

*На правах рукописи*



**Барахта Александра Викторовна**

**Грамматическая интерференция как методическая проблема в условиях  
мультилингвизма**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранный язык, уровень начального общего образования, иностранные  
языки, уровни основного общего, среднего общего и среднего  
профессионального образования, дополнительное образование детей и  
взрослых, дополнительное профессиональное образование, профессиональное  
обучение)

Автореферат  
диссертации на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Москва – 2024

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»  
на кафедре методики преподавания русского языка как иностранного

**Научный руководитель:**

кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник  
**Вохмина Лилия Леонидовна**

**Официальные оппоненты:**

**Марков Владимир Тимофеевич**, доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», кафедра русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, профессор

**Тарасова Елена Николаевна**, доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «МИРЭА – Российский технологический университет», кафедра русского языка (как иностранного) института международного образования, заведующий кафедрой

**Ведущая организация:** федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы» (г. Москва)

Защита состоится «05» сентября 2024 г. в 10.00 на заседании диссертационного совета 24.2.292.02, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», по адресу: 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» и на официальном сайте: <https://www.pushkin.institute/>

Материалы по защите диссертации размещены на официальном сайте ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»: [https://www.pushkin.institute/sciences/dissovetu/detail-element\\_id-32398/](https://www.pushkin.institute/sciences/dissovetu/detail-element_id-32398/)

Автореферат диссертации разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 г.

Учёный секретарь  
диссертационного совета



Филиппова Варвара Михайловна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Двадцать первый век был объявлен ЮНЕСКО «эпохой многоязычных личностей и полиглотов», и это совершенно справедливо, поскольку многообразие языков уже не является препятствием для общения людей, наоборот, создаёт новую ситуацию взаимодействия и взаимовлияния языков и культур при безусловном первом месте в этом взаимодействии английского языка, ставшего языком международного общения. Сформировавшийся вполне осязаемый «социальный заказ на специалