их

лексико-грамматического содержания, а также по формированию навыков и умений образования и употребления СГД в речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем раскрыты причины трудности усвоения русских глагольных аффиксов у алжирских учащихся; определены теоретические требования к организации методической системы обучения способам действия русского глагола и уточнены цели и задачи понимания их лексико-грамматического содержания.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования дают возможность внести существенные изменения в систему обучения лексико-грамматическому содержанию русского глагола в алжирской аудитории. Эти результаты могут быть использованы для разработки учебных пособий и сборников упражнений по преподаванию русского языка как иностранного и по обучению русскому глаголу с целью овладения его лексико-грамматической системой алжирскими студентами, а также для составления русско-арабского словаря глагольных разрядов.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии и приложения.

Во **введении** обосновывается выбор темы, её актуальность и новизна. Определяются цели и задачи диссертации, а также формулируется рабочая гипотеза.

Первая глава «Способы глагольного действия как объект современных лингвистических исследований» посвящена научным теоретическим исследованиям по теории СГД. Вводятся общие теоретические понятия, подробно рассматривается трактовка понятия СГД и его взаимодействие с видом глагола, даются основные классификации СГД в русском языкознании, а также выполняется сопоставительный анализ выражения СГД в русском и арабском языках.

Во **второй главе** «Анализ образовательных программ и учебных пособий по русскому языку как иностранному при обучении глагольной аффиксации» описывается специфика продвинутого этапа обучения РКИ, выполняется сопоставительный анализ обучения глагольной аффиксации на практических занятиях по РКИ в российском и алжирском вузах, а также рассматриваются методические требования к обучению СГД в программах и учебных пособиях по РКИ.

Третья глава «Экспериментальная проверка разработанной методики подачи способов действия русского глагола в алжирской аудитории на продвинутом этапе обучения» посвящается трудностям усвоения глагольных аффиксов алжирскими студентами, рассматривается система обучения и комплекс упражнений по их преодолению. В данной главе описывается экспериментальная проверка методики обучения и излагаются её результаты.

В **заключении** обобщаются результаты проведенного исследования и намечаются перспективы дальнейших исследований.

Библиография состоит из 97 использованных источников и 10 анализируемых учебников и учебных пособий.

Приложение представляет собой типы упражнений по обучению СГД в алжирской аудитории.

Глава I. Способы глагольного действия как объект современных лингвистических исследований

1. 1. Способы глагольного действия – трактовка понятия

Способам действия уделяли особое внимание зарубежные и русские исследователи в современной лингвистике, особенно после выхода в 1908 г. теории С. Агрелля, в которой он их определяет как понятие отличающееся от вида глагола. Вследствие чего появились в русской аспектологии многочисленные исследования посвящённые этому вопросу, отражённые в работах Ю. С. Маслова, А. В. Исаченко, А. В. Бондарко, Л. Л. Буланина, М. А. Шелякина, А. А. Зализняка и др.

С. Агрелль первый лингвист в современной аспектологии, выделивший СГД от вида глагола и исследовавший их независимо от категории вида. На материале польского языка С. Агрелль называет способом действия «те семантические значения сложных (приставочных) глаголов и некоторых простых (бесприставочных) глаголов и суффиксальных образований, которые выражают более точно, как происходит действие и которые подчеркивают способ его осуществления» [Агрелль, 1962, С. 36].

В русском языкознании Ю. С. Маслов считается первым аспектологом, который чётко разграничил *вид* как грамматическая категория глагола от *способов действия* как лексико-семантическая. Вследствие чего, категория вида и категория способа действия рассматриваются как два самостоятельных понятия в современной русской лингвистике.

Лингвист определяет способы действия как семантические (именно семантические, а не словообразовательные) разряды глаголов [Маслов, 2004, С. 382].

Говоря о СГД, необходимо остановиться на концепции А. В. Исаченко, который употребляет другой термин «*совершаемость глагольного действия*» или просто «*совершаемость*» и рассматривает их как семантические

модификации исходного простого или приставочного глагола. «*Совершаемость*» обязательно выражается внешними (формальными) средствами – приставками или суффиксами [Исаченко, 1960, С. 216].

Автор отмечает, что под совершаемостью следует понимать те общие значения глаголов, которые, будучи выражены формальными средствами (приставками, суффиксами), модифицируют значение исходного бесприставочного или приставочного глагола в отношении фазисности, кратности или количество действия и семантически с ним соотнесены [Исаченко, 1960, С. 218].

По его мнению, вводимый им термин «*совершаемость*» означает определённую семантическую модификацию глагола, указывающую, как именно действие, выражаемое глаголом совершается. С его точки зрения, термин «*совершаемость*» имеет несколько преимуществ перед такими терминами, как «*подвид*» или «*способ глагольного действия*» [Исаченко, 1960, С. 210].

Данный лингвист полагает, что термин «*подвид*» вызывает представление, будто речь идёт о категории, подчинённой категории вида, о явлениях одинакового порядка, о том же иерархическом отношении, которое в биологии определяется понятиями «*вид*» и «*подвид*» [Там же, С. 210].

Термином «*подвид*» пользовались первые авторы теории «*способов действия*» Г. К. Ульянов., Ф. Ф. Фортунатов., А. А. Шахматов в своих исследованиях как разновидность грамматической категории глагола – совершенность и несовершенность и включали в теорию вида явления, которые в современной лингвистике называются «*способами глагольного действия*».

С другой стороны, А. В. Исаченко считает, что от существительного «*совершаемость*» можно образовать прилагательное «*совершаемостный*», в то время как от комплексного наименования «*способ глагольного действия*»

деривативные образования невозможны. Благодаря суффиксу *-аемость* этот термин чётко отличается от традиционных терминов «*совершенный*» и «*несовершенный вид*» говорит он [Исаченко, 1960, С. 210].

А. В. Исаченко выделяет ещё другой тип – «*характер глагольного действия*», под которым следует понимать те самые общие семантические свойства простых (бесприставочно-бессуфиксальных) глаголов. Этот тип содержит производные глаголы, куда включаются также «*определённые*» и «*неопределённые*» глаголы движения: *сидеть, молчать, любить, быть, существовать, находиться, иметь, знать, руководить, ведать, нервничать, нежничать, молодиться, храбриться, сердиться, грустить, хотеть, намереваться* и мн. др. [Исаченко, 1960, С. 301 – 303].

Ю. С. Маслов не согласен с этой точкой зрения, отмечая, что понятие «*способ действия*», в общем довольно чётко выкристаллизовавшееся в современной аспектологии, широко распространённое и весьма плодотворное, не нуждается в настоящее время в коренном пересмотре, а тем более — в устранении. Автор подчеркивает, что дальнейшая разработка этого понятия могла бы идти по линии его подразделения, т. е. по линии выявления отдельных его разновидностей (за которыми следовало бы закрепить какие-то другие термины, но, конечно, не общий родовой термин «*способ действия*» или «*Aktionsart*») [Маслов, 2004, С. 382].

Ю. С. Маслов считает, что необходимо остановиться на понятии и термине «*подвид*», использовавшемся ранее в русской грамматической традиции (у А. А. Шахматова в частности) в значении, довольно близком к понятию «*способ действия*», признавая в том, что А. А. Шахматов и другие лингвисты составляли некоторые способы действия, однако рассматривали их в качестве частных подразделений или вариантов значения одного и другого вида [Маслов, 2004, С. 383].

Исследователь отмечает, что термин «*подвид*» все же нужно включить в словарь, но лишь сопроводив его указанием, что соответствующее понятие оформилось на том этапе развития науки, когда значения способов действия еще по сути не отграничивались от видовых значений [Маслов, 2004, С. 384].

А. В. Бондарко и Л. Л. Буланин считают, что необходимо различать категорию вида (совершенного и несовершенного) с одной стороны, и способы действия с другой стороны, рассматривая их как семантические (отчасти словообразовательные) группировки глаголов, выделяемые на основании общности типа протекания действия [Бондарко, Буланин, 1967, С. 11].

В своей работе «*Вид глагола и семантика глагольного слова*» Н. С. Авилова не согласна со мнением на способы действия как семантические разряды глаголов, определяя их в семантико-словообразовательном плане, «... "способы действия" обязательно выражаются внешними формальными признаками, которые модифицируют значение простого глагола» [Авилова, 1976, С. 264].

По мнению М. А. Шелякина под способами действия понимается морфемно характеризованные или морфемно нехарактеризованные значения отдельных групп глаголов, выражающие особенности протекания действия во времени предельных / непредельных глаголов [Шелякин, 2001, С. 88].

Н. М. Шанский и А. Н. Тихонов отмечают, что способы действия это семантико-словообразовательные группировки глаголов, объединенные по общности количественно-временных значений, выражаемых при помощи аффиксов, делая вывод о том, что производные глаголы, относящиеся к способам проявления действия, выражают тот же самый процесс, что и глаголы, на базе которых они созданы. Они лишь конкретизируют этот процесс с точки зрения временной и количественной определенности [Шанский, Тихонов, 1987, С. 173].

В «Русской грамматике 1980 г.» способы действия рассматриваются как семантико-словообразовательные группировки глаголов, в основе которых лежат формально выраженные модификации (изменения) значений беспрефиксных глаголов с точки зрения временных, количественных и специально результативных характеристик [Русская грамматика, 1980, С. 596].

Согласно одному из актуальных лингвистических исследований по русской аспектологии «Лекции по русской аспектологии» А. А. Зализняка и А. Д. Шмелева, способами действия принято называть различные типы семантических модификаций глагола, выраженными формальными средствами (приставками, суффиксами или их комбинацией) [Зализняк, Шмелев, 1997, С. 87].

По их мнению, способ действия можно рассматривать как одно из проявлений понятийной категории аспектуальности (т. е. способа существования ситуации во времени), однако в отличие от вида, категория способа действия в русском языке не является грамматической, а выражается лексическими средствами [Зализняк, Шмелев, 2000, С. 104].

Поддерживая позицию А. А. Зализняка и Н. С. Авиловой, Е. В. Петрухина трактует СГД как словообразовательно охарактеризованные группировки глаголов, представляющие фазисно-временные, оценочно-количественные, специально-результативные модификации производящих глаголов [Петрухина, 2009, С. 48].

Вслед за Ю. С. Масловым, А. В. Бондарко, М. А. Шелякиным и другими исследователями, Л. Н. Денисова рассматривает способы действия как семантические (отчасти словообразовательные) группировки глаголов, выделяемые на основании общности типа протекания действия [Денисова, 2008, С. 7].

В своей книге «*Современный русский язык*», Е. Г. Малышева и О. С. Рогалева определяют СГД как формально выраженные модификации исходного глагола (модификационное словообразование) [Малышева, Рогалева, 2012, С. 73].

Исследованием СГД занимались также З. И. Годизова и Д. В. Габисова. Они считают способы действия лексическими группировками глагола, выделяемыми по общности характера протекания действия во времени [Годизова, Габисова, 2016, С. 44].

Е. Ю. Сидорова исследовала способы действия в разговорной речи. В её работе делается акцент на то, что благодаря словообразовательным средствам, способы действия служат выражению дополнительных смысловых оттенков характера протекания действия. С её точки зрения, это позволяет выразить в речи в минимальной внешней форме (глагол + аффиксы) большую палитру смыслов, большой объем содержания, что соответствует одной из характерных тенденций разговорной речи – стремлению к экономии речевых усилий [Сидорова, 2015, С. 173].

Согласно исторической грамматике русского языка В. В. Колесова, СГД представлены во всех языках, это лексическая форма выражения процесса – состояния [Колесов, 2010, С. 332].

В словаре лингвистических терминов, Т. В. Жеребило трактует СГД как общее значение глаголов, выраженное приставками или суффиксами, которые видоизменяют значение исходного глагола, указывая на фазы действия (начало, конец, промежуток), интенсивность проявления действия, его результативность, количественную характеристику и т. п. [Жеребило, 2010, С. 360].

Таким образом, в современной русской аспектологии, представлены две точки зрения в трактовке понятия «*способ действия*». Некоторые лингвисты понимают способы действия прежде всего как лексико-семантические

разряды глаголов (Маслов 2004; Бондарко и Буланин 1967; Шелякин 2001; Колесова 2010). У других лингвистов способы действия рассматриваются как семантико-словообразовательные группировки глаголов, которые выражаются определёнными формальными средствами (Исаченко 1960; Авилова 1976; Русская грамматика 1980; Шанский и Тихонов 1987; Зализняк и Шмелев 1997, 2000; Сидорова 2015; Жеребило 2010).

Проанализировав различные точки зрения многих ученых на способы действия и несмотря на известные достижения в их исследовании, можно сделать вывод о том, что в лингвистической литературе не существует единого мнения о трактовке и определении данного понятия.

Невзирая на разногласие в наименовании этого лингвистического явления в некоторых случаях, термин «способ действия» получил широкое научное распространение и остаётся общепринятым.

1. 2. Связь и взаимодействие способов глагольного действия с категорией вида

В настоящее время вид глагола и СГД рассматриваются как разные феномены, которые представляют собой различные средства выражения категории аспектуальности, в то же время они тесно переплетены друг с другом. Их разграничение привело ряд лингвистов к изучению их взаимодействия и связи, и к рассмотрению тех грамматических явлений, которые связываются с видом как видовая пара, а также к определению сути раздела языкознания, изучающего СГД и видовые формы глаголов, т. е. аспектологии.

Для выявления соотношения и взаимосвязи вида глагола и СГД нам надо прежде всего определить их понятия, а также понятие видовой пары. В первом разделе данной главы мы ознакомились с разными трактовками понятия СГД, а в этом же разделе, мы посмотрим определение понятия вида

русского глагола вместе с его взаимодействием со СГД, по мнению некоторых исследователей.

Вид русского глагола до сих пор является темой нескончаемых споров и обсуждений многих грамматистов. По утверждению А. М. Чепасовой, вид глагола трактуется с двух точек зрения. Представители первой точки зрения считают вид словоизменительной категорией, соотносительные формы вида – формы одного слова, которые пронизывают все другие формы глагола (А. В. Бондарко); этот взгляд самый распространённый в грамматиках. Другие говорят, что вид – классификационная категория, т. е. принадлежит только одному слову, что в видовое соответствие вступают разнovidовые глаголы (Н. С. Авилова) [Чепасова, 2007, С. 188 – 189].

Но, несмотря на их разногласие по этому вопросу, все аспектологи согласны в том, что вид – это грамматическая (морфологическая) характеристика глагола, которая охватывает всю глагольную лексику и обозначает совершенность или несовершенность действия глагола.

По содержанию, понятие видовой пары определяется как два глагола разные по виду, лексически тождественные и различаются лишь наличием или отсутствием результата действия. Однако, в соответствии с проблематикой отнесения вида глагола, видовая пара также вызывает споры – в каких грамматических категориях нужно изучить её компоненты (СВ и НСВ), в словоизменительных или словообразовательных. Отвечая на этот вопрос, А. А. Зализняк отмечает, что отнесение вида к словоизменительным или словообразовательным категориям для современной аспектологии не имеет принципиального значения. Все существенное, что можно сказать про русский вид, можно сформулировать в рамках как того, так и другого подхода [Зализняк и др., 2015, С. 19 – 21].

Проблематике отграничения вида глагола от СГД посвятил Ю. С. Маслов несколько статей и научных работы, считая СГД

противопоставленным виду глагола, к примеру, в его статье «*Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании*» автор утверждает, что СГД в семантическом плане близки к видам, т. к. отражают какие-то различия в типах, способах протекания обозначенных глаголами действия, однако в противоположность видам СГД не представляют собою грамматических категорий, не образуют чётких парадигматических противопоставлений широкого охвата, остаются в рамках лексических различий между глаголами [Маслов, 1962, С. 10].

В другой работе «*Очерки по аспектологии*» лингвист отмечает, что нужно отделить вид как грамматическую категорию от всех прочих элементов аспектуальности, носящих не чисто грамматический или не вполне грамматический характер. С его точки зрения, речь идет прежде всего о различении «открытой» и «скрытой» грамматики, или о различении чисто грамматических явлений и явлений «смешанных», лексико-грамматических [Маслов, 2004, С. 26]. Вид глагола он считает грамматической категорией, которая относится к открытой грамматике вместе с другими компонентами как залог и наклонение, а аспектуальные значения, которые получают скрытограмматические выражения, т. е. выступают в качестве категориальных компонентов лексического значения глаголов, составляют систему аспектуальных классов (предельности / неопределенности) и подклассов глагольной лексики (СГД) [Маслов, 2004, С. 27].

В отличие от СГД, которые являются семантическими (отчасти словообразовательными) группировками глаголов, А. В. Бондарко и Л. Л. Буланин рассматривают глагольный вид как грамматическую категорию, обозначающую различия в представлении протекания действия, которая находит выражение в системе противопоставленных друг другу грамматических форм совершенного и несовершенного видов (*обработать* – *обработывать*, *решить* – *решать*) или в противопоставлении разных слов (*посидеть* и *сидеть*, *за шуметь* и *шуметь*, а также, *ринуться* и

противоречить) [Бондарко, Буланин, 1967, С. 11]. Различие протекания действия представлено в его целостности / нецелостности, процессности / непроцессности и некоторых других семантических признаков как сочетаемость совершенного и несовершенного вида с некоторыми собственными им лексическими показателями [Бондарко, 1971, С. 4].

Вслед за Ю. С. Масловым, А. В. Бондарко и Л. Л. Буланин отмечают, что вид и СГД принципиально различаются в плане выражения. Грамматическая категория вида в современном русском языке охватывает всю глагольную лексику. Противопоставление видов может проявляться внутри одной лексемы, в рамках одного лексического значения [Бондарко, Буланин, 1967, С. 11 – 12]. По их мнению, о грамматическом характере вида глагола свидетельствуют следующие обстоятельства: 1) Вид охватывает всю глагольную лексику. Каждый глагол так или иначе определяется в отношении вида. 2) Охватывая все глаголы, двучленная категория вида, естественно, имеет очень абстрактную семантику. 3) Значение каждого вида не является обобщением значений каких-либо лексических групп, способов действия [Бондарко, Буланин, 1967, С. 46].

Вид глагола и СГД являются основными компонентами функционально-семантической категории, т. е. аспектуальности. По утверждению авторов, глагольный вид является грамматическим (морфологическим) ядром аспектуальности, когда характер протекания действия находит выражение в грамматическом противопоставлении, в системе грамматических форм, в то время как СГД представляют лексическую (отчасти словообразовательную, отчасти лексико-семантическую) аспектуальность [Бондарко, Буланин, 1967, С. 50].

М. А. Шелякин даёт следующее определение виду глагола: «категория вида является специфической категорией русского и других славянских языков. Она представляет собой противопоставление двух словоформ несовершенного и совершенного вида и свойственна всем глаголам русского

языка» [Шелякин, 2001, С. 74]. Вслед за Ю. С. Масловым и А. В. Бондарко, он отмечает, что категория вида входит в общую функционально-семантическую категорию аспектуальности, которая характеризует способы распределения действия во «внутреннем» времени с точки зрения наличия / отсутствия в проявлении действия временной перспективы. Эти характеристики могут быть различными, но все они объединяются так или иначе указанным общим признаком. Кроме категории вида, в категорию аспектуальности входит ее лексико-грамматические разряды – (предельные / непредельные глаголы) и их разновидности (аспектуальные разряды т. е. СГД) [Там же, С. 74].

Аспектолог утверждает, что лексико-семантическая категория предельности / непредельности распределяет всю глагольную лексику на два класса, а аспектуальные разряды (СГД) свойственны всей глагольной лексике, независимо от их морфемного обозначения [Шелякин, 2001, С. 88 – 89]. Подчеркивая, что аспектуальные разряды определяют аспектуально-грамматические особенности глаголов: их видовую парность или одновидовость, специфику употребления видовых форм, аспектуальную сочетаемость [Шелякин, 2001, С. 89].

В своей книге *«Русский глагол: категории вида и времени»* Е. В. Петрухина считает вид деривационной классифицирующей морфологической категорией, в которой реализуется противопоставление глагольных лексем СВ и НСВ [Петрухина, 2009, С. 110].

О взаимодействии вида глагола и СГД, Е. В. Петрухина указывает, что глагольное видообразование, являясь составной частью глагольной деривационной системы, связано со всеми ее подсистемами. Наиболее тесную связь категория вида обнаруживает с фазисно-временными, количественно-временными, специально-результативными и оценочно-результативными словообразовательными категориями (СГД), которые, как и вид глагола, характеризуют протекание действия во времени [Петрухина,

2009, С. 94]. По её мнению, СГД занимают промежуточное место между собственно грамматическим видообразованием, представленным чистовидовыми парами типа *писать – написать*, и мутационными типами глагольного словопроизводства типа *копать – закопать* [Там же, С.94].

В. В. Гуревич в своем учебном пособии «*Глагольный вид в русском языке: значение и употребление*» говорит о том, что значение начала или конца процесса (состояния), повторяемости или длительности действия могут быть выражены не только видовыми формами, но и специальными аффиксами, например: *запеть* (начать петь), *отгреметь* (кончить греметь), *поспать* (спать некоторое время) и т. п. По словам методиста, в таких случаях в значение глагола вносится добавочный компонент, и тем самым создается новый, иной глагол определенного «способа действия». Такие глаголы обычно имеют только одну видовую форму, т. е. не имеют чистовидовой пары (они являются одновидовыми) [Гуревич, 2008, С. 196].

Н. М. Шанский и А. Н. Тихонов также заинтересовались проблематикой взаимодействия вида и СГД. Они понимают вид как грамматическая категория, обозначающая отношение действия к внутреннему пределу, который является естественным исходом данного действия [Шанский, Тихонов, 1987, С. 162]. С точки зрения авторов, вид и СГД отличаются по степени охвата лексики. Категория вида охватывает все глаголы, а СГД объединяют в своем составе только часть производных слов. Вне СГД остаются все непроизводные глаголы, не выражающие особенности протекания действия: *колоть, прыгать, петь* и т. п. [Шанский, Тихонов, 1987, С. 173].

Интересные исследования по соотношению вида и СГД в работе А. А. Зализняка, И. Л. Микаэляна и А. Д. Шмелева «*Русская аспектология: В защиту видовой пары*». Они определяют вид как грамматическую категорию, поскольку всякий глагол, употребленный в высказывании на русском языке,

обладает тем или иным значением категории вида [Зализняк и др., 2015, С. 15].

Авторы утверждают, что при помощи категории вида в русском языке выражаются такие семантические признаки, как временная локализация, динамичность / статичность, кратность, длительность, моментальность, узуальность, начинательность, результативность и т. п. Однако те же значения, которые выражаются в русском языке видом (такие как многократность, начинательность, результативность), могут выражаться и другими словообразовательными средствами, т. е. категорией СГД, которая не является грамматической [Зализняк и др., 2015, С. 16 – 17].

О тесной связи вида глагола и СГД, эти лингвисты отмечают, что некоторые глаголы могут быть одним из СГД и одновременно видовым коррелятом к исходному глаголу. Так, например, глагол *понравиться* является ингрессивным способом действия и одновременно видовым коррелятом к *нравиться* – в отличие от глагола *полюбить*, который является лишь способом действия, но не видовым коррелятом к *любить* [Зализняк и др., 2015, С. 18]. Однако, другие глаголы, в частности, которые представляют собой делимитативный способ действия имеют тенденцию к превращению в видовой коррелят в зависимости от контекста их употребления: *похлопать в ладоши* «некоторое время» (делимитативный способ действия) и *похлопать по плечу* «кого-то» (видовой коррелят к *хлопать*) [Зализняк и др., 2015, С. 112].

Согласно В. Э. Морозову, глагольные виды – это разные слова, находящиеся между собой в определенных грамматических отношениях. Вслед за А. А. Зализняком, он считает вид глагола классифицирующей морфологической категорией, грамматическое значение которой состоит из двух грамем: граммы НСВ и граммы СВ [Морозов, 2003, С. 16].

Автор подчеркивает, что глаголы разных видов, обозначающие одно и то же действие, противостоят друг другу как по общему видовому значению, так и по СГД, а глаголы одного и того же вида – только по СГД. Так, глаголы *спать*, *засыпать* вместе противостоят глаголам *заснуть*, *поспать* по грамматическому значению. В то же время глаголы *засыпать* – *заснуть* оба противостоят глаголам *спать* – *поспать* тем, что обозначают начало действия [Морозов, 2002, С. 52 – 53].

По мнению аспектолога, видовая пара состоит из одного глагола НСВ и одного глагола СВ, напр.: *дешеветь* – *подешеветь*. Более крупную общность представляет собой видовой ряд, где с одинаковым глаголом одного вида соотносится несколько глаголов другого вида: *охать* – *охнуть* – *заохать* – *поохать*. Ещё более крупную общность, которую он называет видовым гнездом, куда входят не менее двух глаголов НСВ и двух глаголов СВ, напр.: *запевать* – *запеть* – *петь* – *попеть*. В данное видовое гнездо не входят однокоренные глаголы, обозначающие иные действия, типа: *петься*, указывающий на то, как должна исполняться песня, *отпеть*, *отпеться*, передающие состояние освобождения от пения. Данные глаголы с точки зрения В. Э. Морозова, составляют вместе с глаголами видового гнезда общее словообразовательное гнездо [Морозов, 2002, С. 53].

Лингвист делает вывод, что основным критерием объединения глаголов в видовую пару, видовой ряд и видовое гнездо является не грамматический, а лексический признак. Для обозначения действия, носитель языка выбирает глагол именно из всей совокупности глаголов, имеющих в русском языке, а не из какой-либо отсечённой от неё пары, при этом выбор вида и выбор способа действия осуществляется одновременно [Морозов, 2002, С. 54].

Следует отметить, что при взаимодействии СГД с категорией вида в русском языке, появляется вопрос о том, что составляют ли глаголы, которые относятся к СГД видовую пару. По утверждению всех аспектологов, многие значения СГД (не все) не образуют видовой пары. Так, глагол *крикнуть* не

является видовым коррелятом к *кричать* в связи с тем, что первый имеет значение однократности, а второй – многократности, глаголы *стучать* и *достучаться* не составляют видовой пары потому, что у последнего есть значение доведения действия до желаемого результата. Глаголы, относящиеся к различным СГД редко образуют видовую пару, напр.: 1) длительно-ограничительный способ действия (*просидеть – просиживать*); 2) смягчительный способ действия (*подроботать – подрабатывать*); 3) начинательный способ действия (*запеть – запевать*).

Таким образом, вид глагола и СГД тесно связаны потому, что они вместе характеризуют протекание действия. Вид глагола – категория грамматическая, которая обозначает совершенность или несовершенность действия, а СГД являются лексическими характеристиками глагола, обозначающими его начинательность, смягчительность, финитивность, ограничительность, однократность, многократность и т. п.

Лексическое значение двух глаголов разного вида считается главным фактором определения их видовой парности или непарности. Видовая пара есть результат противопоставления двух глаголов по виду, по лексическому значению тождественные. В связи с этим, не все глаголы, которые относятся к СГД являются одновидовыми. Иными словами, эти глаголы в некоторых случаях могут образовать видовую пару.

Спорным до сих пор остаётся, отнесение вида – к словоизменительной или к классификационной категории. Следовательно, отнесение компонентов видовой пары (СВ и НСВ) при её исследовании – к словоизменительным лексическим или словообразовательным грамматическим категориям.

1. 3. Классификация способов глагольного действия в русском языкознании

Разграничение СГД от вида глагола привело к тому, что аспектологи разделили их разные разновидности, каждый со своей точки зрения, в

зависимости от лексических значений глаголов и многих других факторов. В основном, многообразие лексических значений глаголов русского языка является причиной того, что в современной науке о русском глаголе существует множество классификаций СГД.

СГД могут быть выраженными формальными средствами и без них у некоторых лингвистов, а у других они выражаются только при помощи формальных средств. Рассмотрим некоторые классификации у выдающихся аспектологов.

СГД у Ю. С. Маслова выделяются на основе категории предельности и неопределенности, которая составляет систему аспектуальных классов и подклассов глагольной лексики (СГД). Предельность он определяет как входящее в семантику глагола указание на внутренний, предусмотренный предел, где обычно действие в своем протекании направлено к этому пределу и в случае его достижения оно должно прекратиться. А неопределенность – это отсутствие внутреннего предела, который бы ограничивал течение действия хотя бы в перспективе. Однако в ряде случаев предельные и неопределенные значения совмещаются в одном глаголе: глагол, неопределенный в абсолютном употреблении, становится предельным в сочетании с дополнениями определенного типа или с обстоятельствами цели (границы) движения [Маслов, 2004, С. 28]. Согласно исследователю, аспектуальные классы и подклассы не обязательно маркируются морфемными показателями. Соответственно в формальном отношении он различает «последовательно характеризованные», «частично характеризованные» и «нехарактеризованные» СГД, морфемно характеризованную и нехарактеризованную предельность.

Автор указывает, что СГД могут выделяться в лингвистическом описании с большей или меньшей степенью детализации, причем их вычленение происходит на основании не какого-то единого принципа деления, а ряда довольно разнообразных черт сходства и различия между

глаголами в их лексических значениях, в известных особенностях их употребления, их словообразовательной активности, взаимодействия с видом [Маслов, 2004, С. 30].

Ю. С. Маслов дал одно из самых первых и наиболее подробных описаний данному языковому феномену. Он выделил несколько типов СГД в русском языке и в ряде нескольких славянских языков. Нас интересует в первую очередь классификация СГД, отмеченной в русском языке. Концепция Ю. С. Маслова включает следующие важнейшие способы действия русского глагола:

а) Среди предельных глаголов он выделяет: 1. Комплетивный способ действия (*дописать*); 2. Финитивный (*отобедать*); 3. Сатуративный (*наестся*); 4. Кумулятивный (*налетать* «столько-то километров»); 5. Дистрибутивный (*перепробовать*); 6. Общезультивный (*прочитать / дать*); 7. Начинательный способ действия с его различными оттенками (*побежать, закричать*); 8. Одноактный (*махнуть*).

б) Среди неопредельных глаголов состояния выделяются: 1. Статальный способ действия (*лежать, стоять*); 2. Реляционный (глаголы статического отношения – *зависеть, принадлежать*).

Среди неопредельных глаголов действия выделяются: 1. Эволютивный (*учительствовать, работать*); 2. Инхоативный, или мутативный (глаголы постепенного качественного изменения – *гибнуть, желтеть*); 3. Многоактный (*махать*); 4. Многократный (*хаживать*), 5. Прерывисто-смягчительный (*покашливать*); 6. Сопроводительный (*приговаривать*); 9. Неопределенно-моторный (так называемые ненаправленные глаголы перемещения – *ходить, бегать*).

в) К глаголам с двойственным, то неопредельным, то предельным значением относится определенно-моторный способ действия (указывающий на однонаправленное перемещение – *идти, нести*; с обстоятельством цели

движения: *идти на почту / пойти на почту*). Иногда предельное значение (и соответственно возможность выступать в СВ) получают также эволютивные и инхоативные глаголы (*строить / построить дом; засохнуть / засыхать*).

По мнению автора, особое место занимают так называемые детерминативные СГД (глаголы «охвата длительности») – делимитативный (*полежать, поговорить*) и пердуративный (*пролежать* «целую неделю»). С его точки зрения в семантике всех этих глаголов есть указание на предел, но он является не внутренним, а только внешним: течение действия или существование состояния ограничено здесь как бы «извне», отмеренной «порцией» времени, а внутренний предел либо отсутствует, либо заведомо не достигается (*попахать в противоположность вспахать* и т. п.) [Маслов, 2004, С. 30 – 31].

Вслед за ним, сходные мысли высказал М. А. Шелякин по отношению к категории предельности / неопределенности и вопросу выделения СГД, считая, что категория предельности / неопределенности связывается с признаком ограниченности / неограниченности осуществления действия во времени [Шелякин, 1983, С. 157]. Лингвист отмечает, что аспектуальные разряды глаголов (СГД) выделяются по признаку указания на особенности осуществления действий с точки зрения их отношения к предельности / неопределенности. Этим они отличаются от других морфемно характеризованных и нехарактеризованных значений глаголов, не выражающих этого отношения действий. К примеру, глаголы *мчаться* и *плестись* отличаются друг от друга признаками быстроты / медленности осуществления движения, но эти признаки не имеют отношения к выражению предельности / неопределенности: оба глагола контекстуально могут быть предельными и неопределенными (*Он мчался / плелся к берегу* – предельные действия, но *Он мчался / плелся по дороге* – неопределенные действия). Разница между предельными и неопределенными глаголами с точки зрения М. А. Шелякина касается не только их значений, но и

контекстуального употребления. Например, в глаголах *читать*, *танцевать* и др., из их лексических значений могут быть контекстуально устранены признаки результативной предельности: *Она сидела у окна и внимательно читала книгу* (предельное действие), но *Она сидела у окна и читала* (= *занималась чтением* – неопредельное действие) [Шелякин, 2001, С. 89].

Классификация М. А. Шелякина представляется нам одной из наиболее подробных, т. к. исследователь подразделяет следующие типы СГД в зависимости от категории предельности / неопредельности:

1. Аспектуальные разряды (СГД) предельных глаголов. К ним относятся:

1. 1. Результативные разряды. Они в свою очередь подразделяются на общерезультативные и специально-результативные разряды.

Общезрезультативные разряды делятся на: 1. Результативно-непроцессуальные: *заблудиться*, *проглядеть*; 2. Результативно-тотивные: *терять* / *потерять*, *встретиться* / *встречаться*; 3. Результативно-процессуальные: *добиваться* / *добиться*, *убеждать* / *убедить*; 4. Результативно-пантивные: *строить* / *построить*, *читать* / *прочитать*; 5. Терминативно-локальные: *долетать* / *долететь*; 6. Результативно-аннулирующие: *разлюбить*, *открыть*.

К специально-результативным разрядам относятся: 1. Кумулятивные: *накупить*, *наделать*; 2. Дистрибутивно-суммарные: *перемыть всю посуду*, *(все) переболеть гриппом*; 3. Партитивные: *дочитать книгу*, *отлить воды*; 4. Количественно-интенсивные: *подкрасить*, *наиграть «мелодию»*, *изранить*, *раскритиковать*, *дождаться*; 5. Результативно-обстоятельственные глаголы: *переписать*, *предрешить*, *подготовить*.

1. 2. Терминативно-временные разряды. К ним относятся: 1. Начинательные: *заплакать*, *побежать*; 2. Финитивные: *отишуметь*; 3. Длительно-ограничительные: *просидеть «два часа»*; 4. Ограничительные: *поспать*; 5. Протяженно-одноактные: *прозвучать*.

1. 3. Терминативно-продолжительные и терминативно-интенсивные разряды делятся на: 1. Сативные: *нагуляться*; 2. Чрезмерно-кратные: *изволноваться*; 3. Чрезмерно-интенсивные: *убегаться*; 4. Финально-отрицательные: *доиграться до ссоры*; 5. Чрезмерно-длительные: *заиграться*; 6. Чрезмерно-интенсивные: *раскричаться*; 7. Сверхнормативные: *переспать*.

1. 4. Одноактный разряд: *крикнуть, укусить, бросить*.

2. Аспектуальные разряды (СГД) неопределенных глаголов. К ним относятся:

2. 1. Постоянно-наличные (реляционные): *быть, иметь, зависеть*.

2. 2. Статальные: *лежать, стоять, болеть, спать, думать*.

2. 3. Эволютивные: *работать, беседовать, веселиться*.

2. 4. Многоактные: *свистеть, барабанить, дрожать, мигать*.

2. 5. Постоянно-узуальные: *командовать, бездельничать, модничать*.

2. 6. Итеративные, они делятся на: 1. Прерывисто-смягчительные: *позванивать*; 2. Процессно-смягчительные: *напевать*; 3. Процессно-сопроводительные: *приплясывать*; 4. Процессно-длительные: *разгуливать*; 5. Осложненно-интенсивные: *выплясывать*; 6. Длительно-взаимные: *переписываться* [Шелякин, 1983, С. 180 – 196; 2001, С. 89 – 92; Теория функциональной грамматики, 2014, С. 73 – 85].

А. В. Бондарко и Л. Л. Буланин классифицируют СГД по признаку их характеризованности и нехарактеризованности. Характеризованные глаголы выражаются при помощи определенных морфемных показателей (префикса, суффикса, сочетания того и другого), а нехарактеризованные – это те глаголы, которые не обладают морфемными показателями. Авторы выделяют еще группу непоследовательно характеризованных.

По их утверждению, существенное различие между ними заключается в том, что в нехарактеризованных способах действия, характер протекания действия является элементом лексического значения глагола, т. е. выражен

лексически (напр., глаголы состояния типа *стоять, спать*). В характеризованных, протекание действия подчеркивается определенным формальным показателем, т. е. имеет не только лексическое, но и словообразовательное выражение (напр., *переженить, перезнакомить*). Однако это различие не является абсолютным, о чем свидетельствует, в частности, наличие промежуточной группы непоследовательно характеризованных способов действия [Бондарко, Буланин, 1967, С. 14].

А. В. Бондарко и Л. Л. Буланин разработали следующую классификацию СГД:

1. Характеризованные СГД. К ним относятся:

1. 1. Начинательный способ действия: *заблестеть, заволноваться, побежать, полететь*, а также *взбунтоваться, вскричать*.

1. 2. Усилительный способ действия: *разволноваться, размечтаться*.

1. 3. Ограничительный способ действия: *поволноваться, поговорить*.

1. 4. Длительно-ограничительный способ действия: *проплавать, проплакать (всю ночь, целый час и т. п.)*.

1. 5. Смягчительный способ действия: *пообсохнуть, поосмотреться; привстать, приоткрыть; подзабыть, подзаработать; взгрустнуться, всплакнуть*.

1. 6. Группировка специальнорезультативных способов действия. К этой группировки относятся:

1. 6. 1. Финитивный способ действия: *отбежать, отвоеваться*.

1. 6. 2. Завершительный способ действия: *договорить, доиграть*.

1. 6. 3. Интенсивный способ действия: *забегаться, загнать, наговориться, убежаться, дождаться, изволноваться, исстрадаться*.

1. 6. 4. Накопительный способ действия: *насушить «грибов»; накурить; налетать «двести километров»*.

1. 6. 5. Распределительный способ действия: *переломать «все игрушки», перестрелять; понастроить, поснимать*.

1. 7. Глаголы перехода в состояние (инхоативный способ действия): *крепнуть, меркнуть; богатеть, каменеть.*

1. 8. Многократный способ действия: *говаривать, хаживать.*

1. 9. Прерывисто-смягчительный способ действия: *побаливать, покуривать.*

1. 10. Длительно-смягчительный способ действия: *наигрывать, насвистывать.*

1. 11. Сопроводительный способ действия: *приплясывать, прихрамывать; поддакивать, подпевать.*

1. 12. Взаимный способ действия: *перешептываться; переглянуться.*

2. Непоследовательно характеризованные СГД. Делятся на:

2. 1. Общезультивный способ действия. Этот способ действия является харктеризованным в тех случаях, когда он находит выражение в приставке, не имеющей какого-либо иного значения (*лепить – вылепить*) и является нехарктеризованным, когда глагол обладает результивным значением, но это значение не находит специального выражения в приставке (*доплатить – доплачивать*).

Данный способ действия выражается глаголами с различными приставками: *вы-: выкупать, выплавить; за-: зарегистрировать, зашифровать; из- (ис-): испортить; измерить; на-: накормить, напечатать; о- (об-): обветшать, ожиреть; от- (ото-): отомстить, отредактировать; по-: познакомиться, построить; при-: приготовить – готовить; про-: проанализировать, прочитать; раз-: разбогатеть, разбудить; с- (со-): сделать, сломать, сосчитать; у-: урегулировать, усовершенствовать.*

2. 2. Многоактный способ действия: *махать, стучать; взвизгивать, вскрикивать; колоть, скрипеть, и несколько глаголов типа сечь, тереть.*

2. 3. Одноактный способ действия: *мигнуть, стукнуть; вздохнуть, вскрикнуть; бросить, схватить; резануть, рубануть.*

2. 4. Однонаправленные (определенно-моторные) и ненаправленные (неопределенно-моторные) глаголы движения. К непоследовательно характеризованным способам действия относится противопоставление однонаправленного / ненаправленного действия в группе глаголов движения. Характеризованными являются ненаправленные глаголы с суффиксом *-и-*: *носить, ходить*, и глаголы с суффиксом основы инфинитива *-а-*: *бегать, летать*. Однонаправленные глаголы движения, разнообразны по своим формальным признакам. Они не являются последовательно характеризованными: *вести, ехать, нести, идти, бежать, лететь, плыть*.

3. Нехарактеризованные СГД. К ним относятся:

3. 1. Глаголы состояния (статальный способ действия): *лежать, сидеть, стоять, спать, быть, молчать, беспокоиться, ревновать, существовать*.

3. 2. Глаголы отношения (реляционный способ действия): *зависеть, значить, знать, иметь, относиться, принадлежать, содержать, стоить*.

3. 3. Глаголы развития (эволютивный способ действия): *беседовать, готовить, гулять, жить, заниматься, играть, трудиться* [Бондарко, Буланин, 1967, С. 14 – 28].

В отличие от представителей Ленинградской (ныне Санкт-Петербургской) аспектологической школы (Ю. С. Маслов, А. В. Бондарко, М. А. Шелякин и др.), СГД в «Русской грамматике 1980 г.» не рассматриваются как собственно семантические группировки глаголов, а именно как словообразовательные. При таком понимании СГД обязательно являются словообразовательно характеризованными т. е. формально выраженными.

В «Русской грамматике 1980 г.» СГД подразделяются на три группы, различающиеся по своим общим значениям: 1) Временные: уточняют характер протекания действия во времени; 2) Количественно-временные: обозначают количественно-временную характеристику действия; 3)

Специально-результативные: уточняют характер достигаемого действием результата.

1. Временные СГД. Они делятся на:

1. 1. Начинательный способ действия: *задвигаться, застучать; полететь, помчаться, полюбить; вздумать, встревожить, взмолиться; возмечтать*, а также *рассмеяться, разрыдаться*.

1. 2. Ограничительный способ действия: *побегать, погулять, почитать, пошуметь, побыть, посидеть*.

1. 3. Длительно-ограничительный способ действия: *пробежать* «два часа», *проспать* «до обеда»; *перезимовать, переночевать*.

1. 4. Финитивный, или окончательный способ действия: *отшуметь, отболеть, отработать*ся.

2. Количественно-временные СГД. К ним относятся:

2. 1. Одноактный способ действия: *прыгнуть, крикнуть; долбануть, рубануть; сглушить, сострить*.

2. 2. Уменьшительно-смягчительный способ действия. Имеет две разновидности: уменьшительную и смягчительную.

- Глаголы уменьшительной разновидности: *приволокнуться, вздремнуть, соснуть, простирнуть, позевнуть, передохнуть*.

- Глаголы смягчительной разновидности: *поговорить, поуспокоиться; подкрасить, подвыпить; притормозить, привстать; перекурить*.

2. 3. Многократный способ действия: *хаживать, говаривать*.

2. 4. Прерывисто-смягчительный способ действия: *поговаривать, поглядывать*.

2. 5. Длительно-смягчительный способ действия: *полеживать, приторговывать, подшучивать, перезванивать; напевать*.

2. 6. Длительно-дистрибутивный способ действия: *раздумывать, распевать, расхаживать*.

2. 7. Сопроводительный способ действия: *приговаривать, подпевать*.

2. 8. Интенсивно-кратный способ действия: *выделявать, названивать, отплясывать*.

2. 9. Многократно-дистрибутивно-взаимный способ действия: *переговариваться, пересмеиваться*.

3. Специальнорезультативные СГД. К ним относятся:

3. 1. Терминативный способ действия: *проговорить, промолчать*.

3. 2. Завершительный способ действия: *додумать, дополучить*.

3. 3. Интенсивно-результативный способ действия: *выспаться, дожидаться, заговориться, исстрадаться, начитаться, отрегулировать, просушить, приглядеться, расписаться, убежаться*.

3. 4. Накопительно-суммарный способ действия. Этот способ действия имеет накопительную и суммарную разновидности:

- Глаголы накопительной разновидности: *напилить* «дров», *нарвать* «цветов», *набегать* или *налетать* «столько-то часов, километров».

- Глаголы суммарной разновидности: *обиить, обстирать, сносить, выбить, истрелять* «все патроны».

3. 5. Распределительный, или дистрибутивный, способ действия: *покусать, погореть; переделать, переломать* [Русская грамматика, 1980, С. 596 – 604].

На основе словообразовательности разработана и концепция А. А. Зализняка и А. Д. Шмелева. В СГД они включают только приставочные глаголы т. е. как и в «Русской грамматике 1980 г.», однако, эти лингвисты критикуют классификацию «Русской грамматики» считая, что она носит условный характер, т. к. в действительности СГД различаются между собой по нескольким основаниям, и поэтому их классификация должна быть многоступенчатой [Зализняк и др., 2015, С. 110; 2000, С. 104].

По их выделению, СГД делятся на перфективные и имперфективные. Первые выражаются глаголами СВ, а вторые глаголами НСВ. У них предлагается следующая классификация основных СГД в русском языке:

1. Перфективные. К ним относятся:

1. 1. Начинательные способы действия. Они делятся на инхоативный и ингрессивный.

- Инхоативный способ действия: *застучать, забелеть, засомневаться.*

- Ингрессивный способ действия: *пойти, полететь, подуть* «о ветре», *понравиться*, а также: *обрадоваться, увидеть, вскричать, взбунтоваться.*

1. 2. Делимитативный (ограничительный) способ действия: *побегать, побеседовать, подвигаться, поработать.*

1. 3. Пердуративный (длительно-ограничительный) способ действия: *проработать* «десять лет», *проспать* «до обеда», *просидеть* «весь день».

1. 4. Финитивный способ действия: *отвоевать, отучиться.*

1. 5. Кумулятивный (накопительный) способ действия: *наделать* «ошибок», *настроить* «домов»; *понабрать / понабирать* «заказов».

1. 6. Сатуративный способ действия: *нагуляться, насмеяться.*

1. 7. Различные интенсивно-результативные способы действия. Среди которых различают достигаемый, чрезмерно-длительный и эволютивный.

- Достигаемый способ действия: *дозвониться, дождаться.*

- Чрезмерно-длительный способ действия: *засидеться, задуматься.*

- Эволютивный способ действия: *разболеться, расхрабриться.*

К интенсивно-результативным примыкают также глаголы типа *измучиться, убежаться, выспаться.*

1. 8. Семельфактивный (однократный, одноактный) способ действия: *крикнуть, махнуть; сказануть, резануть; сострить; укусить.*

1. 9. Смягчительный (аттенуативный) способ действия: *попривыкнуть, поуспокоиться; подзабыть, подсократить; привстать, приоткрыть.*

1. 10. Дистрибутивный (распределительный) способ действия. Он делится на:

- Объектный: *перебить* «всю посуду»; *перестирать* «все белье»; *позапирать* «все двери».

- Субъектный: «Все её подруги к тому времени уже *повыходили* замуж»; «Все старики в деревне *поумирали*».

2. Имперфективные. Делятся на:

2. 1. Многократный (итеративный, фреквентативный) способ действия: *хаживать*, *говаривать*, *бывать*.

2. 2. Прерывисто-смягчительный способ действия: *покашливать*, *пописывать* «стишки»; *подсмеиваться*; *прихрамывать*.

2. 3. Взаимно-многократный способ действия: *переговариваться*, *переругиваться*, *пересмеиваться*.

2. 4. Сопроводительный (комитативный) способ действия: *приплясывать*, *приговаривать*; *припевать*; *подсвистывать*; *подпевать* [Зализняк и др., 2015, С. 112 – 134; 2000, С. 106 – 126].

Теорию А. В. Исаченко также изучает СГД на словообразовательной основе. Она включает в себя разные типы «совершаемости» – начинательную, эволютивную, ограничительную, смягчительную, результативную, однократную, многократную, прерывисто-смягчительную, осложнённо-интенсивную, сопроводительную, взаимную и распределительную совершаемость.

Несмотря на то, что его концепция рассматривает СГД со словообразовательной точки зрения, автор выделил и «характер протекания действия». Данный тип не входит в состав СГД «совершаемости» и предназначен для беспривставочных глаголов. Он содержит глаголы со стабильным значением: *сидеть*, *стоять*; глаголы со значением существования или пребывания: *существовать*, *находиться*; реляционные

глаголы, обозначающие отношения: *относиться, принадлежать*; глаголы обозначающие профессии или род занятий: *учительствовать, руководить*; глаголы со значением 'проявлять какой-либо признак' типа *нервничать, нежничать*; глаголы со значением 'стараться казаться каким-либо' типа *молодиться, храбриться*; глаголы, обозначающие душевные состояния: *грустить, злиться*; глаголы выражающие модальные оттенки: *хотеть, стремиться* [Исаченко, 1960, С. 301 – 304].

Следует отметить, что «характер протекания действия» у А. В. Исаченко в значительной мере соответствует нехарактеризованным способам действия у А. В. Бондарко и способам действия неопределенных глаголов у Ю. С. Маслова, а также аспектуальным разрядам неопределенных глаголов у М. А. Шелякина.

Итак, приведенные выделения способов действия русского глагола свидетельствуют об отсутствии единой и общей классификации в русском языкознании, поскольку их подразделение связано со многими факторами. В общем-то можно сказать, что СГД подразделяются по их отношению к следующим факторам: 1. К виду глагола (СВ / НСВ); 2. К их лексико-семантическому сходству или различию; 3. В зависимости от категории предельности и неопределенности; 4. На основе их характеризованности морфемными средствами или нехарактеризованности.

Лексическое и словообразовательное выражения СГД являются основными критериями их выделения. Одни аспектологи внедряют и лексическое значение глаголов вместе с выраженными словообразовательным способом глаголами (тут отмечается, что неважно содержит ли этот глагол формальный показатель или нет, а главное его семантика и лексическое значение к которым он относится). Другие исследователи подразделяют СГД только в рамках словообразовательности.

1. 4. Сопоставительный анализ выражения способов глагольного действия в русском и арабском языках

Арабский и русский языки генетически разнородные. Они принадлежат к разным языковым семьям: арабский относится к афразийским языкам, а русский к индоевропейским. Типологически, арабский является флективно-агглютинативным языком, а русский – флективным.

Глаголы в арабском и русском языках занимают особое место среди других частей речи, т. к. они обозначают разные изменения глагольного действия и выражают все аспектуальные значения протекания действия, такие как начинательность, продолжительность, окончательность, интенсивность, взаимность, повторяемость и другие значения. Однако каждый из двух языков характеризуется своей собственной словообразовательной глагольной системой.

По утверждению В. С. Елисеева, общей чертой русского, как и других славянских языков, является частотное выражение в рамках глагольной леммы при помощи словообразовательных средств аспектуальных характеристик действия – пространственных, количественных, фазисно-временных [Елисеев, 2011, С. 31]. К тому же, русский глагол обозначает некоторые характеристики действия с помощью категории вида. Данная категория не представлена в арабском глаголе и выражается при помощи категории времени.

Арабские глаголы имеют то, что называется в арабском языке «добавочные буквы»: их можно прибавить к исходному трехбуквенному или четырехбуквенному глаголу и получить при помощи этого словообразования различные конкретизирующие значения. Трехбуквенные и четырехбуквенные глаголы и образованные от них глагольные основы известны под названием «глагольные породы» у российских арабистов.

Б. М. Гранде отмечает, что расширенные основы арабского глагола, которые образуются внутренними средствами (геминация и редупликация коренных, долгота гласного), и внешними (префиксы, инфиксы), меняют определенным образом значение первоначальной основы, придавая ей добавочные значения и оттенки интенсивности действия, многократности, каузативности, возвратности, взаимности, устремления совершить действие и др. [Гранде, 2001, С. 121].

Рассмотрим примеры:

- Интенсивность действия: كَسَّرَ "разбить" от كَسَرَ "сломать". Образован при помощи геминации (удвоения второго коренного звука).

- Многократность действия: طَوَّفَ "многократно обойти" от طَافَ "обойти кругом". Образован путем геминации (удвоения второго коренного звука).

- Значение устремительности: غَالَبَ "стараться победить" от غَلَبَ "победить". Образован путем удлинения гласного после первого коренного.

- Значение каузативности: أَجْلَسَ "усадить" от جَلَسَ "сесть". Образован с помощью префикса "أ" [a].

- Взаимность действия: تَقَابَلَ "идти друг другу навстречу" от قَابَلَ "встречать кого-либо". Образован при помощи префикса "ت" [ta].

- Возвратность: تَحَرَّكَ "двигаться" от حَرَّكَ "двигать"; تَدَحَّرَجَ "катиться" от دَحَّرَجَ "катить". Образованы при помощи префикса "ت" [ta].

Н. В. Юшманов предполагает, что «мы можем определить породы арабского глагола как формы, указывающие способ действия, т. е. его количество, качество и направление» [Юшманов, 1998, С. 103]. Мы вполне согласны с точкой зрения Н. В. Юшманова, поскольку эти глагольные породы обозначают различные аспектуальные значения в арабском языке. Однако, на наш взгляд, эти значения отличаются от тех значений выраженных глагольными аффиксами, составляющими способ действия в русском языке. Они отождествляются лишь в некоторых случаях.

Научных трудов в области сопоставления лексико-семантических особенностей глаголов арабского и русского языков мало. Практически, отсутствуют цельные сопоставительные исследования, касающиеся образования и выражение форм глагольного действия в двух языках. Исключением является статья Г. О. Лукьяновой и В. Д. Семеновой: «Сравнительная характеристика функционально-семантического поля аспектуальности в русском и арабском языках: общие замечания». Авторы фрагментарно сравнили некоторые компоненты аспектуальности арабского и русского языков и отметили, что эти два языка обнаруживают следующие сходства:

- 1) сочетания с фазовыми глаголами и другие аналитические аспектуальные конструкции;
- 2) богатый набор специфических синтаксических средств с дополнительными аспектуальными функциями;
- 3) способы действия в русском языке и ряд глагольных пород, передающих соответствующие аспектуальные значения;
- 4) лексические обстоятельственные показатели;
- 5) разнообразные комбинированные средства аспектуального контекста [Лукьянова, Семенова, 2012, С. 95].

Рассмотрим более подробно основные аспектуальные значения передаваемые в русском языке СГД в сопоставительном аспекте с их соответствующими эквивалентами в арабском языке.

Начинательность действия в русском языке представлена двумя разновидностями: инхоативной и ингрессивной. Этот способ действия выражает значение начала действия и образуется при помощи приставок *за-*, *по-*, *вз-* (*вс-*), *воз-* (*вос-*), *о-* (*об-*), *у-*, *раз-...-ся*, (*рас-...-ся*) «в начинательном значении», например: *зашуметь*, *пойти*, *вздумать*, *возненавидеть*, *обрадоваться*, *узнать*.

Инхоативная разновидность начинательного способа действия является наиболее продуктивной. Она выражается при помощи префикса *за-*: *закричать, зазвонить, забелеть, засмеяться* и т. п. Глаголы этого типа обозначают начальный отрезок ситуации, по которому можно идентифицировать всю ситуацию в целом. Инхоативные глаголы всегда могут быть истолкованы словосочетанием «*начать делать что-либо*». Выражение такого действия в арабском языке образуется только при помощи фазовых глаголов, обозначающих начать делать что-либо, такие как *بَدَأَ, شَرَعَ*, *بَدَأَ* вместе с глаголом какого-либо действия или с отглагольным именем (с масдаром - *المصدر*). Арабский глагол *بَدَأَ* является самым употребительным для образования начала действия, например:

Он закричал *بَدَأَ يَصْرُخُ* = (Он начал кричать);

Он задвигался *بَدَأَ يَتَحَرَّكُ* = (Он начал двигаться);

Он сел и заработал *جَلَسَ وَبَدَأَ يَعْمَلُ* = (Он сел и начал работать)

- или *جَلَسَ وَبَدَأَ الْعَمَلَ* = (Он сел и начал работу).

Несмотря на разноструктурность двух сопоставляемых языков, значения начала действия иногда бывают единообразно. Это касается в основном сочетания с фазовыми глаголами, где формы начала действия в русском языке образуются точно так же, как в арабском, например:

Он начал стареть *بَدَأَ يَشِيخُ*

Она начала учиться *بَدَأَتْ تَدْرُسُ*

К такому же сходству в выражении начала действия, можно отнести также словосочетания, где действие выражается именем существительным после глагола начинания, например:

Он начал речь приветствием *بَدَأَ الْخِطَابَ بِالتَّحِيَّةِ*

В русском языке выделяется также ингрессивная разновидность начинательного способа действия. Наиболее продуктивная модель этой разновидности выражается при помощи префикса *по-* «в начинательном

значении». Присоединяясь к глаголам однонаправленного движения или к некоторым глаголам, обозначающим направленное движение, префикс *по-* придает значение, что действие началось (начнется) - и, тем самым, скорее всего осуществится, например: *побежать, пойти, поехать, полететь*, а также *помчаться, повалить* (о снеге), *подуть* (о ветре). В арабском языке данное значение выражается только одним глаголом в форме короткого прошедшего времени без никаких дополнительных лексических средств, или в форме ближайшего будущего времени присоединением частицы "س" [са] к глаголу настоящего времени, например:

Полетели птицы طَارَتِ الْعَصَافِيرُ

Подул северный ветер هَبَّتْ رِيحٌ شَمَالِيَّةٌ

Он пойдёт пешком سَيَذْهَبُ مَشِيًّا

Ограничительные (делимитативные) глаголы в русском языке образуются при помощи приставки *по-*. Они описывают некоторую «порцию» действия и указывают на его ограниченность незначительными временными пределами. Глаголы этого типа могут быть истолкованы словосочетанием «*делать что-либо некоторое время*» и обычно (не всегда) сопровождаются обстоятельствами длительности, например: *побегать* «пять минут»; *погулять* «полчаса»; *пожить* «недолго»; *поработать* «три дня»; *подумать, поиграть, помолчать, поплакать* и т. п. Данное значение может выражаться в арабском языке только при помощи подобных обстоятельств длительности, обозначающих ограниченность действия определенным временным отрезком в сочетании с глаголом, например:

Они поговорили о работе и разошлись تَكَلَّمُوا قَلِيلًا عَنِ الشُّغْلِ وَ افْتَرَقُوا = (Они немного поговорили о работе и разошлись);

Дети полчаса погуляли تَنَزَّهَ الْأَطْفَالُ لِنِصْفِ سَاعَةٍ

Длительно-ограничительный (пердуративный) способ действия образуется присоединением префикса *про-* и обозначает действие,

охватывающее определенный и значительный промежуток времени. В словарях русского языка глаголы этого способа действия толкуются словосочетанием «*провести какое-нибудь определенное время делая что-нибудь*». Они обычно сочетаются с обстоятельствами, обозначающими некоторый промежуток времени, например: *пролежать весь день; просидеть до вечера; простоять целый час; прожить пять лет «где-нибудь»; проболеть три месяца*. Подобное значение выражается в арабском языке сочетанием глагола с лексическими средствами, обозначающими окончательность длившегося время действия, например:

Они проработали тридцать лет на заводе عَمِلُوا ثَلَاثِينَ سَنَةً بِالْمَصْنَعِ

Он проговорил целый час по телефону تَكَلَّمَ سَاعَةً كَامِلَةً بِالْهَاتِفِ

Финитивные глаголы в русском языке образуются при помощи префикса *от-* или циркумфикса *от-...-ся*. Глаголы этого способа действия обозначают прекращение действия и выражают конечно-временной момент его осуществления. Они обычно толкуются словосочетанием «*перестать* или *кончить делать что-либо*», например: *отболеть, отговорить, отработать, отгулять, отбегать, отвоевать, отучиться, отзаниматься, отмучиться*. Значение финитивности действия в арабском языке передается только при помощи глаголов, обозначающих прекращение процесса действия, такие как *أَنْهَى، أَنْهَى، أَنْهَى* в сочетании с отглагольным именем (масдаром), например:

Он отработал и вернулся домой أَنْهَى الْعَمَلَ وَ عَادَ إِلَى الْبَيْتِ = (Он кончил работу и вернулся домой);

Она отучилась أَنْهَتْ الدِّرَاسَةَ = (Она кончила учение или закончила учёбу).

Это значение может иногда передаваться в арабском языке частными глаголами, например: *بَرِيَ الشَّيْخُ* = *Старик отболел*. В отличие от русского глагола *отболеть*, который является модификацией к исходному мотивирующему глаголу *болеть*, арабский глагол *بَرِيَ* (1 рода) является собственно частным глаголом а не модификацией к мотивирующему глаголу

مَرَضَ, однако русский глагол *отболеть* и арабский глагол *بَرِيَ* вместе имеют значение перестать болеть или выздороветь.

Значения финитивности действия в арабском и русском языках иногда образуются идентично, когда эти значения передаются в сочетании с фазовыми глаголами, обозначающими законченность действия, например:

Он закончил речь призывом к борьбе أَنهَى الْخِطَابَ بِالذَّعْوَةِ إِلَى الْكِفَاحِ

Дождь перестал تَوَقَّفَ الْمَطْرُ

Он прекратил переговоры أَوْقَفَ الْمُحَادَثَاتِ

Накопительное значение передается в русском языке при помощи префикса *на-*. Глаголы этого типа обозначают накопление результатов действия или меры самого действия. Они могут быть истолкованы словосочетанием «*делать что-либо в большом количестве*». Значение накопительности действия у таких глаголов иногда выражается в сочетании с количественными обстоятельствами, например: *наделать* «(много) ошибок»; *накупить* «(массу) вещей»; *настроить* «домов»; *напилить* «дров»; *набежать*, *налетать* «двести километров». Данное значение передается в арабском языке сочетанием глагола с количественными обстоятельствами, обозначающими множество чего-либо, например:

Он накупил подарков اشْتَرَى الْكَثِيرَ مِنَ الْهَدَايَا = (Он купил много подарков);

Он наделал ошибок ارْتَكَبَ الْكَثِيرَ مِنَ الْأَخْطَاءِ = (Он сделал много ошибок).

Значение накопительности действия в русском языке выражается также в безличной конструкции: *напало листьев*; *навалило снегу*. В арабском языке это значение может передаваться глаголами шестой (6) породы, например:

Напало листьев تَسَاقَطَتِ الْأُورَاقُ

Навалило снегу تَهَاطَلَ التَّلْجُ

Сатуративный способ действия образуется при помощи циркумфикса *на-...-ся*. Глаголы этого класса выражают значение доведения действия до полного удовлетворения или насыщения субъекта, а иногда обозначают доведение действия до нежелательного результата, например: *наестся, напиться, насмеяться, наплакаться, насидеться, нагуляться, набегаться*. Они часто сопровождаются лексическими показателями типа *вдоволь, досыта, до изнеможения, до отвала, до отвращения* и т. п. В арабском языке русским глаголам сатуративного способа действия могут соответствовать глаголы в сочетании с подобными же лексическими показателями, например:

Дети наигрались لَعِبَ الْأَطْفَالُ بِمَا فِيهِ الْكَفَايَةُ = (Дети вдоволь поиграли);

Он наработался до изнеможения عَمِلَ حَتَّى أَرْهَقَ = (Он поработал до изнеможения).

В арабском языке это значение может также передаваться частными глаголами с разными породами, например:

Он наелся شَبِعَ (1 порода);

Он накурился гашиша انْشَطَلَ مِنَ الْحَشِيشِ (7 порода);

Он напился воды ارْتَوَى مِنَ الْمَاءِ (8 порода).

Интенсивно-результативные способы действия в русском языке обозначают различные варианты «чрезмерности» в совершении действия. Среди них различают достигаемый, чрезмерно-длительный и эволютивный способы действия.

Достигаемый способ действия образуется при помощи циркумфикса *до-...-ся*. Глаголы этого типа выражают значение доведения действия до желаемого результата с приложением больших усилий, или обозначают доведение действия до нежелательного результата, например: *достучаться, дожидаться, дозвониться, докричаться, договориться* «до абсурда», *доработаться* «до нервного срыва». Это значение выражается в арабском

языке при помощи лексических средств, обозначающих достижение определенного результата в сочетании с глаголом, например:

Он дождался письма انتَظَرَ حَتَّى اسْتَلَمَ الرِّسَالَةَ = (Он подождал до получения письма);

Он доработался до нервного срыва عَمِلَ حَتَّى انْهَارَتْ أَعْصَابُهُ = (Он поработал до нервного срыва).

Чрезмерно-длительный способ действия образуется с помощью циркумфикса *за-...-ся*. Глаголы этого класса обозначают действие, которое превысило некоторую меру в своем продолжении, например: *заговориться, зачитаться, заиграться, засидеться, зажиться, задуматься, замечтаться*. Данное значение может выражаться в арабском языке сочетанием глагола со словами обозначающими длительность и погружение в чём-либо, например:

Он заговорился تَحَدَّثَ مُطَوَّلًا = (Он слишком долго проговорил);

Он зачитался انْهَمَكَ فِي الْمَطَالَعَةِ = (Он погрузился в чтение);

Это значение может передаваться в арабском языке частными глаголами, например: *Старик зажился* عَمَرَ الشَّيْخُ (1 порода).

Эволютивный способ действия образуется при помощи циркумфикса *раз-...-ся*. Глаголы этого оттенка обозначают конечную фазу постепенного нарастания интенсивности действия, например: *разболеться, разбежаться, разгореться, разволноваться, разговориться, расхрабриться, расшуметься*. Подобные значения выражаются в арабском языке при помощи глагола и лексических показателей, обозначающих интенсивность и увлечение в чём-либо, например:

Он разболелся مَرَضَ مَرَضًا شَدِيدًا = (Он очень сильно заболел);

Он разговорился أَطْنَبَ فِي الْكَلَامِ = (Он увлёкся разговором).

Это значение может передаваться в арабском языке при помощи частных глаголов с разными породами, например:

Дети расшумелись تَصَاخَبَ الْأَطْفَالُ (6 порода);

Он разволновался اهْتَجَّ (8 порода) или تَارَّ (1 порода);

Разгорелся огонь اخْتَدَمَتِ النَّارُ (8 порода).

Однократный способ действия в русском языке образуется при помощи суффикса *-ну-* (*двинуть, чихнуть*) или *-ану-* (*рубануть, мазануть*), а также присоединением префикса *с-* (*сострить, сгупить*) или префикса *у-* (*ужалить, укусить*). Русские однократные глаголы обозначают действие, совершаемое один раз. В арабском языке это глагольное действие может передаваться сочетанием глагола с именем или масдаром однократности. Имя или масдар однократности в арабском языке всегда предполагает форму единственного числа, например:

Он глянул نَظَرَ نَظْرَةً

Он крикнул صَاخَ صَيْحَةً

Оттенки однократности действия в арабском и русском языках могут также выражаться сочетанием определенных глаголов с именами существительными (с масдарами) единственного числа, например:

أَلْقَى نَظْرَةً = "Он бросил взгляд" соответствует "Он глянул";

أَطْلَقَ صَرَخَةً = "Он испустил крик" соответствует "Он крикнул";

أَطْلَقَ رَصَاصَةً = "Он выпустил пулю" соответствует "Он стрельнул".

Однако, если имя существительное (масдар) выражено во множественном числе, то действие в этом случае представляет собой оттенки многократности, например: أَطْلَقَ صَرَخَاتٍ = "Он испустил крики".

Аспектуальные значения многократности действия, которые в русском языке передаются многократным СГД или сочетанием глагола с лексическими средствами, обозначающими неоднократное повторение действия, в арабском языке могут выражаться подобными же лексическими средствами или частными глаголами с определенными породами, например:

Он каждый день открывает дверь школы يَفْتَحُ بَابَ الْمَدْرَسَةِ كُلَّ يَوْمٍ (идея многократности не выражена в глаголе فَتَحَ а в словах كُلَّ يَوْمٍ);

Раньше он к нам хаживал كَانَ يَتَرَدَّدُ إِلَيْنَا فِي السَّابِقِ (идея многократности выражена в самом глаголе пятой (5) породы تَرَدَّدَ).

Смягчительные глаголы в русском языке образуются от глаголов совершенного вида при помощи префиксов: *по-* (*попривыкнуть, пообсохнуть, поуспокоиться*), *под-* (*подзабыть, поднапилить, подсократить*) и *при-* (*привстать, приоткрыть, приостановить*). Они обозначают «делать нечто слегка». В отличие от глаголов делимитативного (ограничительного) способа действия, обозначающих ограничение процесса по времени его протекания (недолго), смягчительные глаголы ограничивают действие качественно (в небольшой степени). В арабском языке такое значение выражается сочетанием глагола с количественными словами обозначающими умеренность, незначительность или неполноту действия, например:

Он попривыкнул к этому تَعَوَّدَ قَلِيلًا عَلَى هَذَا = (Он немного привыкнул к этому);

Он подсократил статью لَخَّصَ الْمَقَالَ قَلِيلًا = (Он немного сократил статью);

Он приостановил работу أَوْقَفَ الْعَمَلَ لِبَعْضِ الْوَقْتِ = (Он остановил работу на некоторое время).

Это значение иногда может передаваться в арабском языке частными глаголами, например: Он приоткрыл дверь وَارَبَّ الْأَبَابَ (3 породы).

Прерывисто-смягчительные глаголы в русском языке образуются при помощи префикса *по-* в комбинации с суффиксом *-ыва-* или *-ива-*, например: *покашливать, посматривать, поговаривать, похаживать, пописывать*. Глаголы прерывисто-смягчительного способа действия обозначают «делать что-то время от времени и понемногу». Это значение может передаваться в

арабском языке при помощи глагола и слов обозначающих, действие происходящее или происходившее время от времени или иногда, например:

Он пописывает стихи $يَكْتُبُ أَشْعَارًا مِنْ حِينٍ لِأَخْرَ$ = (Он время от времени пишет стихи);

Старик стал похварывать $أَصْبَحَ الشَّيْخُ يَمْرُضُ أحيانًا$ = (Старик стал хворать иногда);

Он посматривал на часы $كَانَ يَنْظُرُ إِلَى السَّاعَةِ مِنْ حِينٍ لِأَخْرَ$ = (Он время от времени смотрел на часы).

Некоторые глаголы арабского языка могут передавать это значение, например: $تَجَرَّعَ الْمَاءَ$ = "попивать воду"; $احْتَسَى الشَّايَ$ = "попивать чай". Арабские глаголы $تَجَرَّعَ$ (5 порода) и $احْتَسَى$ (8 порода) означают "пить глотками".

Дистрибутивный способ действия в русском языке образуется при помощи префикса *пере-* или *по-*. Глаголы этого типа обозначают действие, распространяющееся на несколько объектов или исходящее от нескольких субъектов. Они всегда предполагают форму множественного числа объекта или субъекта со значением «все» или «много», например: *перебить*, *перестирать* (всё); *перестрелять*, *перечеловать* (всех); *поумереть*, *позапереть*. Значения дистрибутивности действия выражаются в арабском языке сочетанием глагола с лексическими единицами обозначающими, действие затрагивающее все объекты или исходящее от нескольких субъектов, например:

Она перемыла всю посуду $عَسَلْتِ كُلَّ الْأَوَانِي$ = (Она вымыла всю посуду);

Он перечитал все книги $قَرَأَ كُلَّ الْكُتُبِ$ = (Он прочитал все книги);

Все старики поумерли $مَاتَ كُلُّ الشُّيُوخِ$ = (Все старики умерли).

Это значение может передаваться в арабском языке несколькими глаголами второй (2) породы, которые образуются при помощи геминации (удвоения второго коренного звука). Вместе со значением преувеличенности,

эти глаголы обозначают направленность действия на многие объекты, например:

(فَتَّحَ الأبوابَ: открыть много дверей) = (*пооткрыть* «двери»: открыть всё или много «дверей»);

(عَلَّقَ الأبوابَ: запереть много дверей) = (*позапереть* «двери»: запереть всё или много «дверей»);

(قَتَلَ: убить во множестве) = (*поубить*: убить всех или многих).

Взаимно-многократный способ действия образуется при помощи префикса *пере-* в комбинации с суффиксами *-ыва-* или *-ива-* и постфиксом *-ся*. Глаголы этого класса обозначают взаимодействие между двумя или несколькими субъектами, которые по очереди производят действие, названное мотивирующим глаголом, например: *переписываться, переговариваться, перезваниваться, перемигиваться, пересмеиваться*. Значения взаимности действия передаются в арабском языке при помощи глаголов шестой (6) породы, которые называются «глаголами участия», например:

Они переговариваются هُمْ يَتَحَادَثُونَ; Они переписываются هُمْ يَتَكَاتَبُونَ / يَتَرَسَّلُونَ;

Они перемигиваются هُمْ يَتَغَامَزُونَ; Они пересмеиваются هُمْ يَتَضَاكِرُونَ;

Они перешептываются هُمْ يَتَهَامَسُونَ; Они перезваниваются هُمْ يَتَهَاتِفُونَ.

Эти значения могут передаваться в двух исследуемых языках сочетанием глагола с местоимениями, обозначающими взаимность действия, например:

Они помогают друг другу يُسَاعِدُ بَعْضُهُمْ بَعْضًا

Они любят друг друга يُحِبُّ بَعْضُهُمْ بَعْضًا

Они говорят на русском языке между собой يَتَكَلَّمُونَ بِاللُّغَةِ الرُّوسِيَّةِ فِيمَا بَيْنَهُمْ

Участники соперничают между собой يَتَنَافَسُ الْمُشَارِكُونَ فِيمَا بَيْنَهُمْ

Таким образом, рассмотрены аспектуальные значения могут передаваться в русском языке как синтетически (при помощи аффиксов в

рамках СГД), так и аналитически (сочетанием глагола с лексическими показателями). А в арабском языке они выражаются преимущественно аналитически или частными глаголами, которые отличаются от первоначальной мотивирующей основы, а также в рамках некоторых глагольных пород первоначальных трехбуквенных или четырехбуквенных мотивирующих глаголов.

Сопоставительный анализ показывает, что выражение аспектуальных значений в арабском и русском языках часто осуществляется по-разному. Существенное различие в выражении этих значений заключается в тех значениях, которые передаются в русском языке синтетически, а в арабском только аналитически. Но несмотря на разноструктурность и разнородность двух языков есть некоторое сходство. Среди них отметим:

1) сочетание с фазовыми глаголами, обозначающими начало, продолжение и конец глагольного действия;

2) сочетание с обстоятельствами, обозначающими временную длительность, а также качественную и количественную характеристику действия;

3) значения взаимности действия, которые выражаются в русском языке глаголами взаимного способа действия и их соответствующими «глаголами участия» в арабском языке, а также сочетание с местоимениями обозначающими взаимность действия в двух языках;

4) некоторые арабские глагольные породы и русские СГД, выражающие соответствующие аспектуальные значения.

Арабские глагольные породы могут выражать некоторые аспектуальные значения соответствующие русским СГД, такие как интенсивность, взаимность, дистрибутивность, накопительность, сатуративность, многократность, смягчительность. Однако, следует отметить, что большинство арабских глаголов, передающих эти значения являются собственно частными, а не модификацией первоначальной мотивирующей

основы, в отличие от русских глаголов, которые являются словообразовательной модификацией исходного мотивирующего глагола.

Выводы по первой главе

1. В русской лингвистической литературе существуют две точки зрения на трактовку СГД. Одни аспектологи их понимают как лексико-семантические разряды глаголов, а другие их рассматривают как семантико-словообразовательные группировки глаголов. Но несмотря на лексическую или словообразовательную трактовку можно сделать вывод, что СГД – это аспектуальные группы глаголов представляющие собой различные значения глагольной лексики в русском языке.

2. Грамматическая категория вида в русском языке характерна для всех глаголов, нет ни одного глагола вне категории вида и поэтому её взаимодействие со СГД является грамматическим условием.

3. Вид и СГД тесно связаны компоненты аспектуальности. Вид глагола является грамматическим ядром аспектуальности, а СГД представляют собой лексико-семантические характеристики протекания действия при помощи определённых формальных показателей. В категорию аспектуальности входят также и неглагольные синтаксические и лексические средства выражения характера протекания действия.

4. Аспектуальные значения СГД могут ограничивать образование видовых пар и поэтому глаголы разных СГД являются одновидовыми. Образуют видовую пару лишь некоторые СГД и в редких случаях. Не составляют видовую пару, например глаголы несовершенного вида со значением прерывисто-смягчительного, взаимного, сопроводительного и многократного действия, а также глаголы совершенного вида со значением делимитативности и однократности действия.

5. Наше исследование показало, что в современном русском языкознании отсутствуют общепринятые критерии классификации СГД,

поскольку они подразделяются по нескольким основаниям. Среди этих оснований отметим: 1) грамматическая категория вида; 2) категория предельности и неопределённости; 3) лексико-семантическое сходство или различие глаголов; 4) характеризованность формальными средствами или нехарактеризованность.

6. По результатам сопоставительного анализа было показано, что глагольная лексика в арабском языке, как и глагольная лексика в русском языке, они вместе характеризуются чёткой словообразовательной системой, при помощи которой передаются различные аспектуальные значения, а также богатством лексических и синтаксических средств с аспектуальными функциями. Однако, аспектуальные значения, которые в русском языке передаются при помощи аффиксов в рамках СГД, и те значения, которые в арабском языке выражаются при помощи «добавочных букв» в рамках глагольных пород совпадают друг с другом лишь в некоторых значениях. Многим аспектуальным значениям СГД в русском языке, в арабском языке соответствуют глаголы в сочетании с лексическими показателями или частные глаголы и в меньшей степени некоторые глаголы в рамках пород.

7. Как в русском, так и в арабском языках характер протекания действия может передаваться в самом лексическом значении глагола (без формальных средств), и может выражаться специальными словообразовательными аффиксами (префиксами, суффиксами, постфиксами, «добавочными буквами»).

8. В отличие от русских аффиксов, выполняющих грамматическую и лексико-грамматическую функцию, «добавочные буквы» в арабском языке лишь прибавляют новые лексические оттенки к значению исходного трехбуквенного или четырехбуквенного глагола. Здесь отмечается, что категория вида отсутствует в арабском языке. Она выражается при помощи категории времени.

Глава II. Анализ образовательных программ и учебных пособий по русскому языку как иностранному при обучении глагольной аффиксации

2. 1. Характеристика продвинутого этапа обучения русскому языку как иностранному в российском и алжирском вузах

Система высшего образования в Алжире подвергается изменениям с 2004 года в связи с присоединением её к Болонскому процессу.

В 2010 году классическая система высшего образования официально сменилась новой системой LMD. Именно в этом году, эта система была применена к обучению иностранным языкам, в том числе и к обучению русскому языку, который изучается в Алжирском и Оранском университетах.

Таким образом, в алжирских вузах действует трехступенчатая система высшего образования – LMD. Как известно, эта система делится на следующие научные степени: Licence (бакалавриат), Master (магистратура), Doctorat (докторантура). Каждая научная степень охватывает определенный временной срок обучения:

1. Licence (бакалавриат): – 3 года (6 семестров).
2. Master (магистратура): – 2 года (4 семестра).
3. Doctorat (докторантура): – 3 года (6 семестров).

Отличительной чертой этой системы является применение метода кредитов. В течение трех лет студент должен получить 180 кредитов для того, чтобы достичь степени бакалавра, затем 120 кредитов в течение двух лет, чтобы стать магистром. Этот метод кредитов соответствует европейской системы кредитов (European Credits Transfer System – ECTS). Поступление в докторантуру осуществляется путем конкурса при наличии диплома магистра и других определенных условий.

Процесс изучения и приобретения навыков общения на иностранном языке (в нашем случае – на русском языке), как правило, определяется в этапах обучения и уровнях владения. В современной российской методике обучения РКИ обычно выделяются три или четыре этапа. Каждый этап является основой для следующего и характеризуется определенными специфическими особенностями: содержанием учебного языкового материала, количеством учебных часов, степенью сформированности речевых навыков у учащихся.

Этап обучения определяется как «относительно завершённый цикл (период) учебного процесса изучения языка, на протяжении которого достигаются планируемые цели обучения» [Азимов, Щукин, 2009, С. 357; Шибко, 2011, С. 8]. С понятием этапа обучения тесно связано понятие уровня владения языком, под которым понимается «достигнутая учащимся способность пользоваться языком как средством общения в пределах того или иного этапа обучения» [Щукин, 2012, С. 29 – 30; 2015, С. 29 – 30].

В российских методических трудах нет единого мнения по поводу количества и наименования этапов обучения и уровней владения, не говоря о толковании их содержания. Рассмотрим наиболее часто используемые классификации в настоящее время.

В новом словаре методических терминов и понятий, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин предложили три этапа обучения, на каждом из которых достигается определенный уровень владения языком:

1. Начальный этап – обучение на подготовительном факультете (10 месяцев) – достигается пороговый уровень владения языком;

2. Основной этап – обучение в бакалавриате (4 года) – достигается уровень близкий к свободному владению языком (пороговый продвинутый уровень);

3. Продвинутый этап – обучение в магистратуре (2 года) – достигается профессиональный уровень владения языком. В результате повышения квалификации в рамках продвинутого этапа достигается совершенный уровень владения языком [Азимов, Щукин, 2009, С. 357].

Подобную точку зрения на количество и наименование этапов обучения РКИ разделяет Н. Л. Шибко. Единственное различие заключается во временном сроке этапов обучения. Согласно классификации Н. Л. Шибко, временной срок вузовского обучения сокращается до 5 лет, в отличие от классификации Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, по которой этот же срок длится 6 лет. Однако, в обоих случаях подразумевается, что основной этап – это обучение в бакалавриате, а продвинутый – это обучение в магистратуре. Н. Л. Шибко выделяет следующие этапы обучения РКИ:

- 1) Начальный – подготовительный факультет вуза;
- 2) Основной – обучение в бакалавриате (1 – 3 курсы);
- 3) Продвинутый – обучение в магистратуре (4 – 5 курсы) [Шибко, 2011, С. 8].

Другие методисты различают четыре этапа обучения РКИ. Это отражается в основном в классификации Г. Г. Городиловой. В 1979 г. она предложила следующее деление на этапы обучения от нулевого уровня до свободного владения изучаемым языком:

- 1) Начальный этап – первый семестр подготовительного факультета;
- 2) Средний этап – второй семестр подготовительного факультета;
- 3) Продвинутый этап – шесть семестров 1, 2 и 3 курсов основных факультетов;
- 4) Завершающий этап – три семестра 4 и 5 курсов основных факультетов [Городилова, 1979, С. 12].

Как мы видим, классификация Г. Г. Городиловой отличается от предыдущих не только количеством этапов обучения, но и в содержательном плане. Существенные различия данной классификации заключаются в том, что первый год обучения охватывает два этапа (начальный и средний), а продвинутый этап – это обучение в бакалавриате, а не в магистратуре, для которой был выделен частный этап – завершающий. Кроме того, данная классификация отличается и временными сроками обучения. Приведём упрощённую таблицу, показывающую эти различия.

Таблица 1. Классификации этапов обучения РКИ.

Этапы обучения	Начальный этап	Основной этап	Продвинутый этап	Завершающий этап	Общее количество семестров
Классификация Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина	Обучение на подфаке (10 месяцев – приблизительно 2 семестра).	Обучение в бакалавриате (4 года – 8 семестров).	Обучение в магистратуре (2 года – 4 семестра).	—	14 семестров.
Классификация Н. Л. Шибко	Обучение на подфаке (1 год – 2 семестра).	Обучение в бакалавриате (3 года – 6 семестров).	Обучение в магистратуре (2 года – 4 семестра).	—	12 семестров.
Классификация Г. Г. Городиловой	1) Начальный – обучение на подфаке (1 семестр).	—	Обучение в бакалавриате (3 года – 6 семестров).	Обучение в магистратуре (3 семестра).	11 семестров.
	2) Средний – обучение на подфаке (1 семестр).				

Классификация, предложенная Г. Г. Городиловой, до сих пор поддерживается многими учёными. Они считают её актуальной и по сей день и стали соотносить с современными условиями обучения РКИ в российских вузах. Так, например, Е. Н. Стрельчук считает эту классификацию наиболее приемлемой в современных условиях системы образования. По его мнению, можно её соотносить с двухуровневой системой обучения (бакалавриат – магистратура), и констатировать, что бакалавриату соответствует продвинутый этап (1 – 4 курсы) [Стрельчук, 2013, С. 167].

Кроме того, Т. В. Макаревич рассматривает преимущество данной классификации в следующем:

1) Данная классификация полностью отвечает современным требованиям к этапу обучения как категории методики, а также содержанию и условиям обучения в высшей школе;

2) Эта классификация характеризуется системностью и целостностью. Все этапы иерархически организованные и каждый из них представляет собой завершённый цикл обучения;

3) Термины, выбранные автором для наименования этапов, не вызывают двусмысленности, и поэтому иностранные учащиеся могут без помощи преподавателя выбрать учебное пособие для самостоятельной работы и оценить свой прогресс;

4) Данная классификация может способствовать унификации системы этапов обучения РКИ. Однако в современных условиях, после присоединения России к Болонскому соглашению и переход на двухуровневую систему (бакалавриат – магистратура), целесообразно пересмотреть данную классификацию и соотносить продвинутый этап с периодом обучения в бакалавриате (на 1 – 4 курсах, а не на 1 – 3), а завершающий – с обучением в магистратуре (на 5 – 6 курсах, а не на 4 – 5) [Макаревич, 2010, С. 42].

С нашей стороны, мы считаем, что любая классификация может быть принята для преподавания РКИ в Алжирском университете. Однако мы придерживаемся мнению Г. Г. Городиловой и предлагаем следующую классификацию этапов обучения РКИ в Алжирском вузе, принимая во внимание отсутствие подготовительного факультета в Алжире.

1. Начальный этап: первый и второй семестры (первый курс).
2. Средний этап: третий и четвертый семестры (второй курс).
3. Продвинутый этап: пятый и шестой семестры (третий курс).
4. Завершающий этап: три семестра в магистратуре (четвертый семестр предназначен для магистерской диссертации).

По нашему мнению, обучение СГД на уроках по РКИ не столько зависит от определенного этапа, сколько от усвоения учащимися одновременно нескольких грамматических категорий русского глагола. Речь идет прежде всего о категории вида, видовой паре, семантике исходного глагола, переходности и непереходности, спряжении глаголов, наклонении, причастии и деепричастии, значениях некоторых глагольных приставок, а также о других грамматических категориях, которые связываются с синтаксической функцией глагола в предложениях, т. е. о категории падежа, поскольку каждый глагол предполагает употребление определенного падежа и с помощью определенного предлога или без него. Все эти грамматические категории являются основой для обучения СГД и поэтому мы считаем целесообразным обучить СГД на продвинутом этапе (на третьем курсе).

В связи с этим, под продвинутым этапом мы понимаем этап, на котором возможно научить студентов-филологов сложным лексико-грамматическим явлениям русского языка.

Кроме этапов обучения, в российской методике разработаны и сертифицированы уровни общего владения РКИ. Каждый уровень

достигается в пределах определенного этапа. Подробный анализ уровней владения проведен в словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, в котором выделяются 7 уровней: 1) Элементарный; 2) Базовый (допороговый); 3) Пороговый (первый сертификационный); 4) Продвинутый (второй сертификационный); 5) Сверхпродвинутый (третий сертификационный); 6) Профессиональный (четвёртый сертификационный); 7) Уровень носителя языка.

У других исследователей речь идет только о пяти уровнях владения языком, а это в соответствии с Российским федеральным государственным стандартом по РКИ – ФГОС, по которому выделяются следующие уровни: 1) Базовый уровень (включающий элементарный уровень); 2) Первый сертификационный уровень; 3) Второй сертификационный уровень; 4) Третий сертификационный уровень; 5) Четвертый сертификационный уровень.

В аннотациях к нескольким учебным пособиям по РКИ указываются и общеевропейские уровни владения языком, по которым выделяются следующие уровни и подуровни:

1) Уровень "А" (базовый) – элементарное владение языком: "А1" (уровень выживания – Break through) и "А2" (предпороговый уровень – Waystage);

2) Уровень "В" (средний) – самостоятельное владение языком: "В1" (пороговый уровень – Threshold) и "В2" (пороговый продвинутый уровень – Vantage);

3) Уровень "С" (продвинутый) – свободное владение языком: "С1" (уровень профессионального владения – Effective operational proficiency) и "С2" (уровень владения в совершенстве – Mastery).

Обучение РКИ в бакалавриате в вузах России предполагает достижения продвинутого уровня (второго сертификационного) владения русским

языком. Для достижения этого уровня согласно Российскому ФГОС требуется не менее 720 учебных часов (380 учебных часов для общего владения русским языком и 340 для профессионального общения на русском языке в разных сферах). Лексический минимум этого уровня составляет 10 тысяч единиц. К активной части словаря относится 6 тысяч единиц [Гос. Образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. — М., СПб., 1999].

В настоящее время, учебный год в Алжире составляет приблизительно 39 – 40 недель. На продвинутом этапе (на третьем курсе) алжирские студенты учатся 18 часов в неделю. Эти учебные часы распределяются по разным предметам следующим образом: 3 часа в неделю отводятся для письменной речи; 3 часа – для литературы; 1,5 часа – для цивилизации; 1,5 часа – для устной речи; 1,5 часа – для лингвистики; 1,5 часа – для языка техники и науки; 1,5 часа – для перевода (с русского на арабский и наоборот); 1,5 часа – для когнитивной психологии; 1,5 часа – для дидактики; 1,5 часа – для методологии. При учёте этого факта, получается 700 – 720 учебных часов в году. На наш взгляд, это соответствует российским стандартам по обучению РКИ в бакалавриате с точки зрения учебного времени.

Итак, цель обучения РКИ в бакалавриате – это достижение продвинутого уровня владения русским языком, под которым понимается «уровень владения языком, который позволяет учащимся выполнять ограниченные профессиональные обязанности» [Акишина, Каган, 2018, С. 31; Крючкова, Мощинская, 2009, С. 28]. Более подробно, А. Н. Щукин отмечает, что за время обучения в бакалавриате достигается продвинутый уровень коммуникативной компетенции во всех сферах общения (учебно-профессиональной, обиходно-бытовой, социокультурной, общественно-политической) [Щукин, 2012, С. 32; 2015, С. 32].

В алжирском вузе, этот уровень достигается за время обучения в бакалавриате в обиходно-бытовой, социокультурной и ограниченно в общественно-политической и профессиональной сферах. Такая ограниченность оправдывается в основном отсутствием языковой среды и недостатком практики речи, а также сложностью некоторых явлений русского языка.

Таким образом, в российской методической литературе не существует единой точки зрения по вопросу о разграничении этапов обучения РКИ. В связи с этим, под продвинутым этапом обучения РКИ может пониматься как обучение в бакалавриате, так и в магистратуре. Однако, во всех случаях, при обучении РКИ в бакалавриате предполагается достижение продвинутого уровня владения русским языком.

2. 2. Сопоставительный анализ обучения глагольной аффиксации русского языка в российском и алжирском вузах

Процесс обучения любой учебной дисциплины предполагает достижение определенной цели обучения. В узком понимании цель обучения – это «решение какой-либо образовательной задачи» [Федотова, 2016, С. 7]. В широком понимании под целью обучения понимается «предполагаемые результаты совместной деятельности преподавателя и учащихся, а это наиболее важный, системообразующий компонент любого обучения» [Лысакова и др., 2017, С. 12]. Если обобщить, то можно сказать, что понятие "цель обучения" обозначает востребованный результат системно-последовательного педагогического образования, которое осуществляется в течение определенного срока времени между основными участниками процесса обучения – преподавателем и учащимися.

В связи с этим, цель обучения иностранным языкам трактуется как «заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения»

[Щукин, 2018, С. 171]. Из этого определения можно сделать вывод, что цель обучения влияет на выбор содержания, методов и средств обучения от которых зависит успешность учебного процесса.

Под средствами обучения иностранному языку обычно понимается «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется обучение по овладению иностранным языком» [Лысакова и др., 2017, С. 234; Щукин, 2018, С. 325].

Совокупность средств обучения иностранному языку составляет то, что называется в методической литературе содержание учебно-методического комплекса (далее – УМК). По определению Е. Ю. Николенко и М. А. Мартыновой, УМК – это совокупность учебных и дидактических материалов, опирающаяся на все имеющиеся технологические возможности [Николенко, Мартынова, 2016, С. 122]. Иначе, УМК предполагает использование любого объекта для достижения цели обучения. В содержание УМК входят учебники, учебные пособия, сборники упражнений, словари, справочники, аудиовизуальные средства, а также технические компьютерные и телефонные средства.

Основным элементом УМК педагоги считают учебник, в то время как другие элементы УМК употребляются для конкретизации и дополнения содержания учебника. По степени значимости в системе УМК второе место занимают учебные пособия.

Учебник и учебное пособие отличаются по содержанию и дополняют друг друга по достижению цели обучения. По утверждению Е. Н. Овчинниковой, учебник характеризуется систематическим изложением учебного материала. Он предназначен для получения основных, фундаментальных знаний по учебному предмету. В отличие от него, учебное пособие употребляется для дополнения и конкретизации учебного материала, изложенного в учебнике или для более глубокого изучения учебной

дисциплины. Оно характеризуется частичным охватом учебной программы [Овчинникова, 2012, С. 15].

Одна из специфических признаков учебника по словам Т. В. Жеребило – это «сжатая полнота» изучаемого материала. Она выражается в том, что в учебнике излагается базовый материал, разносторонне и целостно характеризующий предмет [Жеребило, 2010, С. 427], в то время как «отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал даётся в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера» [Пидкасистый и др., 2004, С. 254].

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что учебник русского языка как иностранного (РКИ) характеризуется содержанием различных аспектов языка и видов речевой деятельности, а учебное пособие является дополнением и расширением к учебнику. В нём решаются отдельные и в особенности сложнейшие вопросы по аспектам русского языка и видам речевой деятельности.

Что же касается нашей темы, в российских вузах, кроме учебников РКИ, таких как (*«Поехали!»* Чернышова С. И.; *«Русский язык для начинающих»* Овсиенко Ю. Г.; *«Дорога в Россию»* Антоновой В. Е., Нахабиной М. М., Толстых А. А.; *«Говорить по-русски»* Хаврониной С. А.) используются и частные учебные пособия по обучению глагольной аффиксации. Среди пособий, посвященных этой теме и ориентированных на иностранную аудиторию рассмотрим три важные пособия.

1. *«Изучаем глагольные приставки»* А. Н. Барыкиной, В. В. Добровольской. В данном пособии детально рассматриваются значения глагольных приставок с разнообразными упражнениями по употреблению приставочных глаголов в контексте. По утверждению авторов пособие может

использоваться начиная со стартового уровня ТРКИ-1. Оно состоит из трёх разделов.

Первый раздел [Барыкина, Добровольская, 2015, С. 7 – 141], целью которого является формирование у учащихся представление о системе значений приставочных глаголов в русском языке, носит справочный и инструктивный материал по основным значениям глагольных приставок, меняющих лексическое значение глагола. Материал расположен по принципу «от формы к значению» и включает следующие приставки: *в-* (*во-*), *вз-* (*взо-*, *вос-*, *вс-*, *воз-*, *возо-*), *вы-*, *до-*, *за-*, *из-* (*ис-*), *на-*, *над-*, *недо-*, *о-* (*об-*, *обо-*), *обез-* (*обес-*), *от-* (*ото-*), *пере-* (*пре-*), *под-* (*подо-*), *пред-* (*предо-*), *при-*, *про-*, *раз-* (*разо-*, *рас-*), *с-* (*со-*), *у-*, *по-*.

В этом разделе использованы следующие задания, в которых изучается каждая приставка: 1) задания о значении каждой приставки в типичных ситуациях, а также о лексической и синтаксической сочетаемости приставочных глаголов; 2) задания на употребление изучаемых приставочных глаголов в речи; 3) задания на употребление приставочных глаголов в переносном значении.

Второй раздел [Барыкина, Добровольская, 2015, С. 142 – 174] также содержит справочный материал и задания на употребление глаголов с приставками в речи. В отличие от предыдущего раздела, материал в этом разделе расположен по принципу «от значения к форме» с целью уточнения значений приставок и предупреждения возможных ошибок в речи учащихся.

Этот раздел делится на три подразделы, в каждом из которых изучается определённая особенность употребления глаголов с приставками.

- Первый подраздел предназначен для синонимических связей приставочных глаголов. В нём предлагаются задания на замену отдельного словосочетания или целого выражения приставочным глаголом.

- Второй подраздел посвящен антонимическим связям приставочных глаголов. Даются задания, в которых нужно определить словосочетания с приставочным глаголом, антонимичные другим данным в подразделе словосочетаниям.

- В последнем подразделе даются вопросно-ответные упражнения и упражнения на продолжение высказывания при помощи данного глагола и на основе данной в подразделе информации. В нём анализируются группировки глагольных приставок по общему их лексическому значению. При этом выделяются два общие значения к которым относятся определенные аспектуальные значения:

Первая группировка «Расположение в пространстве» предназначена для пространственных характеристик действия. Она представлена следующим образом: «движение вокруг предмета» (*обойти вокруг дома*); «движение за предмет» (*заехать за дом*); «движение из-за предмета» (*выехать из-за угла*); «движение под предмет» (*подложить под шкаф*); «движение из-под предмета» (*вытащить из-под дивана*); «движение мимо предмета / движение сквозь предмет» (*пройти мимо дома / пройти через площадь*); «движение до предмета» (*дойти до дома*); «движение с одного места на другое» (*перейти улицу*); «движение туда и обратно» (*сходить в библиотеку*); «движение вглубь / движение по пути» (*зайти в глубь леса / зайти в магазин по пути домой*); «опережение» (*обогнать товарища*); «умещение» (*усесть, посадить*).

Вторая Группировка «Характеристика действия» организована по характеру действия и нескольким типам СГД. Она представлена следующим образом: «полнота действия» (*опросить всех, просмотреть всё, расспросить обо всём, усесться удобно*); «неполнота действия» (*недовыполнить план, надорвать конверт, подбавить немного сахара, приоткрыть окно*); «чрезмерность действия» (*засидеться, замучить, переоценить, преувеличить*); «достижение результата действия» (*достучаться, дочитать, уберечь, прекратить*); «исчерпанность действия» (*выспаться, наесться,*

истратить); «углубление в действия» (*вздуматься, присмотреться*); «взаимость, совместность действия» (*перезваниваться, сговариваться, содействовать*); «распространение действия на все предметы или на весь предмет» (*пересмотреть все газеты, обойти весь город, засыпать вопросами*); «взаимосвязь, взаимозависимость действий» (*предчувствовать, откликнуться, распечатать*); «характеристика действия по протеканию во времени» (*прожить год, расшуметься ‘постепенно’*); «ошибочное действие» (*оговориться, проговориться, проехать, перемешать*); «прибавление, увеличение, соединение, деление» (*присоединить, надстроить, связать*); «деление» (*разрезать, перепилить, отделить*); «изменение, превращение» (*освободить, превратить, обезопасить, укрепить*).

Третий раздел [Барыкина, Добровольская, 2015, С. 175 – 251], в котором анализируются однокоренные приставочные глаголы включает в себя обобщающий материал и предлагает упражнения на употребление однокоренных глаголов с приставками в речи. Он адресован учащимся с высоким уровнем языковой компетенции и состоит из двух подразделов: 1) Первый подраздел посвящен близким по значению однокоренным приставочным глаголам, обладающим сходством по значению, но употребляются в разных ситуациях, например: *вступить / поступить, договориться / сговориться, спросить / попросить, рассмотреть / осмотреть*. 2) Во втором подразделе изучается использование однокоренных глаголов с разными приставками. Эти глаголы даются в условных группах по семантическому принципу, например: *Сказать – высказывать (-ся) / высказать (-ся), досказывать / досказать, пересказывать / пересказать, подсказывать / подсказать, предсказывать / предсказать*.

Таким образом, в данном пособии приставочные глаголы изучаются с разных сторон, а это диктуется сложностью данной темы. Кроме того, очевидно, что расположение материала по разделам и подразделам в пособии

даёт преподавателю возможность выбрать отдельные темы для работы с учащимися в зависимости от уровня их языковой компетенции.

2. «Русские глагольные приставки» Г. Н. Аверьяновой. В данном учебном пособии рассматривается особенность внутриглагольного словообразования в современном русском языке и условия функционирования приставочных глаголов в контекстах различного содержания. Пособие адресовано иностранным учащимся продвинутого этапа филологического направления. В нём отдельно изучаются словообразующие глагольные приставки, формообразующие приставки (грамматические видовые приставки) и приставочные глаголы, мотивирующие отглагольные образования.

- Словообразующие глагольные приставки – Для них предназначены два раздела:

В первом разделе [Аверьянова, 2014, С. 11 – 78] рассматривается пространственное значение приставок, означающее, что глагол движения с какой-то приставкой указывает на движение субъекта или объекта в каком-либо направлении или на местонахождение кого или чего-либо в каком-либо определенном пространстве или месте. В данном разделе изучаются: 1) Пространственные значения приставок, указывающие на движение субъекта или объекта в каких-либо направлениях, например: *вышёл / выходил из дома, пришёл / приходил в университет*; глаголы движения с антонимичными приставками: *он вошёл / он вышел, машина въехала / машина выехала*; глаголы движения с неантонимичными приставками: *он зашел в кафе / он всегда заходил в кафе*. 2) Пространственные значения приставок, указывающие на динамику развития действия, в различных речевых условиях его проявления, например: *он выписал из словаря слова, записал в блокнот их перевод и вписал эти слова в текст; Саша вложил деньги в фонд, собрал большую сумму, а потом истратил все деньги на строительство дома.*

Второй раздел этого пособия [Аверьянова, 2014, С. 80 – 124] организован по нескольким классам СГД. Его материал посвящен изучению временных, качественно-количественных и результативно-интенсивных значений глагольных приставок. В нём рассматриваются: 1) Временные значения приставок, указывающие на этапы протекания действия, а именно: начальный этап (*запеть, взволноваться*); ограничительный (*попеть, пропеть*); завершающий (*допеть*). 2) Качественно-количественные значения приставок, обозначающие: количественную неполноту действия (*недоделать, отсоединить, переговорить, подкрасить, присесть*); полный охват действия (*исписать, облазить*); распределение действия между его объектами или субъектами (*развешать, пересмотреть "всё"*). 3) Результативно-интенсивные значения приставок, выражающие эмоциональное отношение субъекта к действию. Такие значения передаются глаголами, которые называют разные виды деятельности человека (*влюбиться, выспаться, договориться "до чего-либо", засидеться, избегаться, наестся, оступиться, отлежаться, перегреться, пристреляться, проговориться, разволноваться, сдружиться, усесться*).

- Формообразующие приставки (грамматические видовые приставки). Для них предназначен третий раздел [Аверьянова, 2014, С. 125 – 143], в котором рассматриваются приставки меняющие только видовое, грамматическое значение исходного бесприставочного глагола и не прибавляющие новое значение к его семантике, например глаголы типа: *подарить, сделать, забронировать, вскипятить, выгладить, испугать, нарисовать, отредактировать, построить, приготовить, проголосовать, разбудить, усовершенствовать*.

- Приставочные глаголы, мотивирующие отглагольные образования. Для них предназначен четвёртый раздел [Аверьянова, 2014, С. 144 – 153], в котором изучаются деепричастия и причастия как отглагольные образования, сохраняющие в себе значение действия.

К каждой предлагаемой в пособии теме даются языковые, доречевые и условно-речевые задания на анализ изученного материала, на употребление приставочных глаголов в разных ситуациях общения, а также на перевод предложений с разными приставочными глаголами на родной язык учащихся.

3. «Лексика и словообразование» – [Киселёва, 2019, С. 10 – 265]. Это пособие адресовано иностранным учащимся среднего и среднепродвинутого этапа обучения РКИ с целью им помочь разобраться в сложных вопросах русской глагольной лексики.

Данное пособие построено таким образом, что оно даёт учащимся общее представление о глагольном словообразовании в современном русском языке. В нём последовательно рассматриваются словообразовательные группы следующих глаголов: *играть, думать, помнить, верить, жить, ступать, давать, влечь, гадать*. Каждый из этих глаголов изучается отдельно с возможными словообразовательными средствами, которые могут присоединяться к нему.

К каждой словообразовательной группе предлагаются задания на анализ рассмотренных языковых единиц и задания на закрепление и совершенствование умения использовать эти языковые единицы в речи. Даются задания на определение, сопоставление и употребление в контексте глаголов одной и той же словообразовательной группы.

В этих словообразовательных группах изучаются некоторые значения глаголов, которые относятся к зоне СГД, например: 1) Значения начала действия: *заиграть, вздумать*; 2) Значения делимитативности действия: *пожить*; 3) Значения пердуративности действия: *проиграть "весь день", продумать, прожить*; 4) Значения чрезмерности действия: *заиграться, задуматься*; 5) Значения достигаемости результата действия: *додуматься*; 6) Значения эволютивности глагольного действия: *разыгаться*.

Пособие содержит не только практический материал по данной теме, но и теоретические комментарии с примерами. Материал в нём расположен от простого к сложному, что позволяет учащимся понять и использовать в речи глаголы, образованные с помощью различных аффиксов.

В алжирском вузе и несмотря на употребление некоторых учебных пособий по обучению нескольким предметам, обучение глагольной аффиксации опирается в основном на учебники. В настоящее время используются учебники «*Поехали!*» С. И. Чернышова, А. В. Чернышовой и «*Дорога в Россию*» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых.

Нами анализируются лишь те части учебников, в которых предлагаются уроки, имеющие отношение к глагольной аффиксации.

1. «*Поехали! – А1. Начальный курс*» С. И. Чернышова. Главной задачей данного учебника является быстрое освоение разных аспектов русского языка и видов речевой деятельности. Он употребляется на начальном этапе (на первом курсе) для алжирских студентов, начинающих изучать РКИ. В нём предлагаются уроки по изучению видов глагола и глаголов движения. Так, например в уроке 25 [Чернышов, 2009, С. 197 – 207] изучаются виды русского глагола, которые образуются путём перфективации или имперфективации (*писать / написать, читать / прочитать, подписывать / подписать, вставать / встать, решать / решить*). Отмечается, что глаголы НСВ обозначают процесс действия, а глаголы СВ обозначают результат действия, например: *Летом я много рисовал* (процесс); *Я нарисовал пять картин* (результат).

В уроке 30 [Чернышов, 2009, С. 240 – 249] рассматриваются приставочные глаголы движения и даются задания на их употребление в речи. Вначале изучаются приставочные глаголы однонаправленного движения, а именно следующие: 1) *идти: пойти / прийти / уйти / перейти / пройти / войти*; 2) *ехать: поехать / приехать / переехать / уехать*; 3)

плыть: приплыть / переплыть; 4) бежать: пробежать / вбежать / выбежать. Затем представлены приставочные глаголы разнонаправленного движения: 1) *ходить: приходить / входить / выходить;* 2) *ездить: приезжать;* 3) *плавать: приплывать.*

Основные значения рассмотренных глаголов движения можно сгруппировать следующим образом: начало действия (*пойти, поехать*); движение до конечного пункта (*прийти, приехать*); удаление куда-либо (*уйти, уехать*); направление действие через объект (*перейти, переехать*); движение внутрь, насквозь (*пройти, пробежать*); движение внутрь (*войти, входить*); движение изнутри (*выбежать, выходить*).

Вторая часть данного учебника представлена в двух томах, она предназначена для тех, кто продолжает изучать русский язык на базовом уровне (А 2).

2. «*Поехали!* – А2. Базовый курс. Т. I.» Чернышова С. И., Чернышовой А. В.

В уроке 2 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 23 – 25] рассматриваются ситуации употребления этих глаголов: *работать, зарабатывать – заработать, подрабатывать – подработать.*

Урок 3 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 33] предназначен для изучения ситуации употребления следующих глаголов: *вставать – встать, уставать – устать, оставаться – остаться.*

В уроке 5 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 48 – 56] изучаются ситуации употребления *идти – ходить, ехать – ездить*, а также ситуации употребления *нравиться – понравиться.*

Урок 8 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 75 – 79] посвящен ситуациям употребления *нести – носить, везти – возить, вести – водить.*

В уроке 12 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 116 – 117] рассматриваются ситуации употребления *ходить* и *сходить*.

3. «*Поехали!* – А2. Базовый курс. Т. II.» Чернышова С. И., Чернышовой А. В.

В уроке 16 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 25 – 36] изучаются ситуации употребления следующих глаголов: *входить*, *выходить*, *приходить*, *уходить*, *проходить*, *пробежать*, *переходить*, *обходить*, *заходить*, *доехать*, *подходить*, *отходить*, а также ситуации употребления глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения со следующими префиксами: *в(о)-*, *вы-*, *при-*, *у-*, *про-*, *пере-*, *об(о)-*, *за-*, *до-*, *под(о)-*, *от(о)-*.

В уроке 17 [Чернышов, Чернышова, 2009, С. 37 – 45] рассматриваются ситуации употребления глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения с префиксами и предлогами и даются задания на их употребление в речи, а именно следующие глаголы: *приходить* – *прийти*, *уходить* – *уйти*, *входить* – *войти*, *выходить* – *выйти*, *подходить* – *подойти*, *доезжать* – *доехать*, *доходить* – *дойти*, *переплывать* – *переплыть*, *перелетать* – *перелететь*, *проходить* – *пройти*, *заходить* – *зайти*, *обходить* – *обойти*.

4. «*Дорога в Россию – базовый уровень*» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых.

В уроке 2 [Антонова и др. 2009, С. 48 – 63] изучается аналитическое выражение начала действия в русском языке «*стать или начать + делать что-либо*», например: *Он начал работать; Мы вошли в зал и стали слушать музыку*. Кроме того, даётся пример к синтетическому выражению начала действия в русском языке «*смеяться / засмеяться*», например: *Вечером они смотрели весёлый фильм по телевизору и смеялись; Он прочитал шутку и засмеялся*. Рассматриваются также ситуации употребления в контексте видовых пар глаголов *уствовать / устать*, *хвалить / похвалить* и *краснеть /*

покраснеть, а в конце этого урока представлены ситуации употребления следующих глаголов однонаправленного движения: *пойти / поехать, прийти / приехать, уйти / уехать*.

5. «Дорога в Россию – первый уровень» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, А. А. Толстых. В нём предлагаются уроки по изучению активных и пассивных конструкций глагола, уроки по различным ситуациям употребления глаголов с частицей *-ся*, уроки по употреблению приставочных глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения и уроки по сопоставлению видов приставочных глаголов движения.

Первый урок [Антонова и др., 2013, С. 3 – 36] предназначен для изучения активных и пассивных конструкций с глаголами НСВ (*студент изучает иностранный язык / иностранный язык изучается студентом*) и с глаголами СВ (*студент быстро решил трудную задачу / трудная задача быстро решена студентом*). Подробно рассматриваются ситуации употребления глаголов с частицей *-ся*, а именно следующие: 1) Пассивные конструкции с глаголами НСВ: *Студентами изучаются иностранные языки*; 2) Собственно-возвратные глаголы на *-ся*: *Молодой человек одевается*; 3) Взаимно-возвратные глаголы: *Друзья встретились и обнялись*; 4) Глаголы, обозначающие произвольное действие: *Был сильный ветер, и окно открылось*; 5) Глаголы, которые без *-ся* не употребляются: *Мой друг – весёлый человек. Он всегда улыбается*.

В уроке 5 [Антонова и др., 2013, С. 138 – 146] изучаются в частности приставочные глаголы однонаправленного движения и даются задания на их употребление в разных ситуациях общения. Речь идёт о следующих глаголах: 1) Глагол *идти* с приставками: *прийти, уйти, дойти, выйти, подойти, войти, пройти, обойти, отойти, зайти, перейти*; 2) Глагол *ехать* с приставками: *приехать, уехать, доехать, подъехать, проехать, поехать*; 3) Глаголы *бежать, лететь, плыть, нести, везти, вести* с приставками *при-, у-* и *до-*. Рассматриваются также следующие глаголы разнонаправленного

движения: *ходить, ездить, бегать, летать, плавать, носить, водить, возить* с приставками *при-, у- и до-*.

Урок 6 [Антонова и др., 2013, С. 163 – 175] посвящен сопоставлению видов у глаголов движения с приставками и ситуациям их употребления, например: *приходить / прийти, приезжать / приехать, подходить / подойти, переносить / перенести, переходить / перейти, выходить / выйти, входить / войти, проходить / пройти, подъезжать / подъехать*. Изучается также значение и употребление глаголов разнонаправленного движения *ходить* и *ездить* с приставками: *в-(во-), вы-, при-, у-, за-, под-(подо-), от-(ото-), до-, об-(обо-), про-, пере-, с-...-ся, рас-...-ся, раз-...-ся*.

Таким образом, проанализированные учебники направлены в первую очередь на выполнение начальных требований учащихся по овладению русским языком. Их главная часть предназначена прежде всего для усвоения следующих категорий глагола: 1) Грамматических категорий глагола (вид глагола, спряжение, наклонение, переходность и непереходность, причастие и деепричастие). 2) Некоторых лексико-грамматических категорий глагола (возвратные глаголы, глаголы движения с приставками и некоторые наиболее употребительные приставочные глаголы, например: *проработать, засмеяться*).

Тема «приставочные глаголы» по общему её содержанию не включена в рассмотренных учебниках, а это недостаточно для усвоения такой центральной в русском языке темы.

Несмотря на то, что учебные пособия специфически имеют рекомендательный характер и не утверждаются программой, однако в таких сложных явлениях, их использование чрезвычайно важно.

2. 3. Методические требования к обучению способам глагольного действия в программах и учебных пособиях по русскому языку как иностранному

При разработке эффективной методики обучения какому-либо языковому предмету необходимо прежде всего определить лингводидактические основы его применения в практическом плане. Речь идет о цели, задаче и методе его обучения, о содержании и сущности самого предмета, степени его сложности, его принадлежности к языковым аспектам (фонетическому, словообразовательному, синтаксическому, лексическому, грамматическому) и в соответствии с этим, учитывается и степень подготовки учащихся.

В нашем случае, предметом обучения являются группировки аспектуальных значений русского глагола – СГД. По словам Е. Ю. Сидоровой, СГД как вид связаны и с лексической семантикой глагола, и с грамматической, но по сравнению с более грамматикализованной категорией вида связь с лексикой у СГД проявляется сильнее [Сидорова, 2015, С. 61]. Это означает, что категория СГД принадлежит больше всего к лексическому аспекту обучения РКИ.

По утверждению некоторых исследователей, на продвинутых этапах на занятия по лексике выносятся наиболее сложные лексико-грамматические явления русского языка. Эти лексико-грамматические явления обусловленные как особенностями системы русского языка, так и спецификой родного языка учащихся. Сюда относится: семантика слова в определенной грамматической форме, взаимоотношение слова и фразеологизма, функционирование слова в тексте, выявление системных связей лексических единиц, их эмоционально-экспрессивная окрашенность, контекстуальная обусловленность выбора слова [Аркадьева и др., 2005, С. 189].

В круг специфических лексико-грамматических явлений русского языка входят например, глаголы движения, возвратные глаголы, функционирование которых представлено отдельными грамматическими категориями в процессе порождения высказывания (употребление видо-временных форм глагола, форм императива) и определяется сложным, многообразным переплетением их лексических, словообразовательных, морфологических черт и синтаксических закономерностей построения русской речи [Величко, 2018, С. 605].

СГД не являются исключением, т. к. они составляют самую огромную лексико-грамматическую часть русских глаголов. По утверждению Л. В. Кулаковой, взаимосвязь лексики и морфологии раскрывается на всех этапах обучения РКИ и особенно на основном этапе (обучение в бакалавриате) при изучении СГД, которые не представляют собой чисто грамматические категории, оставаясь в рамках лексических различий [Кулакова, 2001, С. 82].

В современной русистике, теория СГД ещё привлекает внимание исследователей. Если в XX веке задача заключалась в разграничении СГД от категории вида глагола и выявление их типов, то «начало XXI столетия обнаруживает новый виток интереса к познанию СГД в связи с изучением коммуникации в рамках когнитивного и прагматического направления» [Константинова, 2018, С. 504].

По нашему мнению, с начала XXI века и в частности в последнее десятилетие, исследование СГД в русском языке разветвилось по нескольким направлениям. В настоящее время, СГД изучаются в следующих аспектах:

- 1) В лингвистическом аспекте – исследование отдельных лексико-семантических и морфологических особенностей определенных типов СГД, например изучение начинательного или финитивного или другого способа действия в лингвистических трудах, в художественных произведениях, во фразеологизмах, в разговорной речи, в языке СМИ и т. п.

2) В лингво-сопоставительном аспекте – мы здесь различаем два типа:

- Внутряязыковое сопоставление – сравнение всех или отдельных типов СГД, отмеченных в различных классификациях российских лингвистов.

- Межъязыковое сопоставление – сравнение аспектуальных значений СГД в русском языке с их эквивалентами в других языках в целях переводоведения, лингводидактики и составления словарей.

3) В лингводидактическом аспекте – вышеупомянутые аспекты являются фундаментом для данного аспекта, целью которого является создание наиболее рациональных и эффективных методов обучения СГД в методике преподавания РКИ. Так например, изучение СГД в литературных произведениях поможет выбрать фрагменты из этих произведений с целью их изучения на уроках по РКИ; сопоставление отдельных типов СГД или нескольких классификаций СГД позволяет выбрать наиболее приемлемую классификацию для методики обучения СГД; сопоставление СГД в русском языке с их эквивалентами в других языках поможет преодолеть те трудности, которые связываются с межъязыковой интерференцией, т. е. те ошибки, которые могут появляться в речи иностранных учащихся на русском языке при выражении разных глагольных действий.

Однако, следует подчеркнуть, что в современной лингводидактике, ещё не уделялось должного внимания обучению СГД **в практических курсах** по РКИ, все попытки остаются в рамках теоретических исследований – научных статей. До сих пор нет полного учебного пособия по обучению различным разрядам СГД. В рассмотренных в предыдущем разделе данной главы и в некоторых других учебных пособиях, рассматриваются всего лишь отдельные типы СГД и без детального объяснения их разнообразные значения и способов их словообразования. В качестве примера, проанализируем ещё одно пособие «*Учить и выучить*» – [Коваленко и др., 2016, С. 75 – 83]. Это пособие предназначено для занятий по практической

грамматике в группах студентов продвинутого этапа обучения, изучающих русский язык и имеющих некоторые навыки использования видо-временной системы русского языка. В нём кратко рассматриваются следующие значения СГД:

1. Начало действия – при помощи приставки *за-*: *закричать*, *заулыбаться*; а также при помощи приставки *по-* у некоторых глаголов движения или перемещения: *побежать*, *помчаться*;

2. Чрезмерность действия – при помощи циркумфикса *за-...-ся*: *засмотреться*, *заговориться*;

3. Ограниченное во времени действие – при помощи приставки *по-*: *погулять*, *позаниматься*;

4. Длительно-ограниченное во времени действие – при помощи приставки *про-*: *прожить*, *протанцевать*;

5. Неполнота действия – при помощи приставки *при-*: *приоткрыть*, *привстать*;

6. Углубление в действие – при помощи циркумфикса *при-...-ся*: *присмотреться*, *прислушаться*;

7. Доведение действия до конца – при помощи приставки *до-*: *дочитать*, *дописать*;

8. Доведение действия до результата несмотря на трудности – при помощи циркумфикса *до-...-ся*: *дозвониться*, *дождаться*;

9. Накопительность действия – при помощи приставки *на-*: *надарить*, *наготовить*;

10. Значение полного удовлетворения действием – при помощи циркумфикса *на-...-ся*: *надышаться*, *наестся*;

11. Значение достижения большой степени интенсивности действием – при помощи циркумфикса *раз-...-ся*: *разболеться, разволноваться*.

Как видно, в этом учебном пособии отсутствуют значения однократности, многократности, эволютивности, финитивности, распределительности, прерывисто-смягчительности, взаимности и сопроводительности глагольного действия, а также некоторые оттенки, например, начала действия, которые выражаются глаголами ингрессивного способа действия с помощью префикса *вз- (вс-)* *взречь, вскричать*.

Лингводидактический аспект изучения СГД представляет собой неопределимую значимость для методики обучения РКИ, а также для изучающих РКИ. О необходимости изучения СГД на практических занятиях по русскому языку и на специальных курсах и семинарах, Л. М. Сафина вычисляет следующие факторы:

1) СГД коммуникативно значимы, широко употребляются в живой разговорной речи и в языке произведений русской классической литературы;

2) СГД составляют значительную часть лексического богатства русского языка – приставочные глаголы, среди которых многие выражают СГД, количественно преобладают над производными и составляют приблизительно 90 % всей глагольной лексики;

3) С помощью приставок, суффиксов и постфикса *-ся* расширяется и обогащается семантическая структура простых глаголов новыми оттенками значений;

4) СГД объясняют: а) законы порождения производных слов в русском языке – префиксальных, префиксально-суффиксальных и префиксально-суффиксально-постфиксальных глаголов разных СГД; б) сочетаемость приставок с основами строго определенного семантического содержания; в) природу и классификацию предельных и непредельных глаголов; г) глубокие связи между семантикой глагола и его видовыми свойствами; д) механизм

видообразования – природу парных и одновидовых глаголов; е) лексическое «наполнение частотных значений видов и их синтаксические функции»;

5) СГД взаимодействует не только с видом глагола, но и с другими морфологическими категориями глагола (переходностью / непереходностью, залогом, наклонением и временем);

6) Включают дополнительные неглагольные показатели характера действия, усиливающие семантику глаголов со значением СГД: *изредка, каждый день, долго, постоянно, мгновенно, уже, быстро* и т. п.;

7) Своими семантическими особенностями, СГД определяют структуру предложения;

8) СГД входят в состав фразеологических единиц, придающих речи неповторимое национальное (русское) своеобразие, меткость и образность: *придержаться языка, наговорить с три короба* и т. п. [Сафина, 2019, С. 35 – 36].

Изучение некоторых глаголов, которые относятся к СГД появляется уже на начальном этапе. Как известно на этом этапе иностранные студенты начинают изучать глаголы движения, и в частности глаголы однонаправленного движения с приставкой *по-* (*поехать, пойти*). Как правило, эти глаголы выступают не только видовые значения к их мотивирующим бесприставочным глаголам (*ехать, идти*), но и начинательные (ингрессивные) СГД, и поэтому «уже на начальном этапе обучения иностранные учащиеся имеют дело не только с частными видовыми значениями, но и со СГД» [Антонова, 2017, С. 22].

Однако, как отмечает А. И. Нечаева, в некоторых учебниках для начального этапа ошибочно представлены несколько глаголов с точки зрения их видовой коррелятивности, так например в «Учебнике русского языка» – [Московкин, Сильвина, 2010, С. 90 – 414], в уроке 11, глагол начинательного способа действия *захотеть* представлен как коррелят совершенного вида к

глаголу *хотеть*. Ошибочно составлены также видовые пары: *болеть – заболеть* (урок 14); *кричать – закричать, дуть – подуть* (урок 24); *интересоваться – заинтересоваться, везти – повезти* (урок 26); *звенеть – зазвенеть* (урок 33). А. И. Нечаева указывает, что это противоречит понятию видовой пары и семантика начинательности производных глаголов игнорирована [Нечаева, 2012, С. 210].

Кроме того, в этом учебнике не объяснена семантика ограничительности в глаголах с приставкой *по-*: *полюбоваться, подождать* (урок 26); и семантика однократности в глаголах с суффиксом *-ну-*: *прыгнуть, чихнуть, улыбнуться, стукнуть* (уроки 23, 27). По утверждению А. И. Нечаевой, уже на начальном этапе обучения РКИ необходимо уточнять семантику глаголов разных СГД, а не презентовать эти глаголы как видовые корреляты глаголов несовершенного или совершенного вида [Там же: 210].

Следует напомнить, что «Учебник русского языка – Московкина» был употреблен в Алжирском университете до 2009 года для студентов, начинающих изучать РКИ.

Как уже говорилось, в настоящее время на начальном этапе употребляется учебник «*Поехали! – А1. Начальный курс*». К сожалению, в этом учебнике также ошибочно составлены некоторые видовые пары. В уроке 25 [Чернышов, 2009, С. 197 – 207] глагол начинательного инхоативного способа действия *заболеть* употребляется как видовой коррелят совершенного вида к глаголу *болеть*. К тому же, глаголы делимитативного (ограничительного) способа действия (*погулять, потанцевать, поговорить, поработать*) даны как видовые корреляты совершенного вида к мотивирующим беспривставочным глаголам (*гулять, танцевать, говорить, работать*).

Подобные глаголы считаются парными даже в других частях комплекса «*Поехали!*», к примеру в «*Поехали! – А2. Базовый курс. Т. I.*» [Чернышов,

Чернышова, 2009, С. 38 – 47], в уроке 4 также представлены глаголы делимитативного (ограничительного) способа действия (*поспать, посидеть, полежать, поиграть, поплавать, побегать*) как формы совершенного вида, образующие видовые пары с бесприставочными (*спать, сидеть, лежать, играть, плавать, бегать*). Несмотря на то, что в некоторых упражнениях этого урока указывается, что эти производные глаголы с приставкой *по-* могут выражать значение "*немного*" (главное значение ограничительности действия), однако не указывается, что они несоотнесительные по виду с исходными, в результате чего, у студентов остается неправильное представление о видовой парности этих глаголов.

Таким образом, уже на начальном этапе обучения РКИ нужно объяснять учащимся семантику таких глаголов и причину невозможности их объединения в видовые пары. По нашему мнению, в этом кроется ещё другая функциональная значимость обучения СГД на продвинутом этапе – исправление ранее ошибочно усвоенных, неправильных представлений о парности или непарности некоторых глаголов.

Доминирующим подходом в современной методике обучения иностранным языкам, в том числе и русскому языку является коммуникативный подход – владение языком как средством профессионального общения. Известно, что у каждого языка своя собственная лингвистическая и лингвокультурная система, знание которой позволяет учащемуся свободно говорить на этом языке. По утверждению некоторых лингвистов, значительное отличие русского языка от других языков заключается в первую очередь в сложной словообразовательной системе глаголов и поэтому «процесс овладения речевыми навыками русского языка во многом определяется ориентацией в словообразовательной глагольной системе» [Колпакова, 2017, С. 44]. Соответственно, ключевой задачей студента, изучающего РКИ является овладение разветвленной

системой отношений, которые образует русский глагол [Колпакова, 2015, С. 38].

Е. О. Колпакова утверждает, что изучение любого языка должно соответствовать его законам и реалиям. В русском же глаголе взаимодействуют лексика, словообразование и грамматика, единство которых наиболее наглядно проявляется в категории СГД. Автор считает, что СГД образуют потенциальную матрицу для усвоения неограниченного объема языкового материала в неограниченном числе речевых ситуаций. Освоение СГД позволяет студенту участвовать в любой речевой ситуации, т. к. он научился передавать информацию с помощью той же "системы кодирования", что и носители языка [Колпакова, 2016, С. 30].

При изучении темы «русский глагол» иностранцы сталкиваются с большими трудностями, которые связываются прежде всего с лексико-грамматическими и синтаксическими особенностями русского глагола, с расхождением систем русского и родного языков, и поэтому считается необходимым искать новые пути к обучению этому важному разделу, особенно если учитывать тот факт, что глагол как важнейшая часть речи в русском языке составляет почти одну третью часть (1/3) словарного запаса.

Одной из главных задач современной методики преподавания РКИ является облегчение способов овладения русским языком, развитие речевых навыков и умений. В связи с этим огромный потенциал, по нашему мнению, представляется в обучении СГД.

Наиболее актуальным в настоящее время при изучении темы «русский глагол» является лексический подход – изучение глагола на основе выраженной в нём лексики. В «Живой методике» считается перспективным выделение семантических типов глаголов, а потом выяснение их отношения к категории вида [Аркадьева и др., 2005, С.196].

Это мнение разделяет и развивает Е. О. Колпакова, отмечая, что неразрывное единство и взаимосвязь лексики, словообразования и грамматики в русском глаголе, свидетельствует о логичности и необходимости опираться на определенную глагольную словоформу – с ее управлением, особенностями и значением, а затем рассматривать грамматическую отнесенность этой формы [Колпакова, 2015, С. 109].

С этой точки зрения, большой интерес представляет для нас новейшая концепция Е. О. Колпаковой по обучению русским глагольным аффиксам, согласно которой, лексическое значение русского глагола «А» + его грамматическое значение «В» дают «С». По мнению Е. О. Колпаковой, данное «С» безусловно представляет систему СГД, в которой отражается главная особенность славянских языков – единство лексики, словообразования и грамматики. Следовательно, при изучении уравнения $A+B=C$ целесообразно начать с изучения «С», а затем разобраться, какие «А» и «В» в него входят, т. е. из каких лексических и грамматических элементов состоит высказывание [Колпакова, 2015, С. 110 – 111]. Это означает, что при изучении глагольных аффиксов следует начать прежде всего с изучения аспектуальных значений группировок СГД.

Изучение аспектуальных значений глагольных аффиксов на уроках РКИ по принципу «от формы к значению» мы считаем сложным особенно в условиях отсутствия языковой среды. При таком подходе, изучение глагольных аффиксов проводится на морфологической основе, где рассматривается приставка как главный предмет изучения, т. е. даётся отдельно какая-то приставка с различными её функциями, значениями и случаями употребления. По нашему мнению, это вызывает большие трудности в усвоении данной темы у иностранных учащихся, т. к. это может восприниматься иначе по принципу «от значения к форме», т. е. на лексической основе в рамках СГД. По такому принципу изучается не сам аффикс (приставка, суффикс, постфикс), а группировка аспектуальных

значений, которая включает в себя несколько аффиксов. В рамках этого подхода аффиксы входят как вспомогательные средства, выражающие оттенки одного аспектуального значения, или относящиеся к одному аспектуальному значению. Как известно, каждый тип СГД передается несколькими аффиксами, обозначающими какое-либо определенное значение или его оттенки, к примеру, смягчительный способ действия выражается приставками *по-* (*попривыкнуть*), *под-* (*подсократить*), *при-* (*привстать*). Глаголы этого класса относятся к совершенному виду и обозначают смягчительность глагольного действия. На наш взгляд, обучение иностранных студентов глагольным аффиксам на этой основе будет гораздо проще для них.

Следует отметить, что мы здесь не говорим о необходимости замены обучения глагольным аффиксам по принципу «от формы к значению» в рамках приставок, их обучением по принципу «от значения к форме» в рамках СГД. Тема «глагольные приставки» необходима и важна, особенно на начальном и среднем этапах, и в то же время мы считаем обучение СГД необходимым именно на более поздних этапах (на продвинутом и завершающем) для полного усвоения семантических и структурных особенностей русских глаголов. В этом проявляется и воплощается важность русских глагольных аффиксов как сквозная тема, сопровождающая весь процесс изучения РКИ.

Мнение о необходимости обучения СГД на продвинутом этапе разделяет много исследователей, так например Е. И. Панина рассматривает, что изучение глаголов различных СГД с иностранными учащимися важно на продвинутом этапе обучения для наиболее полного овладения таким сложным языком, как русский [Панина, 2016, С. 36]. По её мнению, сконцентрировавшись на глаголах различных способов действия, можно сформулировать те трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты [там же: 36].

Изложенное выше свидетельствует о необходимости отбора наиболее рациональной классификации СГД в русском языкознании с целью организации учебного материала и разработки систем упражнений по обучению СГД для алжирской аудитории именно на основе этой классификации, поскольку в русистике существуют многочисленные классификации и каждая из них имеет свои преимущества, однако в нашей методике мы будем опираться прежде всего на классификацию А. А. Зализняка и А. Д. Шмелева, т. к. она учитывает следующие важнейшие факторы:

1) СГД делятся на перфективные и имперфективные. Первые являются глаголами СВ, а вторые глаголами НСВ.

Перфективные СГД включают: начинательные (инхоативный и ингрессивный), ограничительный, длительно-ограничительный, финитивный, накопительный, сатуративный, интенсивно-результативные (достигательный, чрезмерно-длительный, эволютивный), однократный, смягчительный, распределительный СГД. Как правило, все глаголы составляющие эти СГД относятся к совершенному виду. Несовершенные глаголы входят в некоторых типах перфективных СГД просто как исключение от общего правила. Они в основном малоупотребительные или даже неупотребительные формы, образующие видовую пару с совершенными, например: *заболевать – заболеть / просиживать – просидеть / накупать – накупить*.

Имперфективные СГД включают: многократный, прерывисто-смягчительный, взаимно-многократный и сопроводительный СГД. Глаголы этих СГД относятся к несовершенному виду.

Значимость такого деления на СГД заключается в том, что даёт алжирскому студенту возможность сразу усвоить, с одной стороны – грамматическую отнесенность глаголов того или иного СГД, т. е. к

совершенному или несовершенному виду, а с другой стороны – аффиксы, образующие перфективные СГД и аффиксы, образующие имперфективные СГД.

2) Классификация А. А. Зализняка и А. Д. Шмелева показывает с точностью способ словообразования каждого типа СГД – префиксальный, префиксально-постфиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный и префиксально-суффиксально-постфиксальный способы словообразования.

По общему правилу СГД, образованные префиксальным способом являются перфективными (закричать, поиграть, проговорить, отработать, накупить). СГД, образованные префиксально-постфиксальным способом также являются перфективными (дождаться, заговориться, выспаться, наестся). СГД, образованные префиксально-суффиксальным и префиксально-суффиксально-постфиксальным способами, являются имперфективными (пописывать, приторговывать, пересмеиваться, переговариваться), а СГД, которые образуются суффиксальным способом, среди них есть один перфективный (глянуть) и один имперфективный (хаживать).

Очевидно, что СГД отличаются друг от друга не только лексическим значением но и способом словообразования, сущность которого состоит в том, что можно показать студенту не только лексическую но и словообразовательную разницу между классами СГД, особенно в тех случаях, когда одна и та же приставка повторяется в нескольких СГД, например глагол прерывисто-смягчительного способа действия поговаривать и глагол ограничительного способа действия поговорить кроме лексической разницы, они отличаются друг от друга тем, что первый образуется префиксально-суффиксальным способом словообразования при помощи префикса *по-* и суффикса *-ива-*, а второй образуется префиксальным способом словообразования с помощью префикса *по-*.

3) В данной классификации СГД рассматриваются со словообразовательной точки зрения а не с лексической, т. е. они должны иметь формальные показатели (префиксы, суффиксы, постфиксы), не включают в себе бесприставочные глаголы. Здесь отмечаем, что сложность темы для алжирского студента заключается в первую очередь в производных глаголах а не в исходных, производящих.

4) При составлении данной классификации, авторы приняли во внимание приставки с активным участием в глагольном словообразовании в современном русском языке. Их классификация не включает малочисленные или плохо идентифицируемые классы СГД.

5) СГД имеющие разговорный оттенок или относящиеся к просторечию кратко охарактеризованные.

Таким образом, большинство исследователей в области методики преподавания РКИ убеждено в значимости системного обучения СГД на практических занятиях по РКИ. Именно глубокое знание глагольной системы, которую образуют СГД предполагает способность воспринимать и воспроизводить русскую речь у студентов-иностранцев изучающих РКИ.

Выводы по второй главе

1. Классификация этапов обучения и уровней владения языком имеет относительный характер, поэтому существуют разные точки зрения, касаясь классификации этих этапов и уровней, толкования их содержания.

2. Разграничение этапов обучения и уровней владения языком важно не только для специалистов (исследователей, преподавателей, составителей учебников и учебных пособий), но и для студентов, которые могут лично выбрать учебные материалы, соответствующие их научному уровню и степени подготовки.

3. Этап обучения и уровень владения языком – это взаимосвязанные методические категории. У каждого этапа обучения своя собственная коммуникативная цель, в пределах которого она достигается.

4. Необходимость обучения СГД именно на продвинутом этапе основана на методических критериях, поскольку данная тема связана с другими темами, которые являются для неё основой. При этом учитывается сложность данной темы и её место в системе преподавания РКИ.

5. Анализ учебников и учебных пособий показал, что СГД не являются предметом особого исследования. В методической литературе аспектуальные значения СГД рассматриваются только в рамках словообразовательных группировок глаголов.

6. Значимость обучения СГД в практическом курсе РКИ представляется в том, что они являются носителями комплекса семантических значений, отражающих особенность, тонкость и выразительность русского языка, его собственную лингвистическую и лингвокультурную систему.

7. Изучение видовой пары в рамках СГД позволяет четко определить семантическое свойство каждого производного глагола и его парность или непарность с мотивирующим непроизводным глаголом.

Глава III. Экспериментальная проверка разработанной методики подачи способов действия русского глагола в алжирской аудитории на продвинутом этапе обучения

3. 1. Сложности усвоения русских глагольных аффиксов алжирскими учащимися

Решение любой методической проблематики начинается с выявления тех факторов, осложняющих её усвоение.

В методических исследованиях, касающихся трудностей усвоения какого-либо лингвистического явления в изучаемом иностранном языке обычно выделяют два типа проблем, с одной стороны, те которые связываются с особенностями самого изучаемого языка, а с другой – с особенностями родного языка учащихся.

В нашем случае речь идёт о лингвистическом явлении (СГД), которое выражается по-разному в русском и арабском языках и при помощи различных средств.

В целях выявления трудностей, касающихся усвоения русских глагольных аффиксов, в начале 2019 – 2020 учебного года нами был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие 36 студентов продвинутого этапа обучения, т. е. третьего курса, русского отделения факультета арабской филологии и восточных языков Алжирского университета 2.

План работы состоялся :

а) в беседе с преподавателями и студентами, в ходе которой отмечалось, что изучение темы «Русские глагольные аффиксы» опирается в основном на то, что предложено в использованных на занятиях учебниках ("*Поехали!*", "*Дорога в Россию*");

б) в анализе использованных учебников по преподаванию РКИ в алжирской аудитории. Как уже было показано в предыдущей главе, анализируемые учебники ("*Поехали!*", "*Дорога в Россию*") ограничены с точки зрения предложенных в них тем по изучению глагольной аффиксации;

в) в анкетировании студентов. Им было предложено выполнить два типа заданий.

Первое задание заключалось в определении значений производных глаголов с приставкой *за-*.

Задание было таким:

• Определите значение, которое прибавила глагольная приставка *за-* к каждому глаголу.

- *Они забронировали место в санатории.*
- *Поезд тронулся, и за окнами вагона замелькали деревья и дома.*
- *Они заговорились и позабыли, что пора на службу.*
- *Машина заехала за угол дома и остановилась.*
- *Студенты записали лекцию преподавателя.*
- *Он закупил все необходимые продукты.*
- *Неосторожный шофёр забрызгал прохожих грязью.*
- *Мать завернула ребёнка в тёплое одеяло.*

К сожалению, студенты не смогли выполнить задание, подтверждая тот факт, что данная тема является для них малоизученной и одной из наиболее сложных.

Второе задание было предназначено для выявления степени влияния родного языка. Студентам была предложена таблица с предложениями,

содержащими различные глагольные действия на арабском языке и требовалось от них перевести их на русский язык. Это задание, в отличие от предыдущего, было домашним, студенты его выполнили за неделю.

Предложения на арабском языке и выполненный студентами перевод на русский язык, показаны ниже в таблице 2.

Таблица 2. Переведенные студентами предложения с арабского языка на русский.

Выполненный студентами перевод на русский язык	Предложения на арабском языке
1. <i>Он начал кричать от боли.</i>	1. بدأ يصرخ من الألم.
2. <i>Он закончил постройку нового дома.</i>	2. أتم بناء بيت جديد.
3. <i>Он построил много домов.</i>	3. بنى الكثير من البيوت.
4. <i>Он сильно заболел.</i>	4. مرض مرضا شديدا.
5. <i>Он иногда писал статьи.</i>	5. كان يكتب مقالات من حين لآخر.

Выполняя данное задание, студенты дословно перевели предложения с арабского на русский язык, т. к. с синтаксической точки зрения выражение глагольных действий построены аналитическим образом в русском и арабском языках.

Итак, результаты данного перевода показали, во-первых, что алжирские студенты не владеют словообразовательной глагольной системой русского языка; во-вторых, сильное влияние системы родного языка при образовании этих глагольных действий.

Однако, трудности усвоения русских глагольных аффиксов алжирскими студентами связаны не только с системами изучаемого русского и родного арабского языков, но и с прямыми и косвенными факторами. Прямые факторы непосредственно связаны с процессом обучения русскому языку в

алжирской аудитории, к ним относятся многочисленность и многофункциональность русских глагольных аффиксов, и специфика их обучения в алжирской аудитории. Непрямые факторы несвязанные с процессом обучения. Среди них можно различать интерферирующее влияние родного арабского языка при образовании разных СГД в речи на русском языке и отсутствие языкового окружения.

Рассмотрим эти факторы подробнее.

К прямым факторам можно отнести:

1) Многочисленность и многофункциональность русских глагольных аффиксов.

Данная тема является сложным разделом русского языка не только для алжирских студентов, изучающих русский язык в Алжире с полным отсутствием языковой среды, но и даже для иностранных студентов, которые учатся в российских вузах.

По данному вопросу А.Н. Барыкина и В.В. Добровольская выделяют следующее:

- обилие глагольных приставок в русском языке;
- многообразие значений глагольных приставок;
- закономерности лексической и синтаксической сочетаемости приставочных глаголов;
- использование приставочных глаголов в контексте [Барыкина, Добровольская, 2015: С. 4].

Приставка как главный многофункциональный тип аффиксов играет ведущую роль в словообразовательной глагольной системе русского языка. В сочетании с другими аффиксами (суффиксом, постфиксом) или отдельно, она может выполнять различные аспектуальные значения. Согласно Г. Н.

Аверьяновой, приставка может изменять глагольную основу различными способами, когда она соединяется с ней. Приставка может:

- изменять грамматическое значение категории вида исходного глагола, например, *читать* — глагол НСВ → *про+читать* — глагол СВ; *петь* глагол НСВ → *с+петь* глагол СВ.

- изменять, задать новое лексическое значение исходному глаголу, например, *писать* → *о+писать+ся* (сделать ошибку); *думать* → *от-, раз+думать* (изменить решение).

- изменять форму синтаксической связи глагола со словами его ближайшего окружения, в этом случае приставкой дублируется или дополняется, расширяется значение глагола, например, *плыть куда* → *от+плыть от берега*; *читать книгу* → *вы+читать из книги* [Аверьянова, 2014: С. 4].

О таком разнообразии значений глагольных приставок в русском языке свидетельствует проведенный нами контрольный эксперимент, в котором приставка *за-* выполняет две основные функции – грамматическую и лексико-грамматическую.

В предложении "*Они забронировали место в санатории*", приставка *за-* выполняет грамматическую функцию, т. е. она меняет только вид глагола от несовершенного к совершенному, обозначая, что действие совершилось в своем протекании и не прибавляет никакого другого оттенка значений к исходному глаголу. В таких случаях, исходный и производный глаголы естественно составляют видовую пару (*бронировать* несом. к *забронировать* сов.).

В остальных предложениях, сама приставка *за-* выполняет лексико-грамматическую функцию, т. е. она не только меняет вид глаголов от несовершенного к совершенному, но и прибавляет новые оттенки значений к

производящим основам. В таких случаях, исходный и производный глаголы обычно не составляют видовую пару.

В этих предложениях, присоединяясь к разным глаголам, приставка *за-* обозначает следующее:

- присоединяясь к нескольким глаголам, описывающим некоторые явления (звуки: *зашуметь, застучать*; запахи: *завонять, запахнуть*; внутренние физические и психические состояния: *заволноваться, заважничать*; цвет и свет: *зазеленеть, замелькать*), приставка *за-* меняет вид глагола от несовершенного к совершенному и выражает инхоативное значение начала действия: "*Поезд тронулся, и за окнами вагона замелькали деревья и дома*";

- присоединяясь к глаголам типа *слушать, говорить, гулять*, приставка *за-* вместе с постфиксом *-ся* меняет вид глагола от несовершенного к совершенному и обозначает интенсивность, чрезмерность действия этих глаголов: *Они заговорились и позабыли, что пора на службу*;

- присоединяясь к глаголам однонаправленного движения, приставка *за-* и в сочетании с предлогом «*за*» в предложении может обозначать движение за предмет: *Машина заехала за угол дома и остановилась*;

- присоединяясь к глаголам типа *учить, писать, помнить*, приставка *за-* может обозначать помещение информации на хранение: *Студенты записали лекцию преподавателя*;

- приставка *за-* и в сочетании с местоимением «*все*» может обозначать совершение действия заранее и в большом количестве: *Он закупил все необходимы продукты*;

- приставка *за-* может обозначать распространение действия, в таких ситуациях объект обычно характеризуется множественностью: *Неосторожный шофёр забрызгал прохожих грязью*;

- приставка *за-* вместе с суффиксом *-ну-* обозначает однократность и доведение действия до результата: *Мать завернула ребёнка в тёплое одеяло.*

Итак, сложности зависят от того, что русская глагольная система характеризуется многообразием средств и способов словообразования, при помощи которых выполняются различные функции и прибавляются новые оттенки значений к производящей основе, в результате чего у учащихся появляются проблемы, связанные с аспектуальностью, словообразованием и синтаксисом. К таким проблемам можно отнести: «неумение разграничивать видовые корреляты и глаголы указывающие на способ протекания действия; отсутствие навыков внутриглагольного слово- и формообразования; затруднения при семантической дифференциации глаголов, относящихся к различным СГД» [Сафина, 2018, С. 63].

Таким образом, большое количество глагольных аффиксов в русском языке и разнообразие их функций затрудняют понимание и свободное употребление производных глаголов. Трудность заключается в том, что СГД в русском языке тесно связаны с видами, в результате чего иностранные учащиеся (и алжирские в том числе) не могут угадать или не знают, где и когда аффикс выполняет ту или другую функцию, т. е. грамматическую или лексико-грамматическую. Кроме того, им трудно различать где и когда аффикс прибавляет тот или другой оттенок аспектуального значения в рамках группировок СГД, поскольку каждый аффикс отдельно или в сочетании с другими аффиксами может прибавлять различные оттенки значений к исходным глаголам.

2) Специфика обучения русским глагольным аффиксам в алжирской аудитории.

Данный фактор связан с тем, что в алжирской аудитории не используются частные учебные пособия по обучению русским глагольным аффиксам. Их обучение, как правило, опирается на содержание учебников

("Поехали!", "Дорога в Россию"), в которых данной теме не отводится должного внимания.

Непрямые факторы :

Они являются неизбежным результатом прямых факторов, иначе, если алжирские учащиеся полностью усвоят тему «русские глагольные аффиксы» в процессе изучения русского языка, то в дальнейшем вопрос об интерференции родного языка или отсутствия языковой среды просто не возникнет.

1) Влияние родного языка.

Это обусловлено лингвистическими причинами – существенными различиями между системами русского и арабского языков в области средств выражения категории аспектуальности. В русском языке, она выражается преимущественно синтетически, а в арабском – аналитически.

Это различие может вызывать межъязыковую интерференцию в процессе изучения СГД на занятиях по РКИ в алжирской аудитории. Межъязыковая интерференция определяется как «замена единиц изучаемого языка единицами родного» [Хавронина, Балыхина, 2008, С. 32]. Она связывается в основном с «расхождениями в системах родного и русского языков – отсутствием некоторых грамматических категорий русского языка в родном языке учащихся, несовпадением их функций в родном и русском языках, расхождением в способах выражения тех или иных грамматических значений» [Шаклеин, Рыжова, 2008, С. 65].

По утверждению И. И. Акимовой, в русском языке, явление глагольного словообразования в целом, и особенно СГД, крайне сложно для иностранных учащихся – в подавляющем своем большинстве носителей аналитических языков [Акимова, 2018, С. 173]. Отсюда проявляется высокая степень интерференции. Она объясняется тем, что в аналитическом языке значения СГД выражаются принципиально иначе – не в глагольном слове, как в

синтетическом русском языке, а при помощи сложных глаголов, образованных аналитическим путем сложения нескольких морфем, либо при помощи неглагольных лексических элементов, кроме того, только в русском и других славянских языках грамматическим способом выражения аспектуальности является вид глагола [Акимова, 2018, С. 173].

В данном случае, необходимо прежде всего, спрогнозировать все возможные лексические отклонения алжирских учащихся при образовании различных СГД русского языка, поскольку они их воспринимают через призму закономерностей родного языка. Установление сходств и различий между языковыми системами изучаемого русского и арабского языков в целом или в какой-либо определенной области позволяет предупредить где могут проявляться лексические отклонения или даже ошибки, а также «... дает возможность скрыто управлять процессом усвоения русского языка как иностранного» [Пугачёв, 2011, С. 119].

Сопоставительный анализ аспектуальных значений СГД в русском языке с их эквивалентами в арабском позволил выявить различия и случаи частичного сходства их образования в двух исследуемых языках.

Проведенный нами контрольный эксперимент, который был предназначен для выявления влияния системы родного языка в области выражения СГД свидетельствует о том, что лексические отклонения алжирских учащихся при формировании различных глагольных действий на русском языке связаны с буквальным переводом с родного языка на изучаемый русский, а это является результатом межъязыковой интерференции.

Проанализируем выполненный алжирскими студентами перевод предложений с арабского языка на русский и выделим в нём лексические отклонения.

● Начало действия. Вместо «Он закричал от боли» алжирские студенты пишут «Он начал кричать от боли» – это объясняется тем, что выражение начала действия в арабском языке образуется не синтетически, как это часто в русском языке, а аналитически, при помощи фазовых глаголов, обозначающих начать делать что-либо. Предложение «بدأ يصرخ من الألم» показывает, что выраженное в нём значение начала действия предполагает использование глагола «начать» вместе с глаголом «кричать».

● Финитивность действия. В отличие от русского, в арабском языке она выражается фазовыми глаголами, обозначающими закончить делать что-либо, и поэтому алжирские студенты пишут «Он закончил постройку нового дома» вместо «Он отстроил новый дом». Данное предложение «أتم بناء بيت جديد» показывает, что значение финитивности действия в арабском языке предполагает использование глагола «закончить» вместе с именем существительным «постройка».

● Накопительность действия. Она выражается в арабском языке при помощи глагола и количественных лексических средств, обозначающих множество чего-либо, такие как: *много, большое количество*, и поэтому вместо «Он настроил домов» студенты пишут «Он построил много домов». В данном предложении «بنى الكثير من البيوت», ясно видно, что значение накопительности действия в арабском языке требует использования глагола «построить» и наречие «много».

● Интенсивность действия. Вместо «Он разболелся» студенты пишут «Он сильно заболел» – это является следствием того, что интенсивность действия в арабском языке выражается сочетанием глагола с лексическими показателями, обозначающими эту интенсивность. Предложение «مرض مرضا شديدا» показывает, что значение интенсивности действия в арабском языке предполагает использование глагола «заболеть» и наречие «сильно».

● Прерывисто-смягчительное действие. Данное значение передается в арабском языке сочетанием глагола с лексическими средствами, обозначающими, действие происходящее или происходившее время от времени или иногда, в результате чего алжирские студенты пишут «*Он иногда писал статьи*» вместо «*Он пописывал статьи*». В данном предложении «كان يكتب مقالات من حين لآخر» совершенно видно, что в арабском языке это значение требует использования глагола «*писать*» и наречие «*иногда*».

Таким образом, в результате того, что конструкции выражения этих глагольных действий передаются в арабском языке аналитически, алжирские студенты переносят эти конструкции в область русского глагольного словообразования.

Следует отметить, что полученные предложения на русском языке при помощи перевода выполненного студентами правильные с синтаксической точки зрения и не содержат никакой ошибки, однако они не соответствуют нормам и особенностям изучаемого русского языка, согласно которым глагольные действия передаются преимущественно синтетически, а не аналитически, в них не отражается тонкость и выразительность словообразовательной глагольной системы русского языка. Мы это называем лексическим отклонением от нормы.

Правильный перевод арабских предложений на русский язык и перевод выполненный студентами показаны ниже в таблице 3.

Таблица 3. Правильный перевод арабских предложений на русский язык в сопоставлении с выполненным студентами переводом.

Правильный перевод на русский язык	Выполненный студентами перевод на русский язык	Предложения на арабском языке
1. Он закричал от боли.	1. Он начал кричать от боли.	1. بدأ يصرخ من الألم.
2. Он отстроил новый дом.	2. Он закончил постройку нового дома.	2. أتم بناء بيت جديد.
3. Он настроил домов.	3. Он построил много домов.	3. بنى الكثير من البيوت.
4. Он разболелся.	4. Он сильно заболел.	4. مرض مرضا شديدا.
5. Он пописывал статьи.	5. Он иногда писал статьи.	5. كان يكتب مقالات من حين لآخر.

2) Отсутствие языкового окружения.

В отличие от предыдущих лингвистических факторов, этот фактор является экстралингвистическим, т. к. он связывается с отсутствием естественной языковой среды, т. е. среда, в которой говорят на русском языке.

Отрицательное влияние данного фактора касается не только отдельных тем, но процесса обучения русскому языку и методики его преподавания в целом, однако его негативное влияние на усвоение сложных лексико-грамматических тем оказывается сильнее.

Понятия «языковая / неязыковая среда» имеют несколько определений. В методической литературе, они обычно трактуются с лингводидактической и лингвокультурной точек зрения.

С лингводидактической точки зрения, языковая среда определяется как окружение, в котором происходит изучение языка. Она может быть естественной – обучение организуется в условиях языковой среды, и искусственной – создается с помощью различных средств обучения в условиях её отсутствия с целью воссоздания [Азимов, Щукин, 2009, С. 364]. Главным отличием между естественной и искусственной языковыми средами

является наличие устного общения и развитие коммуникативных компетенции у первого типа языковой среды и их отсутствие у второго типа [Азимов, Щукин, 2009, С. 364].

С лингвокультурной точки зрения, языковая среда – это естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум [Орехова, 2004, С. 11]. Речь здесь идёт о лингвокультурных практиках / дискурсах в рамках исторически конкретного социума. Следовательно, иноязычная среда – это отсутствие естественных русских лингвокультурных практик / дискурсов [Быкова, 2014, С. 8].

Языковая среда (русскоязычная) отличается многими критериями от неязыковой (иноязычной), а именно следующие:

1) Разная мотивация учащихся, изучающих русский язык как иностранный (языковая среда оказывает большую мотивационную поддержку).

2) Разное количество и качество обучающих параметров в языковой и во внеязыковой среде (иностранец, изучающий русский язык в России окружается естественными зрительными, слуховыми, слухо-зрительными, ситуативными, и культурными опорами. Вне России эти опоры носят учебный, искусственный характер).

3) Разные методические стратегии. В России опираются на модель «от действительности — к тексту», вне России реализуется обратная модель: «от текста — к действительности». Следовательно, основной единицей обучения вне языковой среды является текст, в то время как в языковой среде в настоящее время — это чаще всего дискурс.

4) Знания, получаемые учащимися вне языковой среды, слишком нормированы, стандартизованы, безличностны.

5) Разное соотношение аспектов языка и видов речевой деятельности при обучении в среде и вовне среды. В зарубежных (нероссийских) учебных заведениях, как правило, чтение, письмо, перевод, грамматика преобладают над аудированием и говорением [Быкова, 2008, С, 11 – 12].

6) Использование родного языка учащихся в процессе обучения [Быкова, 2014, С. 10].

Изучение русского языка в зоне его функционирования противопоставлено его изучению вне зоны функционирования. Иностранец, изучающий русский язык в России окружается многими стимулирующими факторами – носителями языка с которыми он вынужден общаться на русском языке, а также речью, передаваемой СМИ, письменными вывесками, объявлениями и т. п. Следовательно, у иностранного учащегося расширяется роль изучаемого русского языка и вытесняется роль родного языка.

Преимущества языковой среды для иностранцев, изучающих русский язык недоступны за пределами России и особенно в странах с большими культурными различиями с Россией (Алжир в том числе).

По мнению Л. Н. Панько, языковая среда, в которой находится инофон, при обучении языку выступает в функции опорного компонента отношений «человек – окружающий мир», обеспечивающего правильное понимание и употребление новых речевых единиц, т. к. в ситуациях изучения языка вне языковой среды, окружающая реальность, опосредованная родным языком обучаемого, утрачивает функцию опорного компонента, преобразуясь в контактный компонент виртуальных отношений «человек – окружающий мир» [Панько, 2016, С. 34 – 35].

Наблюдается на практике, что алжирские учащиеся могут в какой-то степени воспринимать разные аспекты русского языка и виды речевой деятельности на занятиях, в том числе и сложные явления русского языка, однако отсутствие языковой среды приводит к неиспользованию в речи

изучаемого материала, в результате чего алжирские учащиеся забывают этот материал со временем. При этом, в процессе обучения русскому языку в алжирской аудитории нужно учитывать отсутствие языковой среды и работать над вытеснением ее влияния. На наш взгляд, это может осуществляться только при максимальном сближении искусственной языковой среды с естественной – решением сложнейших методических вопросов (в том числе и темы нашего исследования), укреплением учебных программ, обеспечением технических средств и оборудования.

3. 2. Методика подачи способов глагольного действия русского языка в алжирской аудитории

Изучение отдельных аспектов русского языка и в частности центральных тем, отличающих его от других языков как средства выражения СГД является крайне актуальным для современной методики РКИ.

Методика обучения иностранным языкам определяется как наука, исследующая цель и содержание, методы и средства обучения, способы учения и воспитания на материале иностранного языка [Трубицина и др., 2019, С. 25].

Основные цели современной методики обучения РКИ – это облегчение способов усвоения языковых структур русского языка с целью приобретения речевых навыков и умений, что приводит в итоге к овладению русским языком.

Эффективность методики зависит от правильного выбора ее компонентов, и в первую очередь от метода и принципов обучения.

Метод обучения двойственно понимается в методической литературе. «В широком значении – это направление в обучении, определяющее избранную преподавателем стратегию (концепцию) преподавания языка. В узком значении, метод обучения – это способ обучения какой-либо стороне языка (например, фонетике, лексике, грамматическому строю, виду речевой

деятельности), с помощью которого определяется практическая сторона работы учителя в конкретных условиях преподавания языка» [Щукин, 2013, С. 108].

Нас больше всего интересует узкое понятие метода обучения, т. к. тема нашего исследования недостаточно изучена в методике преподавания РКИ. В рамках данного понятия под методом обучения подразумевается тактика самого преподавателя при изложении и объяснении учебного материала, касающегося одного из аспектов языка или видов речевой деятельности.

Методика нашей темы базируется в основном на общедидактических методах. По утверждению А. Н. Щукина, такие методы обучения являются достаточно универсальными и применимыми для достижения целей обучения, образования и воспитания в рамках разных учебных дисциплин. К ним относятся, например, методы объяснения нового материала или контроля над успеваемостью [Щукин, 2018, С. 267]. Общедидактические методы обучения определяются как «совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся» [Щукин, 2018, С. 268].

Методы обучения иностранному языку в свою очередь базируются на принципах обучения, под которым понимаются «исходные методические положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения» [Щукин, 2003, С. 151].

Принципы обучения относятся к базисным категориям методики, они реализуются в учебном процессе с целью обеспечения его эффективности. В методической литературе существуют многообразные классификации типов и подтипов принципов обучения. Применять все принципы в учебном

процессе невозможно, т. к. для каждого типа учебного материала характерны определенные принципы, которые должны соответствовать цели, методу и этапу его обучения, а также подходу к его обучению.

Согласно Э. В. Аркадьевой, на продвинутом этапе обучения при аспектной организации учебного процесса представляется целесообразным выделение лексики в самостоятельный аспект, а это обусловлено системным подходам к обучению, т. е. необходимостью адекватного представления лексической единицы во всей совокупности ее системных связей. Системность лексики находит свое отражение в таких лексико-семантических парадигмах как синонимические ряды, антонимические пары, лексико-семантические группы, семантические поля, слово в совокупности его лексико-семантических вариантов [Аркадьева и др., 2005, С.188].

Кроме системного подхода, в методике преподавания РКИ выделяется также принцип системности. Он относится к лингвистическим принципам.

А. Н. Щукин отмечает, что лингвистические принципы основаны на данных языкознания как базисной для методики науки [Щукин, 2018, С. 243]. Это подтверждает, что выбранная нами классификация СГД для методики их обучения соответствует лингвистическим принципам, поскольку она базируется на данных лингвистических исследований.

Согласно принципу системности, «необходимо обобщить языковые единицы, привести их в порядок, придать им стройность, определить закономерности функционирования языковых единиц различных уровней» [Крючкова, Мощинская, 2018, С. 31]. Суть принципа в том, чтобы «изложение материала доводилось до уровня системности в сознании учащихся» [Шакирова, 2015, С. 991].

Учет названного принципа необходим при описании СГД в целях их обучения в алжирской аудитории. Процесс обучения СГД становится успешным и результативным, если каждый тип и подтип СГД изучается

отдельно, соблюдая при этом последовательность их обучения, а это обусловлено одним из психологических принципов – принципом поэтапного формирования знаний, навыков и умений.

Последовательное изложение материала по теме СГД позволяет учащимся усвоить каждый тип и подтип отдельно, выявить различие между разными типами СГД для свободного употребления в устной и письменной речи. В связи с этим, материал по данной теме должен быть организованным с точки зрения лексики, грамматики и словообразования. Следующая таблица дает представление о такой организации.

Таблица 4. Способы глагольного действия.

СГД	Вид	Формальные показатели	Примеры
Начинательные (инхоативный и ингрессивный)	СВ	Приставки: <i>за-, по-, вс-,</i> <i>о-, об-, у-, вэ-.</i> Циркумфикс: <i>вэ-...-ся.</i>	<i>закричать, пойти, опечалиться,</i> <i>обрадоваться, увидеть, узнать,</i> <i>вскричать, взреветь,</i> <i>взбунтоваться.</i>
Ограничительный	СВ	Приставка <i>по-.</i>	<i>побегать, побеседовать.</i>
Длительно- ограничительный	СВ	Приставка <i>про-.</i>	<i>проработать, прожить.</i>
Финитивный	СВ	Приставка <i>от-.</i>	<i>отплакать, отстоять.</i>
Накопительный	СВ	Приставка <i>на-.</i>	<i>наделать, настроить.</i>
Сатуративный	СВ	Циркумфиксы <i>на-...-ся, по-...-ся.</i>	<i>накушаться, насмеяться,</i> <i>понасмотреться.</i>
Интенсивно- результативные (эволютивный, чрезмерно- длительный, достигательный)	СВ	Циркумфиксы <i>до-...-ся, за-...-ся,</i> <i>раз-...-ся, из-...-ся,</i> <i>у-...-ся, вы-...-ся.</i>	<i>дождаться, засидеться,</i> <i>разговориться, изголодаться,</i> <i>убегаться, выспаться.</i>

Однократный	СВ	Суффиксы <i>-ну-, -ану-</i> ; Приставки <i>с-, у-</i> ; Приставки <i>с-, при-, вз-</i> с суффиксом <i>-ну-</i> ; Комбинация <i>вз-...-ну-...-ся</i> .	<i>стукнуть, мазануть, сострить, сходить, укусить, сболтнуть, прихворнуть, вздремнуть, всплакнуть, встряхнуться.</i>
Смягчительный	СВ	Приставки <i>по-, под-, при-</i> .	<i>поразмислить, подзабыть, приоткрыть.</i>
Распределительный	СВ	Приставки <i>пере-, по-</i> .	<i>перестирать, поумирать.</i>
Множественный	НСВ	Суффиксы <i>-ыва-/ива-, -ва-, -а-</i> .	<i>бывать, говаривать, хаживать, пивать, едать.</i>
Прерывисто-смягчительный	НСВ	Приставки и суффиксы <i>по-...-ыва-/ива-,</i> <i>под-...-ыва-/ива-,</i> <i>при-...-ыва-/ива-,</i> <i>на- ...-ыва-/ива-,</i> <i>раз-...-ыва-/ива-,</i> <i>вы-...-ыва-/ива-.</i>	<i>поговаривать, пописывать, подворовывать, подшучивать, прихрамывать, наигрывать, распевать, разгуливать, выплясывать.</i>
Взаимно-множественный	НСВ	Комбинация <i>пере-...-ыва-/ива-...-ся.</i>	<i>переговариваться, переглядываться.</i>
Сопроводительный	НСВ	Приставки и суффиксы <i>при-...-ыва-/ива-,</i> <i>при-...-ва,</i> <i>под-...-ыва-/ива-,</i> <i>под-...-ва-.</i>	<i>приговаривать, приплясывать, припевать, подсвистывать, подпевать.</i>

Обучение лексике включает следующие этапы работы со словом: 1) ознакомление с лексической единицей (её представление); 2) объяснение значения слова (семантизация); 3) закрепление и совершенствование навыка (автоматизация) [Щукин, 2018, С. 98].

Учитывая сложность темы и особенности изучения русского языка в Алжире как отсутствие языковой среды и влияние родного языка, обучение

СГД должно быть комплексным. Под комплексностью понимается использование всех возможных средств семантизации значений СГД. К таким средствам семантизации относятся: 1) На первом этапе: ознакомление с материалом или представление материала по теме "Способы глагольного действия"; 2) На втором этапе: объяснение материала при помощи толкования, наглядности, словообразования и контекста.

1. Ознакомление (представление материала по теме "Способы глагольного действия").

Ознакомление является первым этапом работы над лексическим материалом. Оно может осуществляться по следующему плану:

а) Толкование понятия "Способы глагольного действия"; классификация основных типов СГД в русском языкознании (согласно выбранной нами классификации);

б) Отнесённость СГД к видам: одни СГД являются перфективными, а другие имперфективными. Первые представлены глаголами совершенного вида, вторые – глаголами несовершенного вида. В связи с этим, считается полезным демонстрировать и объяснять студентам и другие понятия, имеющие тесную связь с категорией СГД. Речь идет о понятии "вид глагола" как грамматическая категория, о его компонентах (совершенный и несовершенный), об употреблении глаголов совершенного и несовершенного вида в контексте. Глаголы совершенного вида обозначают доведенное до результата действие: *Он неправильно написал это слово.* Глаголы несовершенного вида обозначают не доведенное до результата действие, процесс или состояние: *Он целый день писал статью.* Кроме того, поскольку некоторые глаголы нескольких типов СГД допускают образование видовых пар, полезно также объяснять студентам понятие "видовая пара" и случаи его образования с примерами;

в) Объяснение функций глагольных аффиксов в русском языке:

- грамматическая: *читать - прочесть, давать - дать*;

- лексико-грамматическая: *читать книгу - начесть книг, делать ошибки - наделать ошибок*;

- синтаксическая: *читать книгу - вычесть из книги, писать текст - выписать из текста*.

К данному этапу относятся также учёт родного языка и способы глагольного словообразования, о которых идет речь ниже.

2. Учёт родного языка.

Помимо расширения словарного запаса учащихся, работа над лексическим материалом имеет и другую задачу – преодоление интерферирующего влияния системы родного языка учащихся.

Принцип учёта родного является одним из методических принципов, который предполагает учёт сложностей, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языка учащихся, несовпадением или отсутствием каких-либо языковых явлений в одном из двух языков, и которые необходимо формировать заново.

Данный принцип вполне оправдан с методической точки зрения, особенно для тех, кто впервые приступает к изучению иностранного языка, т. к. названный принцип способствует преодолению интерферирующего влияния родного языка.

По утверждению О. А. Шумской, принцип учёта родного языка при изучении иностранного является одним из наиболее действенных и эффективных принципов обучения иностранному языку, который следует его применять на разных этапах обучения языку. Его Применение позволяет учащимся наиболее ярко увидеть тонкости изучения иностранного языка, глубже проникнуться культурой изучаемого языка [Шумская, 2018, С. 52].

Этот принцип реализуется на занятиях в двух формах: 1) имплицитной – проявляется в проведении скрытого сопоставления фактов изучаемого и родного языков, направленного на предупреждение возможной интерференции, и 2) эксплицитной – путем сознательного сопоставления особенностей систем родного и изучаемого языков [Корнев и др., 2017, С. 17].

По мнению А. Н. Щукина, при реализации данного принципа на занятиях полезно демонстрировать различия в произношении, лексики, грамматике, существующие в двух языках при выражении сходных, но не совпадающих явлений, а также включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать такие трудности [Щукин, 2018, С. 256].

Для обеспечения эффективного усвоения аспектуальных значений СГД на практических занятиях по русскому языку необходимо учитывать нормы и способы их выражения в родном языке алжирского студента, принять во внимание специфические характеристики реализации категории СГД, имеющиеся в русском и арабском языках.

Методика преподавания РКИ в целом и на продвинутом этапе обучения в частности характеризуются беспереводностью, т. е. исключением родного языка учащихся и поэтому принцип учёта родного языка должен употребляться ограничено в процессе обучения СГД в алжирской аудитории. Нам кажется, что в течение двух первых занятий необходимо познакомить алжирских студентов с основами выражения различных глагольных действий в русском языке, сопоставляя с арабским. При этом вспомогательным материалом может служить исправление проведенного контрольного эксперимента, касающегося влияния системы родного арабского языка при образовании разных СГД в русском языке:

1. *«Он закричал от боли».* вместо *«Он начал кричать от боли».*

2. «Он отстроил новый дом». вместо «Он закончил постройку нового дома».

3. «Он настроил домов». вместо «Он построил много домов».

4. «Он разболелся». вместо «Он сильно заболел».

5. «Он пописывал статьи». вместо «Он иногда писал статьи».

Кроме различий в выражении СГД в русском и арабском языках можно показать студентам и случаи частичного сходства их выражения, т. е. случаи, где эти конструкции передаются одинаковым образом, например:

Он начал стареть بَدَأَ يَتَشَيخُ; *Она начала учиться* بَدَأَتْ تَدْرُسُ (начало действия); *Он окончил университет* تَخَرَّجَ مِنَ الْجَامِعَةِ; *Дождь перестал* تَوَقَّفَ الْمَطَرُ (финитивность действия).

Учёт особенностей выражения аспектуальных значений СГД в русском и арабском языках позволяет алжирским студентам иметь представление о том, как выражаются данные конструкции в двух языках, а это является ключевым инструментом для преодоления влияния родного языка при усвоении русских СГД в процессе их обучения.

3. Толкование значений разных типов СГД как способ беспереводной семантизации.

Это один из главных способов семантизации лексики иностранного языка, его применяют в основном на продвинутом этапе, когда у учащихся уже достаточно накоплен лексический запас.

Под толкованием обычно понимается «указание на родовое слово и его конкретизация путем добавления существенных дополнительных признаков» [Крючкова, Мощинская, 2018, С. 124].

При помощи толкования объясняются лексико-семантические значения СГД, т. е. значения передаваемые различными формальными показателями.

При этом, каждый тип СГД должен изучаться отдельно в рамках частного лексико-семантического поля, в виде списка производных глаголов, относящихся к одному способу действия или выражающих оттенки значения того или другого способа действия.

В соответствии с этим, на занятиях по обучению СГД следует объяснять основные черты каждого лексико-семантического поля, содержащего глаголы того или другого способа действия: инхоативный способ действия обозначает приступ к дальнейшему действию, обладающему длительностью (*застучать, забелеть, засомневаться*); однократный способ действия обозначает один «квант» деятельности (*двинуть, крикнуть, резануть*); смягчительные глаголы передают значение «делать нечто слегка». Они ограничивают действие качественно, в небольшой степени (*попривыкнуть, подзабыть, привстать*); финитивные глаголы обозначают прекращение некоторой деятельности или состояния (*отплакать, отучиться, отгулять*); многократный способ действия обозначает неоднократное повторение действия (*хаживать, говаривать, бывать*); прерывисто-смягчительные глаголы передают значение «время от времени что-то делать понемногу или слегка» (*поговаривать, подворовывать, прихрамывать*) и т. д.

Некоторые типы СГД имеют характерные для них сочетательные свойства, и поэтому в ходе толкования вместе с объяснением основных черт каждого лексико-семантического поля глаголов, нужно указывать на эти сочетательные свойства, т. к. они являются важным фактором для семантизации и разграничения каждого СГД от другого. Глаголы ограничительного способа действия обычно сопровождаются обстоятельствами, обозначающими короткий промежуток времени, например: *побегать «пять минут», погулять «полчаса», посидеть «недолго»*; глаголы длительно-ограничительного способа действия обычно сочетаются с обстоятельствами, обозначающими определенный и длительный промежуток времени, например: *проспать «весь день»*,

просидеть «до вечера», простоять «целый час», прожить «пять лет где-то»; глаголы накопительного способа действия требуют родительного падежа: *наделать «ошибок», настроить «домов»;* сатуративные глаголы часто сопровождаются лексическими показателями, указывающими на то, что действие производилось до полного насыщения или даже пресыщения: *наестся «досыта», набегаться «до изнеможения», насмеяться «вдоволь»;* некоторые глаголы сатуративного способа действия требуют родительного падежа: *насмотреться «фильмов», начитаться «книг»;* для некоторых глаголов финитивного способа действия характерна сочетаемость со словом «своё»: *часы своё отходили* (сломались, и невозможно чинить); распределительные глаголы предполагают множественность объекта или субъекта, и обычно сочетаются с местоимением «все»: *Мать перецеловала всех девушек.*

Толкование значения отдельных глаголов разных СГД может проводиться при помощи комментирования – использование для семантизации слова (фразы, словосочетания, предложения). Глаголы разных СГД могут быть истолкованы словосочетаниями или предложениями. Инхоативные глаголы: *закричать - начать кричать*; ингрессивные глаголы: *вскричать - внезапно, непредсказуемо громко крикнуть*; ограничительные глаголы: *побегать - бегать некоторое время*; длительно-ограничительные глаголы: *просидеть - провести какое-нибудь определенное время, сидя*; финитивные глаголы: *отгулять - перестать или кончить гулять*; накопительные глаголы: *настроить - строить много чего-либо или в большом количестве*; интенсивные глаголы: *разболеться - очень сильно и надолго заболеть*; однократные глаголы: *чихнуть - чихать один раз* и т. д.

В ходе толкования и при возможности можно использовать мимику и жесты. Мимика и жесты относятся к одному из ведущих дидактических принципов обучения – наглядности. Этот способ семантизации употребляется как дополнительный для раскрытия значения лексических

единиц. Его положительная сторона заключается в визуальной поддержке объясняемого слова.

Семантизация ряда глаголов разных СГД возможна с помощью демонстрации мимики и жестов. Например, следующие глаголы: *застучать, заволноваться, заулыбаться, задвигаться; подуть (о ветре); помолчать, посидеть, постоять, подвигать «мебель»; проспять «до обеда», просидеть «весь день», пролежать «до вечера», простоять «два часа», проговорить «целый час по телефону»; закупить «массу вещей», настроить «домов», наловить «рыбы», наломать «веток»; наесться, накушаться, напиться; позвониться «до кого-то по телефону», достучаться «до кого-то»; зачитаться; глотнуть, глянуть, двинуть, зевнуть, крикнуть, махнуть, мигнуть, свистнуть, стукнуть, чихнуть; подвыпить, поднагнуться, привстать, присесть, приоткрыть; покашливать, прихрамывать* и др.

Итак, семантизация значений разных СГД с использованием толкования на изучаемом русском языке является самой характерной и доступной на продвинутом этапе обучения РКИ.

4. Контекст как способ семантизации лексики.

В соответствии с требованиями коммуникативности на уроках по РКИ, многие методисты считают обучение лексике вне контекста малоэффективным, и поэтому объяснение аспектуальных значений СГД должно быть не изолированно, а в сочетании с другими словами т. е. в контексте.

По мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Геза, «на продвинутых этапах новое слово следует вводить с обязательными сочетаниями, выделение которых в рамках учебных минимумов должно являться первоначальной задачей» [Гальскова, Гез, 2015, С. 321].

И. П. Лысакова утверждает, что «формирование оптимальных для усвоения ассоциативных связей слов снижает интерференцию родного языка,

т. к. учащиеся запоминают слова именно в характерных для изучаемого языка словосочетаниях, и таким образом происходит усвоение их национально-специфического и стилистического своеобразия» [Лысакова и др., 2017, С. 199].

В связи с этим, мы не просто объясняем и даем список производных глаголов того или другого способа действия, семантизация СГД должно проводиться и в синтаксическом плане с помощью подбора фраз, содержащих глаголы разных СГД. Следовательно, мы считаем фразы русской литературы и в частности классической очень благоприятными, т. к. именно русская литература насыщена глаголами разных СГД. Кроме того, такие фразы представляют собой коммуникативную ценность, студенты могут их использовать как стимул для разговора.

В процессе обучения СГД на уроках по РКИ в алжирской аудитории, каждый тип СГД должен сопровождаться такими фразами, для их контекстуального анализа. В качестве примера рассмотрим образцы фраз двух СГД – один перфективный (длительно-ограничительный способ действия) и один имперфективный (прерывисто-смягчительный способ действия).

Длительно-ограничительный способ действия.

- *Русские войска проходили через Москву с двух часов ночи и до двух часов дня. (Л. Н. Толстой)*
- *Всю жизнь свою Алексей Александрович прожил и проработал в сферах служебных. (Л. Н. Толстой)*
- *Вы это поймёте, когда проживёте здесь еще несколько времени. (А. С. Пушкин)*
- *Я согласен на то, чтобы допустить его переночевать эту ночь в этом доме. (Ф. М. Достоевский)*

• *Есть еще предположение, что микроба инфлюэнцы, перезимовав в нашей почве, может быть, и возродит к весне холеру. (А. П. Чехов)*

Прерывисто-смягчительный способ действия.

• *Всю дорогу он был весел необыкновенно, посвистывал. (Н. В. Гоголь)*

• *Потом стали чаще и чаще поглядывать на дверь, поговаривая о том, что не случилось ли чего-нибудь. (Л. Н. Толстой)*

• *Она поглядывает на меня. А я поглядываю на кошку. (М. М. Зощенко)*

• *Сидят и один над другим подшучивают! (Ф. М. Достоевский)*

• *Капитан, слегка прихрамывая и насвистывая что-то, вошел в комнату. (Л. Н. Толстой)*

Таким образом, обучение СГД в контекстуальном плане имеет функциональную значимость – только в контексте проявляется взаимодействие всех языковых категорий. Контекст позволяет рассматривать СГД с грамматической, лексико-семантической, словообразовательной и синтаксической точек зрения. Кроме того, именно при помощи контекста можно показать учащимся особенности употребления глаголов разных СГД в речи, т. е. их сочетаемость с другими словами, их грамматическое оформление, а это действительно способствует преодолению интерферирующего влияния родного арабского языка.

5. Словообразование.

Словообразование как наука тесно связана с методикой обучения иностранному языку, т. к. оно употребляется для декодирования языковых систем того языка и семантизации их значения.

На языковом уровне, тесная связь словообразования и лексики в русском языке проявляется в том, что «все производные слова образуются на базе

конкретных лексических значений производящих слов. Словообразовательные единицы являются строительным материалом для создания новых слов и как следствие основным каналом пополнения словарного состава русского языка» [Крючкова, 2019, С. 18 – 19].

Словообразование в функциональном отношении т. е. в методике преподавания РКИ имеет особую значимость и в частности на продвинутом этапе. По утверждению Г. Н. Плотниковой, «словообразовательные процессы как способ учебной семантизации слов играют, особенно на продвинутом этапе обучения, не последнюю роль, т. к. раскрытие словообразовательной и морфемной структуры производного слова во многих случаях не только помогает найти ключ к его пониманию, но и формирует у учащихся навык смысловой догадки, способствует развитию языкового чутья и более глубокому пониманию системы русского языка в целом» [Плотникова, 2013, С. 243].

Когда студент-иностранец не понимает производные глаголы русского языка, он обычно обращается к двуязычному словарю, в котором можно найти эквивалент на втором языке словаря, или к одноязычному словарю, т. е. словарю русского языка, в котором объясняются значения этих глаголов с примерами их употребления в контексте. Однако, во всех случаях, в словарях (в том числе и словообразовательных) не указываются правила словообразования этих глаголов, не объясняется почему и как эти глаголы получили тот или иной оттенок значения и при помощи того или другого способа словообразования.

Встретив в тексте глаголы типа *дочитать, досмотреть, дожждаться, доработаться*, студент-иностранец сразу догадается, что эти слова связанные с производящими основами *читать, смотреть, ждать, работать*, но он не узнает какое значение прибавили формальные показатели *до-* и *до-...-ся* если он не владеет приемами глагольного словообразования. Однако, узнав эти приемы, ему становится ясным, что при

помощи приставки *до-* передается значение доведения действия до конца (*дочитать книгу; досмотреть пьесу*), а при помощи циркумфикса *до-...-ся* передается значение доведения действия до желаемого результата: *дождаться «кого-то»*, или значение доведения действия до нежелательного результата: *доработаться «до нервного срыва»*. Следовательно, студент будет реже обращаться к словарю, т. к. можно догадаться о значении производных глаголов с помощью их способа словообразования.

В связи с этим, «студент-иностранец, который может объяснить механизм возникновения значения производного, уже сделал качественный рывок вперёд в изучении русского языка. Это означает, что он вышел на уровень понимания, шагнув за рамки уровня механического заучивания слов, что в скором времени позволит ему начать чувствовать язык и постепенно развивать эту способность» [Иванова, 2012, С. 259].

В процессе обучения СГД в алжирской аудитории, уже на этапе ознакомления необходимо объяснять студентам на конкретных примерах различные способы словообразования русской глагольной системы, т. е. формальные средства, составляющие производные глаголы – префикс, суффикс и постфикс. Речь идет о следующих способах глагольного словообразования:

- 1) Префиксальный: *закричать, пойти, побегать, проговорить, отплакать, наделать, приоткрыть, перестирать.*
- 2) Префиксально-постфиксальный: *насмеяться, дозвониться, заиграться, разговориться.*
- 3) Суффиксальный: *крикнуть, рубануть, бывать, хаживать.*
- 4) Префиксально-суффиксальный: *поговаривать, подворовывать, приторговывать, приговаривать, припевать.*

5) Префиксально-суффиксально-постфиксальный: *переговариваться, переругиваться, переглядываться, переглянуться, перекинуться.*

Важность такого объяснения заключается в том, что оно способствует формированию у учащихся умения выделять словообразующие средства глаголов, т. е. способы их словообразования, и определять производные основы и производящие.

Кроме того, при изучении каждого типа СГД необходимо постоянно и системно вводить его словообразование, т. к. оно играет различительную роль при семантизации разных СГД.

Рассмотрим некоторые словообразовательные характеристики нескольких СГД, которые образуются при помощи одной и той же приставки.

1. Приставка *по-*:

Согласно общему правилу, глаголы ингрессивного (с приставкой *по-*), ограничительного, смягчительного, а также одной разновидности распределительного СГД образуются префиксальным способом словообразования с помощью приставки *по-*, однако у каждого из них свои отличительные особенности – лексико-семантические или грамматические характеристики глаголов.

Ингрессивный способ действия выражается только тогда, когда приставка *по-* присоединяется: к глаголам определенного движения: *полететь, пойти*; к глаголам, обозначающим направленное движение: *подуть, помчаться*; к ряду глаголов восприятия и внутреннего состояния: *почувствовать, понравиться*.

Ограничительный способ действия выражается когда приставка *по-* присоединяется к любым глаголам, со значением неопределенного процесса – в основном к непереходным и реже переходным, а также к глаголам

неопределенного движения: *побегать, побеседовать, подвигаться, подумать, поиграть, помолчать, поработать.*

Распределительный способ действия может выражаться с помощью приставки *по-*, когда она присоединяется к глаголам как совершенного, так и несовершенного вида и при одном условии – множественность субъекта или объекта, обычно в сочетании с местоимением "все": *Все старики в деревне поумирали / поумерли; Все окна позапирали / позаперли.*

Смягчительный способ действия. В отличие от других СГД, которые образуются при помощи приставки *по-*, где она присоединяется к глаголам несовершенного вида, этот способ действия выражается, только когда приставка *по-* присоединяется к глаголам совершенного вида: *попривыкнуть, поразвлечься, поразмыслить, пообсохнуть, поотдохнуть, поуспокоиться.*

Приставка *по-* может обозначать и усиливать значение сатуративности действия, присоединяясь к глаголам совершенного вида самого сатуративного способа действия. В отличие от других, этот способ действия образуется префиксально-постфиксальным способом словообразования при помощи приставки *по-* и постфикса *-ся*: *понасмотреться, понабраться.*

Прерывисто-смягчительный способ действия. В отличие от предыдущих, глаголы этого класса относятся к несовершенному виду. Они образуются префиксально-суффиксальным способом словообразования при помощи приставки *по-* и суффикса *-ива-* или *-ыва-*: *поглядывать, поговаривать, покашливать, пописывать.*

2. Приставка *на-*:

Глаголы накопительного и сатуративного способов действия вместе относятся к совершенному виду. Кроме лексического различия, они по-разному образуются со словообразовательной точки зрения. Глаголы накопительного способа действия префиксально образуются, при помощи приставки *на-*: *накупить, наделать, настроить, натворить, наломать,* в то

время как глаголы сатуративного способа действия образуются префиксально-постфиксальным способом словообразования, при помощи приставки *на-* и постфикса *-ся*: *наестся, нагуляться, напиться, наплакаться, насмеяться*.

Приставка *на-* может обозначать смягчительность действия «делать что-то слегка»: *наигрывать, насвистывать, накрапывать*. Как видно, глаголы этого класса образуются префиксально-суффиксальным способом словообразования при помощи приставки *на-* и суффикса *-ыва-*. Они относятся к несовершенному виду.

3. Приставка *за-*:

Глаголы инхоативного способа действия по общему правилу образуются префиксальным способом словообразования при помощи приставки *за-*. Присоединяясь к лексико-семантическим группам глаголов, описывающих следующие явления, приставка *за-* выражает значение начала действия: 1) звуки: *застучать, зашуметь*; 2) запахи: *завонять, запахнуть*; 3) цвет и свет: *забелеть, замелькать*. Однако они могут также образовываться или префиксальным, или префиксально-постфиксальным способом словообразования при помощи только приставки *за-* или в сочетании с постфиксом *-ся*, после присоединения приставки *за-* к глаголам, обозначающим следующие явления: 1) внутренние физические и психические состояния: *засомневаться, заулыбаться, застесняться, заважничать, затошнить*; 2) гомогенные процессы (в частности разнонаправленные движения): *забегать, залетать, заплясать, задвигаться, засуетиться*.

В отличие от глаголов инхоативного способа действия, глаголы чрезмерно-длительного, которые относятся к интенсивно-результативным способам действия всегда образуются префиксально-постфиксальным способом словообразования при помощи приставки *за-* и постфикса *-ся*:

засидеться, зачитаться, загуляться, зажиться, задуматься, заглядеться, заслушаться, замечтаться.

Выявление словообразовательных различий разных СГД на уроках по РКИ должно проводиться особенно между двумя или более типами СГД, которые образуются при помощи одной и той же приставки, например между инхоативным и чрезмерно-длительным СГД, накопительным и сатуративным СГД и т. д.

Такие различия необходимо объяснять студентам, когда сопоставляемые типы СГД уже были рассмотрены. К примеру, после изучения инхоативного и чрезмерно-длительного способов действия, и знания их способа словообразования, в котором участвует один и тот же формальный показатель – приставка *за-*, нужно установить лексико-грамматические и словообразовательные характеристики этих двух типов СГД, чтобы студенты знали в чем различие или даже сходство между ними. При этом, таблицы как средство наглядности являются одним из наиболее продуктивных способов установления этих сходств и различий, и способствующих легкому усвоению и представлению сопоставляемого материала. В качестве примера, приведем две таблицы, в которых показаны лексико-грамматические и словообразовательные особенности инхоативного и чрезмерно-длительного СГД, а также накопительного и сатуративного СГД.

Таблица 5. Лексико-грамматические и словообразовательные характеристики инхоативного и чрезмерно-длительного способов действия.

СГД и их лексико-грамматические характеристики	Примеры глаголов	Способ словообразования
<p>Инхоативный способ действия (перфективный). Глаголы этого способа действия выражают значение начала глагольного действия. Они относятся к совершенному виду.</p>	<p>1) звуки: <i>застучать, зашуметь</i>; 2) запахи: <i>завонять, запахнуть</i>; 3) цвет и свет: <i>забелеть, замелькать</i>. 4) внутренние физические и психические состояния: <i>засомневаться, заулыбаться, застесняться, заважничать, затошнить</i>; 5) гомогенные процессы (в частности разнонаправленные движения): <i>забегать, залетать, заплясать, задвигаться, засуетиться</i>.</p>	<p>Префиксальный способ словообразования при помощи приставки <i>за-</i>. Префиксальный или префиксально-постфиксальный способ словообразования при помощи только приставки <i>за-</i> или в сочетании с постфиксом <i>-ся</i>.</p>
<p>Чрезмерно-длительный способ действия (перфективный). Глаголы этого способа действия выражают значение чрезмерности и длительности глагольного действия. Они относятся к совершенному виду.</p>	<p><i>засидеться, зачитаться, загуляться, зажиться, задумать, заглядеться, заслушаться, замечаться</i>.</p>	<p>Префиксально-постфиксальный способ словообразования при помощи приставки <i>за-</i> и постфикса <i>-ся</i>.</p>

Таблица 6. Лексико-грамматические и словообразовательные характеристики накопительного и сатуративного способов действия.

СГД и их лексико-грамматические характеристики	Примеры глаголов	Способ словообразования
<p>Накопительный способ действия (перфективный).</p> <p>Глаголы этого способа действия выражают значение накопительности глагольного действия. Они относятся к совершенному виду.</p>	<p><i>накупить, наделать, настроить, натворить, наломать.</i></p>	<p>Префиксальный способ словообразования при помощи приставки <i>на-</i>.</p>
<p>Сатуративный способ действия (перфективный).</p> <p>Глаголы этого способа действия выражают значение сатуративности глагольного действия. Они относятся к совершенному виду.</p>	<p><i>наестся, нагуляться, напиться, наплакаться, насмеяться.</i></p>	<p>Префиксально-постфиксальный способ словообразования при помощи приставки <i>на-</i> и постфикса <i>-ся</i>.</p>

Таким образом, именно при помощи словообразования раскрываются закономерности словопроизводства, понимаются лексико-семантические характеристики производных глаголов без обращения к словарю или перевода на родной язык, обогащается активный и пассивный словарь у иностранных учащихся, формируется у них языковая догадка и развивается языковая компетенция.

Итак, для полноценного усвоения разных СГД в процессе их обучения на уроках по РКИ в алжирской аудитории необходимо указывать на их

грамматическую, лексико-семантическую, словообразовательную и функциональную ценности.

3. 3. Описание видов упражнений по обучению способам глагольного действия русского языка в алжирской аудитории

Этап закрепления и совершенствования навыка – составная часть процесса обучения. Этот этап является последним этапом работы со словом и который связывается с выполнением упражнений.

Работа над усвоением нового лексического материала должна сформировать у учащихся прочные навыки его использования в речи. Упражнение как метод обучения понимается как «многократное повторение определенных действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков»... ..«на самом деле это активный самостоятельный поиск обучающимся оптимальных способов выполнения умственных действий при решении учебных задач» [Новиков, 2005, С. 99].

Формирование навыков использования различных СГД у алжирских студентов в речи на русском языке предполагает разработку комплекса упражнений, эффективность которых в первую очередь зависит от их организации и последовательности с учётом постепенного нарастания сложности, что позволяет алжирским учащимся постепенно усвоить материал.

Комплекс упражнений должен составлять систему упражнений. В методической литературе система упражнений определяется как «организация учебных действий, которая предполагает определенную последовательность с учётом нарастания языковых и операционных трудностей» [Хавроница, Балыхина, 2008, С. 46].

Поскольку в нашей диссертации речь идет об обучении одной из сложных лексико-грамматических тем – СГД, необходимо организовать систему упражнений соответствующую сложности вопроса, включающую в

себе различные типы упражнений и приводящую в конце к формированию языковой и коммуникативной компетенций у алжирских учащихся.

В качестве основного средства обучения, образующего систему упражнений выступают языковые, условно-речевые и речевые (коммуникативные) упражнения. При разработке данной системы мы базировались на результатах проведенного нами эксперимента, касающегося тех факторов, осложняющих усвоение СГД. Примеры ко всем рассматриваемым в данном разделе упражнениям представлены в Приложении.

1. Языковые упражнения. Цель таких упражнений является формирование языкового навыка. Они употребляются для приготовления языкового материала к тому, чтобы он мог быть включен в речевую деятельность. По утверждению С. Ф. Шатилова, «языковые упражнения направлены на формирование навыков словоизменения, формообразования, конструирования, положительно сказываются на становлении речевых навыков и развитии соответствующих умений» [Шатилов, 1991, С. 142].

В нашем случае языковые упражнения направлены на уяснение лексико-грамматической и словообразовательной структур СГД, на разграничение структур каждого типа СГД от другого.

Выполнение таких упражнений способствует формированию языковых лексических навыков и развитию языковой догадки. В упражнениях данной группы учащиеся наблюдают над глаголами разных СГД, находят в тексте или предложениях глаголы какого-либо определенного СГД, определяют его вид и способ словообразования, устанавливают лексико-грамматическое и словообразовательное различия двух или более типов СГД, которые образуются при помощи одной и той же приставки.

В этих упражнениях можно предложить следующие виды заданий:

- Выделите глаголы какого-либо СГД из следующих предложений или текста, определите их значение.

- Укажите к какому виду глагола они относятся.

- Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

- Определите значение глаголов по словообразовательным признакам (без словаря).

- Укажите их сочетательные свойства (характерно для некоторых типов СГД).

- Установите лексико-грамматическое и словообразовательное различия, например ограничительного и прерывисто-смягчительного СГД (или другие СГД и в частности те, которые в их образовании участвует одна и та же приставка).

- Прочитайте список производных глаголов. Впишите глаголы в таблицу, распределив их по способу действия. (возможно только после изучения нескольких типов СГД).

2. Условно-речевые упражнения. Они направлены на мотивированное использование определенных единиц в тексте или предложениях, замену определенных единиц другими, либо синонимичными, либо антонимичными.

Эти упражнения являются упрощенными и схематизированными моделями реального общения, при которых работа студентов проводится в ограниченных и условных речевых ситуациях [Доолоталиева, 2014, С. 34].

В рамках этих упражнений принимается во внимание трудности усвоения СГД, которые являются результатом интерференции родного арабского языка. Для снятия этих трудностей употребляются трансформационные упражнения. «Эти упражнения дают возможность

формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи» [Бурченкова, 2010, С. 81].

По мнению Е. П. Красильниковой, «трансформационные упражнения не только тренируют умение использования синонимичных, антонимичных конструкций, но и помогают обозначить условия такой замены» [Красильникова, 2016, С. 168].

При выполнении этих упражнений студентам предлагаются задания на трансформацию или на замену словосочетаний с аналитическим выражением глагольных действий подходящими функционально эквивалентными глаголами разных СГД, например:

1. Замените выделенные слова подходящим по смыслу приставочным глаголом.

- Больной жалобно начал стонать. → Больной жалобно застонал;

- Он сделал много ошибок. → Он наделал ошибок.

Другой тип условно-речевых упражнений предназначен для формирования навыков различения СГД и правильного их употребления в контексте. Студентам предлагаются дифференцирующие упражнения по заполнению пропусков. В этих упражнениях используются два типа заданий обобщающего характера. Выполнение таких заданий предполагает изучение нескольких типов СГД.

В заданиях первого типа студентам даются предложения или текст со списком опорных слов (со списком приставочных глаголов всех или нескольких СГД) и требуется от них вставить соответствующий глагол. В таких заданиях студентам может помочь общий контекст предложений, который определяет подходящий по смыслу приставочный глагол.

Второй тип заданий предназначен для тех СГД, в образовании которых могут участвовать сочетательные свойства. Студентам даются предложения с

одним и те же глаголом без формальных показателей, и они должны прибавить к каждому глаголу нужный формальный показатель в зависимости от контекста предложения, учитывая при этом сочетательные свойства, сопровождающие каждый глагол. Например:

1. Прибавьте к данному в скобках глаголу «*читать*» нужный формальный показатель, поставив глагол в форму совершенного вида прошедшего времени. (*по-*, *про-*, *пере-*, *на-...-ся*, *за-...-ся*).

- Он (*читать*) все книги. → *перечитал.*
- Он немного (*читать*) перед сном. → *почитал.*
- Он открыл книгу и поневоле (*читать*). → *зачитался.*
- Он всю ночь (*читать*) книгу. → *прочитал.*
- Он (*читать*) романов. → *начитался.*

3. Речевые (коммуникативные) упражнения. Эти упражнения направлены на формирование и развитие навыков употребления СГД в речи. Они выполняются для расширения и применения сформированных знаний, навыков и умений в устной и письменной речи. В этом случае требуется от учащихся создать свои собственные предложения или сочинения в соответствии с темой.

Эти упражнения являются наиболее важным средством обучения, поскольку в своей сущности «они решают такие же операции, какие встречаются говорящему при естественной речевой деятельности. Они предполагают включение лексических единиц в высказывание или беседу на определенные темы и ситуации» [Стародубцева, 2014, С. 10].

Задания к данному виду упражнений носят речевой (коммуникативный) характер и к примеру могут быть следующими:

- Составьте с данными глаголами свои предложения. (с глаголами какого-либо СГД после каждого изученного типа СГД).

- Сочините небольшой рассказ на тему "*Летние каникулы*", используя глаголы сатуративного способа действия: *накупаться, набраться «сил», нагуляться «вдоволь», начитаться «книг»*.

- Напишите сочинение на тему "*Зима*", используя следующие словосочетания с глаголами ингресивного и накопительного способов действия: *подул ветер, полил дождь, напало листьев, навалило снегу*.

- Прочитайте текст, определите его тему, выделите в нём СГД, проанализируйте их значение. Перескажите текст устно (или запишите текст по памяти).

Таким образом, усвоению алжирскими студентами аспектуальных значений СГД будет способствовать использование в учебном процессе языковых, условно-речевых и речевых упражнений разного функционального характера. Данная система упражнений по обучению СГД способствует реализации коммуникативной направленности обучения, т. к. она позволяет функционально двигаться от лексической единицы к ее употреблению в устной и письменной речи.

3. 4. Экспериментальная проверка разработанной методики подачи способов глагольного действия русского языка в алжирской аудитории

Целью данного эксперимента явилось обучение алжирских студентов использованию СГД в устной и письменной речи по предложенной нами методике, суть которой состоит в следующем: 1) в необходимости обучения русским глагольным аффиксам по принципу «от значения к форме», т. к. такой принцип позволяет перейти от традиционного изучения глагольных аффиксов к новому направлению реализации коммуникативности и развития речевых навыков в процессе изучения русского языка в алжирской аудитории; 2) в выявлении значимости структурно-семантических и

функциональных особенностей СГД, способствующих формированию умений конструирования предложений и строения связных высказываний, а это соответствует требованиям современной методики преподавания РКИ в целом, и коммуникативной направленности его изучения в частности, т. к. именно с помощью СГД выражаются временные, качественно-количественные и результативные изменения глагольного действия в русском языке.

Экспериментальное обучение было проведено в 2019 – 2020 учебном году в Алжирском университете 2, на факультете арабской филологии и восточных языков, на отделении русского языка. Оно охватило две группы студентов-филологов третьего курса, в целом 36 студентов. Оно проводилось в условиях обычного учебного процесса, т. е. в рамках аудиторных занятий; общая продолжительность обучения для каждой группы составила 75 часов в течение целого учебного года (двух семестров).

В конце каждого семестра студенты сдали по экзамену, которому соответственно предшествовали два теста. Тест и экзамен каждого семестра содержали задания по изученному материалу. На каждом тесте / экзамене алжирским студентам предлагались упражнения разного вида – языковые, условно-речевые и речевые, носящие контрольный характер. Цель данных упражнений заключалась в:

- 1) нахождении СГД в предложениях и текстах и определении их видов и способов словообразования;
- 2) установлении лексико-грамматических и словообразовательных различий СГД;
- 3) трансформации предложений путём замены выделенных слов подходящим по смыслу приставочным глаголом;
- 4) дифференцированном употреблении СГД (вставка в предложения соответствующего глагола);

- 5) дифференцированном употреблении формальных показателей (вставка в предложения нужного формального показателя);
- 6) составлении предложений с глаголами разных СГД;
- 7) написании сочинений на определенные темы с употреблением глаголов и словосочетаний с глаголами разных СГД;
- 8) чтении текстов, определении их тем, выделении в них СГД и анализ их значение. Пересказ текстов устно.

Полученные данные показали, что организация, поэтапное и последовательное изложение языкового материала с учётом лингвистических, методических, психологических и дидактических принципов обучения позволяют углубить знания алжирских студентов в области лексико-грамматических и функциональных особенностях СГД, совершенствовать навыки их употребления в устной и письменной речи.

Результаты опытного обучения СГД по предлагаемой нами методике осуществлены путем анализа устных и письменных ответов учащихся на экзаменах. Срезы представлены ниже в таблице 7.

Таблица 7. Показатели эффективности методики обучения СГД в алжирской аудитории.

Виды заданий	Количество задач в каждом виде заданий	Количество студентов (36)		Процент правильно отвечающих студентов
		Выполнили правильно	Выполнили неправильно	
1. Выделение глаголов (определение их СГД, их видов и способов словообразования).	60 (15 задач для каждого теста / экзамена)	30	6	83 %
2. Установление лексико-грамматических и словообразовательных различий СГД (касается всех СГД и в частности тех, которые в их образовании участвует одна и та же приставка).	20 (5 задач для каждого теста / экзамена)	30	6	83 %
3. Трансформация предложений путём замены выделенных слов подходящим по смыслу приставочным глаголом.	60 (15 задач для каждого теста / экзамена)	29	7	80 %
4. Дифференцированное употребление СГД (вставка в предложения соответствующего глагола).	60 (15 задач для каждого теста / экзамена)	28	8	77 %
5. Дифференцированное употребление формальных показателей (вставка в предложения нужного формального показателя).	60 (15 задач для каждого теста / экзамена)	28	8	77 %

6. Составление предложения с глаголами разных СГД.	40 (10 задач для каждого теста / экзамена)	27	9	75 %
7. Сочинения на разные темы с употреблением глаголов и словосочетаний с глаголами разных СГД.	8 (2 задачи для каждого теста / экзамена)	27	9	75 %
8. Чтение текстов, определение их тем, выделение в них СГД и анализ их значение. Пересказ текстов устно.	8 (2 задачи для каждого теста / экзамена)	29	7	80 %

Полученные результаты экспериментальной проверки доказали методическую эффективность разработанной нами методики обучения СГД и соответствующей ей системы упражнений. Результаты подтверждают, что студенты справились с заданиями, не испытывая особых затруднений при выделении значений глаголов разных СГД, или при указании на их грамматическую отнесенность и словообразовательную структуру. Учащиеся смогли разграничить различные типы СГД. Понимая их, они сумели их правильно употребить в речи.

Таким образом, работа над различными лексико-грамматическими функциями СГД и разнообразным их употреблением в зависимости от признаков начала, финитивности, интенсивности, однократности, распределительности и других значений глагольного действия помогли алжирским студентам приобрести прочные навыки использования СГД в устной и письменной речи.

Выводы по третьей главе

1. Наше исследование показало, что трудности усвоения русских глагольных аффиксов для алжирского студента связаны с лингвистическими и экстралингвистическими факторами. Лингвистические факторы представлены во множественности и разнообразии функций русских глагольных аффиксов, специфике изучения данных аффиксов в алжирской аудитории, интерферирующем влиянии родного арабского языка, а экстралингвистический фактор заключается в отсутствии языковой среды.

2. Учёт особенностей глагольной системы русского языка и в частности способов выражения глагольных действий и характеристик их функционирования, установление лингвистических и экстралингвистических трудностей при употреблении данных лексико-грамматических форм в речи позволили нам разработать методическую систему овладения умениями употребления СГД в устной и письменной речи алжирских студентов.

3. Методика обучения СГД для алжирской аудитории была разработана с учётом коммуникативной направленности обучения РКИ и с опорой на лингвистические, методические, психологические и дидактические принципы обучения, способствующие последовательному введению и постепенному усвоению языкового материала.

4. Система упражнений по обучению СГД создана с целью максимального снятия всех трудностей глагольной аффиксации в русском языке у алжирского студента. Каждый вид упражнений предназначен для определенной цели.

5. Эффективность предложенной методики обучения СГД была апробирована в алжирской аудитории и подтверждена контрольными заданиями. Результаты опытного обучения позволили убедиться в результативности системы обучения СГД и рациональности её содержания, т. к. данная система способствует формированию языковой и

коммуникативной компетенции употребления СГД в устной и письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено анализу проблемы обучения глагольным аффиксам русского языка в алжирской аудитории. Общеизвестно, что средства выражения категории аспектуальности, выполняемые в русском языке синтетически при помощи глагольных аффиксов представляют собой большие трудности для иностранных учащихся.

Алжирские учащиеся допускают множество лексических отклонений при образовании глагольных форм, т. к. они в арабском языке, в отличие от русского, по-другому выражаются. Наша задача состояла в выявлении всех прямых и непрямых факторов, осложняющих усвоение данной темы на основе проведённого контрольного эксперимента и анализа учебников и учебных пособий с целью разработки собственной системы обучения СГД алжирских студентов.

Результаты проведённого эксперимента и анализа действующих программ показали, что отмеченные факторы обусловлены сложностью глагольных аффиксов в русском языке, несовершенством программы и системы их обучения, интерферирующим влиянием родного арабского языка и отсутствием языковой среды. Кроме того, выявление и анализ этих факторов дали возможность определить наиболее важные лингводидактические основы, необходимые для создания методики обучения СГД в алжирской аудитории.

Изучение состояния обучения глагольным аффиксам в алжирской аудитории, анализ учебников и учебных пособий выявили, что содержание данной темы требует серьезных дополнений в действующие программы, т. к. они не отвечают требованиям современной методики преподавания РКИ, в них поверхностно рассмотрены русские глагольные аффиксы, не учитывается коммуникативная направленность обучения русскому языку

как средству общения, в системе упражнений недостаточно разработаны задания творческого характера, редко встречаются речевые упражнения, т. е. упражнения на развитие речевых навыков и умений употребления глаголов с различными аффиксами.

Учитывая перечисленные факторы, мы разработали систему обучения аспектуальным разрядам СГД алжирских студентов на основе лингвистических, методических, психологических и дидактических принципов обучения. Названные принципы позволили разработать систему обучения применительно к продвинутому этапу обучения РКИ в алжирской аудитории, учитывая при этом общий уровень знаний студентов по русскому языку.

Несмотря на недостаточную разработанность темы СГД в учебно-методической литературе, достижения в области исследования СГД в лингвистике дали возможность выбрать наиболее рациональную классификацию учебного материала, что положительно отразилось на предложенной методике. Содержание системы обучения СГД основывается на лексико-семантических, грамматических, словообразовательных, синтаксических и функциональных особенностях данной группы производных слов в русском языке. При этом мы приняли во внимание и условия изучения РКИ в алжирской аудитории путем организации учебного материала и разработки комплекса упражнений, учитывающих отсутствие языковой среды и особенности выражения СГД в арабском языке, в котором они выражаются преимущественно при помощи вспомогательных слов, обладающих способностью передавать различные значения глагольного действия.

Результаты опытно-экспериментального обучения СГД алжирских студентов по предложенной методике позволили подтвердить выдвинутую гипотезу и поставленную цель, представленные во введении. Результаты

подтвердили эффективность разработанной нами методики и системы упражнений.

Перспективы дальнейшего исследования представляются нам в разработке учебного пособия по обучению употреблению различных аспектуальных разрядов СГД по устной и письменной речи, а также в составлении русско-арабского словаря глаголов на основе теории СГД для алжирских учащихся, в частности, и арабо-говорящих в целом.

Библиография

1. Аверьянова, Г. Н. Русские глагольные приставки. — 2-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 168 с.
2. Авилова Н. С. Вид глагола и семантика глагольного слова. — М.: Наука, 1976. — 288 с.
3. Агрелль С. [О способах действия польского глагола] // Вопросы глагольного вида. — М.: 1962. — С. 35 – 38.
4. Акимова И. И. Представление морфемного состава глагольного слова в целях лингводидактики // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2018. — № 1. — С. 168 – 177.
5. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. — 10-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2018. — 256 с.
6. Антонова И. А. Виды глагола и способы глагольного действия в практике преподавания РКИ // Язык. Литература. Культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания: материалы междунар. науч. конф. — Ломоновские чтения. Серия вып. 13. — М.: Издания МАКСПРЕСС, 2017. — С. 21 – 23.
7. Аркадьева Э. В. и др. Лексика в практическом курсе русского языка // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. — М.: «Русский язык. Курсы», 2005. — 336 с.
8. Барыкина А. Н., Добровольская В. В. Изучаем глагольные приставки. — 3-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 252 с.
9. Бондарко А. В., Буланин Л. Л. Русский глагол. — Л.: «Просвещение», 1967. — 192 с.
10. Бондарко А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). — М.: «Просвещение», 1971. — 239 с.
11. Бурченкова А. А. Методика обучения грамматике иностранных военнослужащих на подготовительном отделении (из опыта работы)

- // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы междунар. научно-методич. конф. Издательско-полиграфический центр "Научная книга". — Воронеж, 2010. — С. 79 – 83.
12. Быкова О. П. О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. — 2008. — № 5. — С. 11 – 16.
 13. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. — М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 200 с.
 14. Величко А. В. Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного. — СПб.: Златоуст, 2018. — 752 с.
 15. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. — 8-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2015. — 368 с.
 16. Годизова З. И., Габисова Д. В. Русский глагол: учебно-методическое пособие. ФГБОУ ВО «СОГУ им. К. Л. Хетагурова». — Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2016. — 56 с.
 17. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. — М., СПб., 1999.
 18. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. — М.: «Русский язык», 1979. — 208 с.
 19. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. Гл. 2. — М.: Восточная литература РАН, 2001. — 592 с.
 20. Гуревич В. В. Глагольный вид в русском языке: значение и употребление: учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 224 с.
 21. Денисова Л. Н. Способы действия диалектных глаголов с предельной семантикой основ (на материале русских говоров на территории

- Мордовии) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград., 2008. — 19 с.
22. Доолоталиева Г. С. О системе упражнений по совершенствованию навыков употребления русских пространственных конструкций // Известия Кыргызской Академии Образования. — 2014. — № 4 (32). — С. 33 – 35.
23. Елисеев В. С. К вопросу о структуре семантического поля глаголов эмоционально-оценочного отношения в русском и арабском языках // Вестник РУДН. Сер. Лингвистика. — 2011. — № 3. — С. 30 – 36.
24. Зализняк А. А., Шмелев А. Д. Лекции по русской аспектологии. — München.: Verlag Otto Sagner, 1997. — 151 с.
25. Зализняк А. А., Шмелев А. Д. Введение в русскую аспектологию. — М.: Языки русской культуры, 2000. — 226 с.
26. Зализняк А. А., Микаэлян И. Л., Шмелев А. Д. Русская аспектология: В защиту видовой пары. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 392 с.
27. Иванова Т. М. Система принципов и приёмы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) // Профессиональное образование. Гуманитарный вектор. — Чита. — 2012. — № 4 (32). — С. 256 – 262.
28. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацкими, Морфология — часть вторая. — Братислава: Изд. словацкой академии наук, 1960. — 570 с.
29. Колесов В. В. Историческая грамматика русского языка : учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. Учебно-методический комплекс по курсу «Историческая грамматика русского языка». — СПб.: СПбГУ, 2010. — 512 с.
30. Колпакова Е. О. Способы глагольного действия в русском языке: лингводидактический потенциал // Университетские чтения:

- материалы научно-методических чтений ПГУ. — Пятигорск. — 2015. Часть VI. — С. 107 – 112.
31. Колпакова Е. О. Способы глагольного действия в русском языке: функционально-прагматический потенциал // Филологические науки, литературоведение и журналистика. Издания ПГУ. — Пятигорск. — 2015. Часть VII. — С. 37 – 42.
32. Колпакова Е. О. Особенности структуры, семантики и прагматики глаголов со значением ограничительности в русском языке // Филологические науки, литературоведение и журналистика. Издания ПГУ. — Пятигорск. — 2016. Часть VII. — С. 29 – 32.
33. Колпакова Е. О. Изучение способов глагольного действия и традиции русистики // Сборник конференций. Vedesko vydavatelске centrum sociosfera. — Прага. — 2017. — № 16. — С. 43 – 46.
34. Константинова А. Ю. Оценочные способы глагольного действия в группе глаголов речи // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 2 (69). — С. 504 – 506.
35. Корнев В. А. и др. Реализация принципа учёта родного языка в процессе преподавания русского языка иностранцам // Успехи современной науки и образования. — 2017, Том 3, — №1. — С. 17–18.
36. Красильникова Е. П. Лексико-грамматический аспект изучения русских приставочных глаголов // Вестник РУДН. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2016. — № 1. — С. 164 – 171.
37. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. — М.: 2009. — 480с.
38. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. — 8-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. — 480 с.

39. Крючкова Л. С. Словообразование: форма, семантика, функция, методика обучения: учеб. пособие. — М.: ФЛИНТА, 2019. — 216 с.
40. Кулакова Л. В. Использование художественного текста в обучении видовым формам русского глагола // Diss. Slav.: Ling. XXV. Szeged. — 2001, — С. 81 – 89.
41. Лукьянова Г. О. и Семенова В. Д. Сравнительная характеристика функционально-семантического поля аспектуальности в русском и арабском языках: общие замечания // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2012. — № 2 (13). — С. 94 – 101.
42. Лысакова И. П. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов. — 2-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2017. — 320 с.
43. Макаревич Т. В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы. // Русский язык за рубежом. — 2010. — №:2. — С. 41 – 49.
44. Малышева Е. Г. Рогалева О. С. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология: учебно-методический комплекс. — Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. — 306 с.
45. Маслов Ю. С. [Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании] // Вопросы глагольного вида. — М., 1962. С. 7 – 32.
46. Маслов Ю. С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плунгян; Вступит, ст. А. В. Бондарко, Н. А. Козинцевой, Т. А. Майсака, В. А. Плунгяна. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 840 с.
47. Морозов В. Э. Глагольный вид в русском языке и в русской речи. — 2-е изд., испр. — М.: 2002. — 196 с.
48. Морозов В. Э. Грамматическая категория вида русского глагола и ее функционирование в коммуникативном акте: автореферат дис. ... докт. филол. наук. — М., 2003. — 52 с.

49. Нечаева А. И. Обучение видам русского глагола в нерусской аудитории // Наука, образование и экспериментальное проектирование: материалы международной научно-практической конференции. — М., 2012. — С. 208 – 211.
50. Николенко Е. Ю., Мартынова М. А. Современные учебники РКИ: опыт анализа // Reosiahag: journal of institute for russian studies. Chungbuk National University. Международный журнал (Южная Корея). — 2016. — № 12. — С. 107 – 133.
51. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. — М.: Издательство «Эгвес», 2005. — 176 с.
52. Овчинникова Е. Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» // Гуманитарные научные исследования. — 2012. — № 5. — С 11 – 17.
53. Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: автореферат дис. ... докт. педаг. наук. — М., 2004. — 52 с.
54. Панина Е. И. О роли обучения способам глагольного действия в преподавании русского языка как иностранного // STEPHANOS. — 2016. — № 1 (15). — С. 30 – 37.
55. Панько Л. Н. Операциональные уровни языковой системы как опорный компонент при обучении лексике русского языка в условиях неязыковой среды // International Journal of Russian Studies. — 2016. — № 5/1. — С. 34 – 42.
56. Петрухина Е. В. Русский глагол: категории вида и времени. — М.: МАКС Пресс., 2009. — 208с.
57. Пидкасистый П. И. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. — М.: «Педагогическое общество России», 2004. — 608 с.
58. Плотникова Г. Н. Работа над семантикой производного слова в иностранной аудитории // Русский язык в современном мире:

- традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе: материалы III международной научной конференции. — М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ. — 2013. — С. 241 – 249.
59. Пугачёв И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. — М. : РУДН, 2011. — 284 с.
60. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 596 – 604.
61. Сафина Л. М. Усвоение лексико-грамматических разрядов глагола в типологически разных языках: изучение способов глагольного действия русского глагола в тюркоязычной аудитории // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). «Языкознание и литературоведение». — 2018. — № 4 (49). — С. 62 – 65.
62. Сафина Л. М. Способы глагольного действия русского языка и актуальность их изучения в национальной аудитории // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Филологические науки. — 2019. — № 2 (102). — С. 34 – 40.
63. Сидорова Е. Ю. О креативном потенциале способов глагольного действия в разговорной речи. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 4. — С. 17 – 175.
64. Сидорова Е. Ю. Разговорное значение глагола и способы глагольного действия // Научное мнение. Теория, стратегии. — 2015. — № 2. — С. 60 – 64.
65. Стародубцева О. Г. Комплекс упражнений как основа тренинга для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе // Педагогика высшей школы. Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2014. — № 1 (3). — С. 7 – 12.
66. Стрельчук Е. Н. Дисциплина «Русский язык как иностранный» в свете новых образовательных стандартов: точка зрения

- преподавателя-методиста // Известия вузов. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 4 (2). — С. 165 – 168.
67. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. стереотип. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. — 358 с.
68. Трубицина О. И. и др. Методика обучения иностранным языкам: учебник и практикум для академического бакалавриата. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 384 с.
69. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2016. — 192 с.
70. Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 198 с.
71. Чепасова А. М., И. Г. Казачук. Глаголы в современном русском языке: учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 408 с.
72. Шакирова А. А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1 (часть 1). — С. 988 – 995.
73. Шаклеин В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.
74. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов. «Рус. яз. и лит.». В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 256 с.
75. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. — СПб.: Образование, 1991. 156 с.

76. Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы. — Таллин: Валгус, 1983. — 216 с.
77. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. — М.: Рус. яз., 2001. — 288 с.
78. Шибко Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.-метод. комплекс для студентов-иностранцев нефилол. спец. — Минск: БГУ, 2011. — 165 с.
79. Шумская О. А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка // Молодой учёный. — 2018. — № 2. — С. 50 – 52.
80. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. — М.: Высш. шк., 2003. — 334 с.
81. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.
82. Щукин А. Н. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика). Чуждоезиково обучение, година XL, книжка 1, 2013. — С. 107 – 118.
83. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — 2-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2015. — 784 с.
84. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. — 5-е изд., испр. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. — 508 с.
85. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. — М.: ФЛИНТА, 2018. — 332 с.

86. Юшманов Н. В. Работы по общей фонетике, семитологии и арабской классической морфологии. — М.: Восточная литература РАН, 1998. — 271 с.
87. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
88. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь: ок. 42000 слов. — Изд. 7-е, стереотип. — М.: Русский язык, 1989. 928 с.
89. Борисов В. М. Русско-арабский словарь: ок. 43000 слов. — М.: Сам интернешнл, 1993. — 1107 с.
90. Джабер А. Д. Современный большой русско-арабский словарь: ок. 110000 слов и выражений. — М.: Библос консалтинг, 2012. — 1344 с.
91. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. — М.: Аст, Астрель, Харвест, 2006. — 1168 с.
92. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. — 486 с.
93. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд. — М.: Азбуковник, 1997. — 944 с.
94. Ушаков. Д. Н. Толковый словарь современного русского языка: ок. 100000 слов и словосочетаний. — М.: Аделант, 2014. — 800 с.
95. صلاح مهدي الفرطوسي وهاشم طه شلاش، المهذب في علم التصريف، الطبعة الأولى، مطابع بيروت الحديثة، بيروت، 2011، 386 ص.
96. عماد يونس لافي، وقفة عند معاني الأفعال المزيدة، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 21 (2)، بغداد، 2010، ص 428–442.
97. هاشم طه شلاش، أوزان الفعل ومعانيها، مطبعة الآداب، بغداد، 1981، 384 ص.

Список анализируемых учебников и учебных пособий

1. Аверьянова Г. Н. Русские глагольные приставки. — 2-е изд., стереотип. — М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 168 с.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). — 4-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. — 256 с.
3. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. — Т. I. — 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2013. — 200 с.
4. Барыкина А. Н., Добровольская В. В. Изучаем глагольные приставки. — 3-е изд., — СПб.: Златоуст, 2015. — 252 с.
5. Киселёва М. С. Лексика и словообразование: учеб. пособие. — 6-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2019. — 296 с.
6. Коваленко Б. Н., Егорова И. Б., Гордейчук Л. В. Учить и выучить. Употребление видов глагола. Глагольные приставки: Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2016. — 132 с.
7. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. РУССКИЙ ЯЗЫК. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. — СПб.: СМИО Пресс, 2010. — 528 с.
8. Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. — 7-е изд. — СПб.: Златоуст, 2009. — 280 с.
9. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! -2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. I. — 2-е изд. испр. — СПб. : Златоуст, 2009. — 168 с.
10. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. II. — 2-е изд. испр. — СПб. : Златоуст, 2009. — 178 с.

Приложение

Данное приложение содержит языковые, условно-речевые и речевые упражнения для каждого типа СГД. В рамках каждого из названных видов упражнений предлагаются задания частного и обобщающего характера. Задания частного характера предназначены для какого-либо определённого типа СГД, а задания обобщающего характера предназначены для нескольких (или всех) типов СГД.

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1 - Что такое способы глагольного действия?

2 - На какие типы они делятся? В чем разница между ними?

3 - Назовите подтипы каждого типа.

4 - Какие способы глагольного словообразования вы знаете? Назовите их и дайте примеры глаголов с каждым способом словообразования.

Задание 2. Выделите глаголы инхоативного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

1) *Алешка заплакал, забожился, закрестился трёхперстно...* (А. Н. Толстой)

2) *В это время застучали в ворота так громко, что Иван Артемич разинул рот.* (А. Н. Толстой)

3) *Я не вынесу этого ожидания, я сейчас зарыдаю, – и она отошла от зеркала, делая над собой усилия, чтоб не заплакать.* (Л. Н. Толстой)

4) *Щёки его запрыгали с свойственным ему неприятным, грубым выражением ...* (Л. Н. Толстой)

5) *Батальонный командир понял веселую иронию и засмеялся.* (Л. Н. Толстой)

6) *Долго кричал и звал, потом замолчал.* (Словарь Ожегова)

7) *Монс раскрыл рот и захохотал, и все засмеялись его шутке.* (А. Н. Толстой)

8) *Всё кончится смертью, всё. Смерть ужасна. – Он заплакал.* (Л. Н. Толстой)

9) *Надутый мальчик неожиданно засмеялся и посмотрел на мать.* (А. Н. Толстой)

10) *Не смотрите на меня. Мама, не смотрите, я сейчас заплачу.* (Л. Н. Толстой)

11) *Он засмеялся сухо, холодно, неприятно, как он всегда смеялся, одним ртом, а не глазами.* (Л. Н. Толстой)

Задание 2. Замените выделенные слова подходящим по смыслу приставочным глаголом.

1) *Двигатель машины починили, и он начал работать.*

2) *Ребенок скоро начнет говорить.*

3) *Колокол начал звонить.*

4) *Дочь начала плакать от обиды.*

5) *Дождь начал стучать по крышам.*

6) *Все разом начали говорить.*

7) *Толпа начала двигаться вперед.*

8) *Студент начал смеяться от радости.*

9) *Он сел за стол и начал писать.*

Задание 3. Составьте со следующими глаголами предложения: *закричать, заволноваться, заиграть, запеть, заплакать, засмеяться, зашуметь, заболеть.*

Задание 4. Сочините небольшой рассказ о поведении ребенка дома, используя некоторые глаголы инхоативного способа действия, например: *засмеяться, заулыбаться, заволноваться, заплакать, крикнуть, зашуметь* и т. д.

Задание 5. Прочитайте текст, выделите в нём глаголы со значением начала действия, проанализируйте их значение. О чем идет речь в тексте? Перескажите текст устно.

- А вот как. Пришлось нам с братом Авдюшкой, да с Фёдором Михеевским, да с Ивашкой Косым, да с другим Ивашкой, что с Красных Холмов, да ещё с Ивашкой Сухоруковым, да ещё были там другие ребятки, всех было нас, ребяток, человек десять - как есть вся смена; но а пришлось нам в рольне заночевать, то есть не то, чтобы эдак пришлось, а Назаров, надсмотрщик, запретил: говорит, «что, мол, вам, ребяткам, домой таскаться; завтра работы много, так вы, ребятки, домой не ходите». Вот мы остались и лежим все вместе, и зачал Авдюшка говорить, что, мол, ребята, ну, как домовой придёт?.. И не успел он, Авдей-то, проговорить, как вдруг кто-то над головами у нас и заходил, но а лежали-то мы внизу, а заходил он наверху, у колеса. Слышим мы: ходит, доски под ним так и гнутся, так и трещат; вот прошёл он через наши головы; вода вдруг по колесу как зашумит, зашумит; застучит, застучит колесо, завертится; но а заставки у дворца-то спущены. Дивимся мы: кто ж это их поднял, что вода пошла: однако колесо повертелось, повертелось да и стало. Пошёл тот опять к двери наверху да по лестнице спускаться стал, и эдак слушается, словно не торопится; ступеньки под ним так даже и стонут... Ну, подошёл тот к нашей двери, подождал, подождал,- дверь вдруг вся так и распахнулась. Всполохнулись мы, смотрим - ничего... Вдруг, глядь, у одного чана форма — зашевелилась, поднялась, окунулась, походила, походила эдак по воздуху, словно кто ею полоскал, да и опять на место. Потом у другого чана крюк снялся с гвоздя да опять на гвоздь; потом будто кто-то к двери пошёл, да вдруг как закашляет, как заперхает, словно

овца какая, да зычно так. Мы все так ворохом и свалились, друг под дружку полезли... Уж как же мы напужались о ту пору!

И. С. Тургенев - Бежин луг (Из «Записок охотника»)

Задание 1. Выделите глаголы ингрессивного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

- 1) *Царица лениво поднялась и пошла в опочивальню.* (А. Н. Толстой)
- 2) *Пётр закричал ещё страшнее стрельцов, оттолкнул Никиту и побежал...* (А. Н. Толстой)
- 3) *Он бросился в озеро и поплыл, больше я его не видела...* (А. Н. Толстой)
- 4) *Патриарх охотно поехал, но там и остался...* (А. Н. Толстой)
- 5) *И снова со стен полетели камни, бревна, бухнула пушка картечью.* (А. Н. Толстой)
- 6) *Волков помчался по улице туда, где толпились немцы.* (А. Н. Толстой)
- 7) *С юга подул сладкий ветер, зазеленели лозники по берегам рек и озёр.* (А. Н. Толстой)
- 8) *Горячо проговорила Катерина, и слёзы потекли по её персиковым щекам.* (А. Н. Толстой)
- 9) *Пьер хотел отвечать, но у него задрожала челюсть, и он почувствовал слёзы.* (Л. Н. Толстой)

10) *И вдруг Николенька почувствовал рыдания, захватившие его грудь, и заплакал.* (Л. Н. Толстой)

11) *Приехал в город, вздумал на обед звать...* (Л. Н. Толстой)

12) *Ты ему совсем вскружила голову, я это вижу...* (Л. Н. Толстой)

13) *Взревел раненый медведь и упал.* (Словарь Ушакова)

14) *Старик взволновался, узнав о болезни сына.* (Словарь Ушакова)

15) *"Я этого не могу сделать!" - вскричала обиженная девушка.* (Ф. М. Достоевский)

16) *Вор взмолился о прощении, когда его арестовала полиция.*

Задание 2. Составьте со следующими глаголами предложения: *пойти, поехать, полететь, почувствовать, показаться, вскричать, встревожить, узнать, опечалиться, встревожить, взревновать, взбунтоваться.*

Задание 3. Сочините небольшой рассказ на тему "Экскурсия", используя некоторые глаголы ингрессивного способа действия, например: *почувствовать, пойти, поехать, полететь, побежать, показаться, вздумать, обрадоваться, услышать, увидеть* и т. д.

Задание 1. Выделите глаголы ограничительного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

1) *Он походил по комнате и заглянул в памятную записку.* (Л. Н. Толстой)

2) *Дети побегали и порезвились в саду.* (Словарь Ушакова)

3) *Иногда Мила давала Марине поносить какое-нибудь головокружительное платьё.* (Wictionary)

4) *Не беспокойтесь, голубчик; ваша воля да будет. Погуляйте немножко; только слишком-то уж много нельзя гулять.* (Ф. М. Достоевский)

5) *Что может быть лучше того, как жить в уединении, наслаждаться зрелищем природы, почитать иногда книгу...* (Н. В. Гоголь)

6) *Воробей почирикал и вспорхнул.* (Словарь Ушакова)

7) *Стрельцы помялись, пошумели и стали разводить костры, варить кашу* (А. Н. Толстой)

8) *Он пошутил и поговорил, ровно сколько это было прилично.* (Л. Н. Толстой)

9) *Вы одна из тех милых женщин, с которыми и поговорить и помолчать приятно.* (Л. Н. Толстой)

10) *А ведь всего три года побыл в университете, даже не кончил курса.* (Н. В. Гоголь)

11) *Она постояла еще немного, с состраданием посмотрела на него и вышла.* (Ф. М. Достоевский)

12) *Предложил им посидеть и напиться чаю.* (Л. Н. Толстой)

13) *Студент полежал в темноте и уже решил перевернуться к стене и заснуть.* (И. А. Бунин)

14) *Он постоял несколько времени перед зеркалом, улыбнулся и пошел к выходной двери.* (Л. Н. Толстой)

Задание 2. Составьте со следующими глаголами предложения:
погулять, поездить, пожить, поиграть, полетать, полежать, помолчать, поработать, почитать, пописать.

Задание 3. Напишите сочинение на тему "*Мои выходные*", используя глаголы ограничительного способа действия: *погулять, полежать, почитать «книгу», пописать «статью».*

Задание 1. Выделите глаголы длительно-ограничительного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

1) *29-го мая Наполеон выехал из Дрездена, где он пробыл три недели.* (Л. Н. Толстой)

2) *Он закрыл лицо руками и просидел так несколько минут.* (Л. Н. Толстой)

3) *Когда он пролежал несколько времени, ему велели встать и надели на него такой же белый кожаный фартук.* (Л. Н. Толстой)

4) *В ту же ночь приехал я в Симбирск, где должен был пробыть сутки для закупки нужных вещей.* (А. С. Пушкин)

5) *Наконец я улёгся и проспал до утра самым крепким сном.* (Wiktionary)

6) *Они перезимовали вторую зиму за полярным кругом.*

Задание 2. Составьте со следующими глаголами предложения:
прожить, просидеть, проработать, проговорить, проспать, пролежать, простоять, пробыть.

Задание 3. Напишите сочинение на тему "*Летние каникулы*", используя словосочетания с глаголами длительно-ограничительного способа действия: *прожить два месяца в деревне, проболеть целый месяц, пробыть неделю в больнице.*

Задание 1. Выделите глаголы финитивного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

- 1) *Отъездил в Москву, теперь долго не поедет.* (словарь Ушакова)
- 2) *Софья отговорила. Василий Васильевич встал и благодарил за милостивые слова.* (А. Н. Толстой)
- 3) *Иван уж отболел, ходит на работу, не болеет, не сказывается больным.* (Словарь Даля)
- 4) *Характер всех любимых одинаков! Весёлые, они вдруг загрустят, Отревновав, отмучившись, отплавав, Они уgomонятся и простят.* (Е. Винокур)
- 5) *Отработал - можно и отдохнуть.* (словарь Ушакова)
- 6) *Отвоевал я своё, сынки.* (Wictionary)
- 7) *Гувернеры и гувернантки уже отпили чай.* (Л. Н. Толстой)
- 8) *Прошел почти час, чай отпили, и после чаю гостям стало наконец совестно еще дольше сидеть.* (Ф. М. Достоевский)
- 9) *Она уже отпела, стала спадать с голоса.* (Словарь Даля)
- 10) *Дождя отшумевшего капли. Тихонько по листьям текли.* (А. К. Толстой)

11) *А уж вы отгуляли, воротились с прогулки?*. (Словарь Даля)

Задание 2. Замените выделенные слова подходящим по смыслу приставочным глаголом.

- 1) Он закончил работу и вернулся домой.
- 2) Она закончила учебу, уже работает врачом.
- 3) Дети вернулись с прогулки, пришли обедать.
- 4) Он забыл прошлое, перестал мучиться.
- 5) Юноша созрел и потерял привычку к вредным делам.
- 6) Гости кончили обедать, наелись.
- 7) Его машина попала в аварию, перестала ездить.

Задание 3. Составьте со следующими глаголами предложения: *отбегать, отужинать, отработать, отучиться*.

Задание 1. Выделите глаголы накопительного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

- 1) *И две девочки со сливами в подолах, которые они нарвали...* (Л. Н. Толстой)
- 2) *Петр тоже велел наловить черепак и угостил бояр чудным блюдом...* (А. Н. Толстой)
- 3) *Встал, затопил печь, пошел корову доить. Ну и надоил.* (М. Шолохов)
- 4) *В вагоне надышали, и стало тепло.* (словарь Ушакова)

5) *Навыдумывал бог знает каких ужасов.* (Ф. М. Достоевский)

6) *Настроили скверных школ, напустили туда недоучек-учителей...*
(Wictionary)

7) *Лётчик безаварийно налетал 270 часов.* (словарь Ушакова)

8) *Как только магазин открылся, набежали покупатели.* (Wictionary)

9) *Изо всех деревень народу навалило.* (А. П. Чехов)

10) *Находил за день тридцать километров.* (Словарь Ожегова)

Задание 2. Замените выделенные слова подходящим по смыслу приставочным глаголом.

1) Он купил много интересных книг.

2) Ребенок сделал много глупостей.

3) В Алжире построили много учебных заведений.

4) Ветер сломал много веток.

5) Ей подарили много интересных вещей в день рождения.

6) Он повесил много картин на стену.

Задание 3. Составьте со следующими глаголами предложения:
накупить, наделать, настроить, наломать, налетать.

Задание 1. Выделите глаголы сатуративного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

1) *Как я начитался довольно таких любовных новостей в романах, то и не почёл это происшествие достойным примечания.* (И. А. Крылов)

2) *И мать все эти дни не могла наговориться, насмотреться на сына.* (Н. А. Островский)

3) *Дай мне тобой налюбоваться, твоих послушаться речей.* (Н. М. Языков)

4) *Не наелись и не выспались люди.* (Л. Н. Толстой)

5) *Наплакалась я вчера... А вот хоронить будем, и еще поплачу.* (А. Н. Островский)

6) *Ягнёнок в жаркий день зашёл к ручью напиться.* (И. А. Крылов)

7) *Всё же успеешь за день - и наработаться, и начитаться, и нагуляться, так что вечером как-то вроде бы нечего уж и делать.* (Wictionary)

8) *Я находился за день, нагулялся до изнеможения, послушался безмолвия...* (Wictionary)

9) *Уйдет из дому, напьется, дня два пропадает.* (Л. Н. Толстой)

10) *А мы с тобой стараемся как можно дольше не наестся и для этого едим устрицы...* (Л. Н. Толстой)

11) *Насмеялись мы, слушая анекдот.* (Словарь Ушакова)

12) *Когда ты насидеешься в темноте так долго, как я, глаза твои привыкнут различать самую маленькую ящерицу, ползающую по полу.* (Вальтер Скотт)

Задание 2. Напишите сочинение на тему "*Прогулка с детьми по лесу*", используя глаголы сатуративного способа действия: *набегаться, нагуляться, накупаться, накричаться, наиграться* и т. д.

Задание 3. Прочитайте текст, выделите в нём глаголы со значением сатуративности действия, проанализируйте их значение. О чем идет речь в тексте? Перескажите текст устно.

Прошлым летом я ездил к дедушке в деревню под Белогорском. Захотелось его проведать, а заодно отдохнуть от города, от шума, вдоволь накупаться в речке Белогорке, набраться сил перед новым учебным годом.

Моим соседом по купе оказался военный, полковник-артиллерист. Он был невысокого роста, но такой широкоплечий, что загораживал всё окно, и я сперва даже не мог увидеть маму, которая стояла на перроне и тихонько помахивала мне одной только ладошкой.

Полковник - его звали Андрей Никитич - уже не раз ездил по этому пути, знал, казалось, каждую станцию. Слушать его было невероятно интересно.

Андрей Никитич ехал в гости к брату.

- Врачи советуют лечиться, в санаторий ехать, - сказал он. - А я на охоту да на рыбалку больше надеюсь. Вот и еду...

Я как услышал, что Андрею Никитичу надо лечиться, так прямо ушам своим не поверил. Зачем, думаю, такому силачу лечиться? Ведь Андрей Никитич в два счёта справился с окном, которое, как говорили проводники, «заело» и которое они никак не могли открыть.

Он заметил моё удивление и сказал:

- Да, облицовка-то вроде новая, не обносилась ещё, а мотор капитального ремонта требует.

- Какой мотор? - удивился я.

Андрей Никитич похлопал себя по боковому карману - и я понял, что у него больное сердце.

- Если не вылечусь, перечеркнут мои боевые погоны серебряной лычкой - и в отставку. А не хочется мне, Сашенька, в отставку, очень не хочется...

Андрей Никитич заходил по коридору. Шаги у него вдруг стали медленные и тяжёлые-тяжёлые, как будто он на протезах ходил.

Потом он остановился возле окна, погрузил все десять пальцев в свои густые, волнистые волосы и стал изо всей силы ерошить их, словно грустные мысли отгонял.

- А ведь я на следующей станции за Белогорском вылезая, - сказал Андрей Никитич. - Выходит, соседями будем.

Я очень обрадовался:

- Приходите к нам в гости! А? Вам ведь, наверно, гулять полезно? И дедушка как раз доктор...

Я достал нарисованный мамой план городка. Там была и дорога, которая вела от станции к дедушкиному домику. Это мама для меня нарисовала, чтобы я не заблудился. Андрей Никитич долго разглядывал план и чего-то ухмылялся про себя.

- Ладно, - говорит, - как-нибудь нагряну.

... Я вышел из вагона на платформу и огляделся по сторонам. Вокруг была берёзовая роща. Воздух был какой-то особенный - свежий, будто после дождя. Я стоял и никак не мог надышаться этим воздухом, налюбоваться этой красотой.

По маминому чертежу я легко сориентировался и быстро нашел дедушкин дом.

А. Г. Алексин - Саша и Шура.

Задание 1. Выделите глаголы интенсивно-результативных способов действия из следующих предложений. Укажите к какому типу интенсивно-результативных способов действия они относятся. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

- 1) *Они так крепко спали, что я едва достучался.* (словарь Ушакова)
- 2) *Да и опасаясь, как бы власть не дозналась про тебя.* (М. Шолохов)
- 3) *Он ушел из восьмого класса гимназии. Даже не дождался выпускных экзаменов.* (М.М.Зощенко)
- 4) *Не будем им мешать. И, может быть, до чего-нибудь они договорятся.* (М. А. Булгаков)
- 5) *Он заговорился и позабыл, что пора на службу.* (Словарь Ушакова)
- 6) *Простите, я опять зафилософствовался. Позвольте продолжать, господа.* (А. П. Чехов)

7) *Вот расписался, пятое письмо пишет!* (словарь Ушакова)

8) *Естественно, мы разговорились, стали вспоминать прошлое...* (Н. Шмелев)

9) *И когда же это кончится? Вся душа изболелась!* (М.Шолохова)

10) *Сердце темное измаялось - В нежилом доме твоём.* (А. А. Ахматова)

11) *Ничего ведь ты не поймешь в этом, а только страдаешься вся... из-за меня!* (Ф. М. Достоевский)

12) *Я загулялся и не заметил, как наступил вечер.* (Словарь Ушакова)

13) *Ну, слава Богу, перестали, утомонились.* (Б. Л. Пастернак)

14) *В середине декабря она попробовала встать, но была еще очень слаба. Ей советовали хорошенько вылежаться.* (Б. Л. Пастернак)

15) *В душе он ругал отца за то, что разбудил спозаранку, не дал выспаться.* (М.Шолохова)

Задание 2. Составьте со следующими глаголами предложения: докричаться, докопаться, достучаться, дожидаться, зачитаться, засидеться, разработаться, разволноваться, убежаться, упрыгаться.

Задание 1. Выделите глаголы однократного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

1) *Прыгнула и побежала из комнаты так скоро, как только могли нести ее быстрые ножки.* (Л. Н. Толстой)

2) *Мог я во сне умереть, и никто бы не знал. — Он глазом мигнул Алексею.* (А. Н. Толстой)

3) *Один из солдат сердито, злобно и болезненно крикнул на Пьера, чтобы он вернулся.* (Л. Н. Толстой)

4) *Вольно ж тебе было пугнуть меня своим отъездом.* (А. С. Пушкин)

5) *Она вскрикнула, дрогнула на седле и тронула лошадь галопом.* (Л. Н. Толстой)

6) *Красавица, улыбнувшись, сверкнула зубами.* (М. А. Булгаков)

7) *Девушка стрельнула в Таню быстрым взглядом, на губах ее промелькнула тень улыбки.* (И. М. Шевцов)

8) *«Ох, как я рубану его», думал Ростов, сжимая в руке ефес сабли.* (Л. Н. Толстой)

9) *Нечего рассказывать подробности, но мы разошлись. Тут я опять сглутил.* (Ф. М. Достоевский)

10) *Пантелей Прокофьевич прихворнул: опираясь на костыль, охая от боли.* (М. Шолохова)

11) *После обеда вздремнул немножко.* (Словарь Ушакова)

12) *Ростов успел соснуть несколько часов перед утром...* (Л. Н. Толстой)

13) *Ещё и комендант что-то сболтнул про амнистию...* (А. И. Солженицын)

14) *Бровь его не шевельнулась, ни одна черта его лица не дрогнула.* (Ф. М. Достоевский)

15) *Стрельнуло меня пулей в бедро, но я поправляюсь.* (Н. А. Островский)

Задание 2. Составьте со следующими глаголами предложения: *чихнуть, прыгнуть, стукнуть, мигнуть, крикнуть, сходить, припугнуть, вскрикнуть, вздремнуть, сострить, укусить.*

Задание 3. Прочитайте текст, выделите в нём глаголы со значением однократности действия, проанализируйте их значение. О чем идет речь в тексте? Перескажите текст устно.

Звонок брякнул слабо, как будто был сделан из жести, а не из меди. В подобных мелких квартирах таких домов почти все такие звонки. Он уже забыл звон этого колокольчика, и теперь этот особенный звон как будто вдруг ему что-то напомнил и ясно представил... Он так и вздрогнул, слишком уж ослабели нервы на этот раз. Немного спустя дверь приотворилась на крошечную щелочку: жилища оглядывала из щели пришедшего с види-мым недоверием, и только виднелись ее сверкавшие из темноты глазки. Но увидав на площадке много народу, она ободрилась и отворила совсем. Молодой человек переступил через порог в темную прихожую, разгороженную перегородкой, за которою была крошечная кухня. Старуха стояла перед ним молча и вопросительно на него глядела. Это была крошечная, сухая старушонка, лет шестидесяти, с острыми и злыми глазками, с маленьким острым носом и простоволосая. Белобрысые, мало поседевшие волосы ее были жирно смазаны маслом. На ее тонкой и длинной шее, похожей на куриную ногу, было наверхено какое-то фланелевое тряпье, а на плечах, несмотря на жару, болталась вся истрепанная и пожелтелая меховая кацавейка. Старушонка поминутно кашляла и кряхтела. Должно быть, молодой человек взглянул на нее каким-нибудь особенным взглядом, потому что и в ее глазах мелькнула вдруг опять прежняя недоверчивость.

Ф. М. Достоевский - Преступление и наказание

Задание 1. Выделите глаголы смягчительного, распределительного и прерывисто-смягчительного способов действия из следующих предложений. Объясните их значение. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

- 1) *Пантелей Прокофьевич молча постоял около арбы, поразмыслил и начал распрягать быков.* (М. Шолохов)
- 2) *Стали ночи теплее, подтаивал снег...* (А. А. Ахматова)
- 3) *Графиня успела в это время поправить волосы, подкрасить губы.* (А. Н. Толстой)
- 4) *Затем присел к столу, голову положил на руку и зевнул.* (М. А. Булгаков)
- 5) *Я привстал и взглянул в окно.* (М.Ю. Лермонтова)
- 6) *Всех их порубили, в саду и на лестнице, а одного взяли в плен.* (М.Шолохова)
- 7) *Все друг за другом снимали шапки.* (Л. Н. Толстой)
- 8) *В эту зиму все груши и яблони помёрзли.* (Словарь В. Даля)
- 9) *Она успела уже за вечер все дела переделать и вот сидела, читала.* (А. И. Солженицын)
- 10) *Он за один год переболел гриппом, воспалением легких и тифом.* (Словарь Ушакова)
- 11) *Он к нам частенько похаживает.* (Словарь Ушакова)
- 12) *Мама не могла этого перенести, она заболела, начала поговаривать об отъезде вообще из России.* (И. М. Шевцов)
- 13) *Приторговывал на толкучке старой одеждой.* (Словарь Ушакова)
- 14) *Старик ныне частенько прихварывать стал.* (Словарь В. Даля)

Задание 2. Сочините небольшой рассказ на тему "Уборка в комнате", используя словосочетания с глаголами смягчительного, ограничительного и

распределительного способов действия: *приоткрыть окна, подвигать мебель, перестирывать и переглядывать все белье.*

Задание 1. Выделите глаголы взаимно-многократного способа действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите их способ словообразования и при помощи каких формальных показателей, определите исходную форму глагола.

1) *Они шумно пили чай, переговаривались, смеялись.* (М. Шолохов)

2) *Катя и Маша, сидя у него в горнице на стульях, шептались и пересмеивались.* (А. Н. Толстой)

3) *Русские лениво и медленно перестреливались с неприятелем.* (Л. Н. Толстой)

4) *Хозяева поглядывают на дверь и изредка переглядываются между собой.* (Л. Н. Толстой)

5) *Он особенно был чем-то очень доволен, потирал руки, хохотал и перемигивался с товарищами.* (М. Ю. Лермонтов)

6) *Марья Дмитриевна о чем-то, скрывая от Наташи, переговаривалась с ее отцом.* (Л. Н. Толстой)

Задание 2. Напишите сочинение на тему "*Беседа с друзьями*", используя глаголы взаимно-многократного способа действия: *переговариваться, переписываться, перемигиваться, пересмеиваться, переглядываться* и т. д.

Задание 1. Прочитайте список производных глаголов. Впишите глаголы в таблицу, распределив их по способу действия. Укажите к какому виду они относятся. Укажите способ словообразования и формальные показатели

каждого глагола: *пролаять, взблеснуть, выплакаться, восхвалить, измотаться, нарубить, наплаваться, перебрасываться, перечувствовать, разоспаться, пригреть, загоститься, повеять, похлопывать, зашуриать, наездиться, подвинуть, раскраснеться, сплавать, додуматься.*

Способ глагольного действия	Глаголы	Вид глагола	Способ словообразования
Инхоативный СГД			
Ингрессивный СГД			
Ограничительный СГД			
Длительно-ограничительный СГД			
Финитивный СГД			
Накопительный СГД			
Сатуративный СГД			
Интенсивно-результативный СГД			
Однократный СГД			
Смягчительный СГД			
Распределительный СГД			
Многократный СГД			
Прерывисто-смягчительный СГД			
Взаимно-многократный СГД			
Сопроводительный СГД			

Задание 2. Выделите глаголы разных способов действия из следующих предложений. Укажите к какому виду глагола они относятся. Укажите способ словообразования и формальные показатели каждого глагола. Определите исходную форму глагола.

1. *Здесь молодая хозяйка охотно и часто сиживала за кассой.* (Б. Л. Пастернак)

2. *Затем присел к столу, голову положил на руку и зевнул.* (М. А. Булгаков)

3. *Новый начальник все порядки переломал.* (В. Даль)

4. *Гости рассудительно и тихо стали переговариваться друг с другом.* (Л. Н. Толстой)

5. *Однако мы заговорились, дорогой Фагот, а публика начинает скучать.* (М. А. Булгаков)

6. *Погода портилась – и он поглядывал на небо.* (И. А. Бунин)

7. *«На чужой кровать рот не разевать», – попытался он состричь.* (И. М. Шевцов)

8. *Читаю с тайною тоскою - И начитаться не могу.* (А. С. Пушкин)

9. *А стрельцы все еще стояли на коленях, подпевали.* (А. Н. Толстой)

10. *Но Каренина не дождалась брата, а, увидав его, решительным легким шагом вышла из вагона.* (Л. Н. Толстой)

Задание 3. Вместо точек вставьте подходящую по смыслу приставку, поставив глаголы в форму совершенного вида прошедшего времени (за-, по-, вз-, про-, пере-, от-, на-).

1) *Раненый тигр от боли и упал. (реветь)*

2) *Бандит свой срок в тюрьме. (сидеть)*

3) Самолёт девять тысяч километров без посадки.
(летать)

4) Девушка вышла из дома и к автобусной остановке.
(бежать)

5) В день рождения, они ей много подарков. (дарить)

6) Пианист сел за рояль и (играть)

7) Они на острове, а в следующий день
дальше. (ночевать / лететь)

8) Мы с ним немного о деле и разошлись. (говорить)

9) Никакой ответ не мог его. (волновать)

10) Я моего друга почти целый час у станции метро,
но он почему-то не пришёл. (ждать)

11) Она много книг и постепенно перечитала их все.
(купить)

12) Десять человек спаслись и на каком-то острове.
(зимовать)

13) Наконец он набрался смелости и (говорить)

14) Мы весь день по городу и очень устали. (ходить)

Задание 4. Вместо точек вставьте подходящие по смыслу глаголы, поставив их в форму прошедшего времени (заходить, отъездить, проболеть, закупить, помолчать).

1. Перед отъездом домой, на родину, мы подарков всем родным и знакомым.

2. *Машина свой срок, и сейчас её можно разобрать на детали.*

3. *Мой друг несколько месяцев и вынужден был взять академический отпуск.*

4. *Ольга немного и снова продолжала рассказывать.*

5. *Алексей получил тревожное письмо и нервно..... по комнате.*

Задание 5. Вместо точек вставьте подходящую по смыслу приставку, поставив глаголы в форму совершенного вида прошедшего времени (за-, по-, про-, от-, на-).

1. *После тяжёлого рабочего дня Павел (.....спать) десять часов.*

2. *Дети (.....гулять) и вернулись с прогулки.*

3. *После недолгого молчания малыш громко (.....плакать).*

4. *Сегодня Татьяна Ивановна ждёт много гостей и поэтому она (.....готовить) разных блюд.*

5. *Недолго (.....стоять) она у крыльца.*

Задание 6. Учитывая общий контекст предложения, прибавьте вместо точек подходящую по смыслу приставку к глаголам (за-, вз-, по-, при-, пере-, на-, раз-, до-).

1. *Ребёнок простужен. Он время от временикашляет.*

2. *Оникричались до хрипоты.*

3. *Он играл на гомони итапывал ногами.*

4. *Япился холодной воды.*

5. *Старикжился, ему уже девяносто пять лет.*

6. Мы с ним частописываемся.
7. После обедадремнул немножко.
8. Онвстал, чтобы поздороваться с друзьями.
9. Матьцеловала всех девушек.
10. Дедушка совсемболелся.

Задание 7. Прибавьте к данному в скобках глаголу «гулять» нужный формальный показатель, поставив глагол в форму совершенного вида прошедшего времени. (по-, про-, на-...-ся, за-...-ся, до-...-ся).

- 1) Они (гулять) и не заметили как наступил вечер.
- 2) Всё утро он (гулять) по саду.
- 3) Мы вдоволь (гулять), теперь пора домой.
- 4) Ребенок (гулять) до простуды.
- 5) Дети ночью (гулять) полчаса и заснули.

Задание 8. Прибавьте к данному в скобках глаголу «сидеть» нужный формальный показатель, поставив глагол в форму совершенного вида прошедшего времени. (по-, про-, пере-, на-...-ся, за-...-ся).

- 1) Этот гость всех (сидеть).
- 2) Птица немного (сидеть) на ветке.
- 3) В гостях он долго (сидеть).
- 4) Он весь день (сидеть) за книгами.
- 5) Мы вдоволь (сидеть) в гостях.

Задание 9. Прибавьте к данному в скобках глаголу «говорить» нужный формальный показатель, поставив глагол в форму совершенного вида прошедшего времени. (за-, по-, про-, пере-, на-...-ся, за-...-ся, до-...-ся).

- 1) Они всю ночь (говорить) друг с другом.
- 2) Они (говорить) до абсурда.
- 3) Мы с ними (говорить) немного о наших делах.
- 4) Мы (говорить) и позабыли, что пора на службу.
- 5) За вечер мы обо всём (говорить).
- 6) Она вдоволь (говорить) с подругой.
- 7) Ребенок скоро (говорить).

Задание 10. Прочитайте текст, выделите в нём глаголы разных способов действия, проанализируйте их значение. О чём идёт речь в тексте? Перескажите текст устно.

Степан Аркадьич мог быть спокоен, когда он думал о жене, мог надеяться, что все образуется, по выражению Матвея, и мог спокойно читать газету и пить кофе; но когда он увидал ее измученное, страдальческое лицо, услышал этот звук голоса, покорный и отчаянный, ему захватило дыхание, что-то подступило к горлу, и глаза его заблестели слезами. — Боже мой, что я сделал! Долли! Ради Бога!.. Ведь... — он не мог продолжать, рыдание остановилось у него в горле. Она захлопнула шифоньерку и взглянула на него. — Долли, что я могу сказать?.. Одно: прости, прости... Вспомни, разве девять лет жизни не могут искупить минуты, минуты... Она стояла, опустив глаза, и слушала, ожидая, что он скажет, как будто умоляя его о том, чтобы он как-нибудь разуверил ее. — Минуты... минуты увлечения... — выговорил он и хотел продолжать, но при этом слове, будто от физической боли, опять поджались ее губы и опять запрыгал мускул щеки на правой стороне лица. — Уйдите, уйдите отсюда! — закричала она еще пронзительнее, — и не говорите мне про ваши увлечения, про ваши мерзости! Она хотела уйти, но пошатнулась и взялась за спинку стула, чтоб опереться. Лицо его расширилось, губы распухли, глаза налились слезами.

Л. Н. Толстой - Анна Каренина.

ملخص الأطروحة

هاته الأطروحة مخصصة لواحدة من أصعب المسائل التعليمية في تدريس اللغة الروسية للطلبة الأجانب بصفة عامة و الطلبة الجزائريين بصفة خاصة.

تكمن المسألة في السوابق و اللواحق التي تضاف إلى الفعل فتزيد معنى جديد للمعنى الأصلي للفعل. من المعاني التي يمكن لهاته السوابق و اللواحق أن تضيفها للفعل الأصلي معنى بداية الحركة الناتجة عنه أو استمراريتها أو نهايتها و معاني أخرى كحركة فعل مشددة أو حركة فيها إشباع أو إفراط أو تكرار أو حركة حدثت لمرة واحدة أو حركة مخففة أو حركة متبادلة بين عدة أطراف و غيرها من المعاني.

تجدر الإشارة إلى أن هاته السوابق و اللواحق لا تؤدي دورا دلاليا و لغويا فحسب و إنما تؤدي دورا صرفيا و نحويا كذلك بحيث تحول الفعل من ناقص إلى تام أو العكس و هذا ما يجعل استساغتها أمرا معقدا بالنسبة للطلبة الجزائريين.

يتلخص الهدف من الأطروحة في إنشاء منهجية لتسهيل دراسة و فهم هاته المتغيرات في فعل اللغة الروسية للطلبة الجزائريين.

تتكون الأطروحة من مقدمة ثلاثية فصول (فصل نظري و فصلين تطبيقيين) خاتمة قائمة المصادر و ملحق.

مقدمة الأطروحة: تناولت أسباب اختيار الموضوع و قيمته من حيث دراسته و أهدافه النظرية و التطبيقية.

الفصل الأول (نظري): يشمل أهم الدراسات اللسانية حول موضوع الأطروحة من طرف علماء اللغة الروسية المختصين في مجال بنية الفعل. تمثلت هاته الدراسات في تحديد مفهوم "حركة الفعل" و مختلف التصنيفات لتلك الحركات الصادرة عن الفعل كما تم إجراء مقارنة تحليلية لوسائل التعبير عن تلك الحركات الفعلية في اللغة الروسية و ما يقابلها في اللغة العربية.

الفصل الثاني (تطبيقي): يحتوي على مقارنات تحليلية للنظام التعليمي في روسيا و الجزائر أولى المقارنات كانت حول المستوى المتقدم أو المرحلة المتقدمة من تدريس اللغة الروسية لغير الناطقين بها في روسيا و الجزائر ثم مقارنة طرق تدريس متغيرات حركات الفعل في اللغة الروسية في الجامعات و المعاهد الروسية و الجامعة الجزائرية. كما تطرق هذا الفصل إلى المتطلبات المنهجية التي تفيد بضرورة تدريس

متغيرات حركات الفعل الروسي في برامج و مناهج تعليم اللغة الروسية كلغة أجنبية ذلك أن فهم بنية الفعل في اللغة الروسية تعد مفتاحا لتعلمها.

الفصل الثالث (تطبيقي): يشمل على تجربة تطبيقية لكشف الصعوبات المتعلقة بفهم صيغ الفعل

في اللغة الروسية لدى الطلبة الجزائريين و التي تمثلت في الأسباب التالية:

- كثرة السوابق و اللواحق في اللغة الروسية و تعدد وظائفها.
- وضعية و خصوصية تدريس هاته السوابق و اللواحق في الجامعة الجزائرية.
- تأثير اللغة الأم العربية أثناء تشكيل صيغ الحركات الفعلية باللغة الروسية.
- غياب المحيط اللغوي (محيط لغوي خارجي للتحديث باللغة الروسية).

بناءً على الأسباب المذكورة تم إنشاء منهجية علمية لتبسيط فهم و استعمال هاته الصيغ في الكتابة و الكلام لطلبة اللغة الروسية بالجامعة الجزائرية بحيث تراعى فيها خصوصيات الطالب الجزائري.

تحتوي هاته المنهجية على مجموعة دروس يراعى فيها تتابع تقديم و عرض المادة التعليمية الخاصة بموضوع السوابق و اللواحق وفق منهج من الأسهل إلى الأصعب و كذا مجموعة من التمارين المخترعة من طرفنا و التي تساعد على اكتساب مهارات استعمال مختلف صيغ حركة الفعل و بمختلف السوابق و اللواحق.

تمّ التركيز في هذا الفصل على منهجية تدريس اللغة الروسية للأجانب بصفة عامة و منهجية تدريس أفعال اللغة الروسية بصفة خاصة، ذلك أن الفعل في اللغة الروسية يتميز ببنية خاصة لا توجد إلا في اللغات السلافية و تختلف عن اللغات الأخرى. في الأخير تم إجراء تجربة للمنهجية المخترعة و تبيان و تأكيد فاعليتها.

خاتمة الأطروحة: تعطى فيها النتائج و آفاق الدراسات المستقبلية حول الموضوع.

قائمة المصادر: تحتوي على المصادر و المراجع المستعملة في الأطروحة.

الملحق: يحتوي على بعض أنواع التمارين الخاصة بتدريس صيغ حركة الفعل.

جامعة الجزائر-2-

أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم اللغة التركية والروسية

مخلوف خرخاش

منهجية تدريس صيغ الحركة الفعلية في اللغة الروسية للطلبة
الجزائريين
(في المرحلة المتقدمة من تعليم اللغة الروسية)

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في تعليمية اللغة الروسية

الصفة	المؤسسة	لجنة المناقشة
رئيس اللجنة	جامعة الجزائر 2	بورنيسة علي
مشرف ومقرر	جامعة الجزائر 2	غزالي نادية
عضو مناقش	جامعة الجزائر 2	بولطاش رشيد
عضو مناقش	جامعة وهران 2	بودهير الطاهر
عضو مناقش	جامعة وهران 2	سماش يمينة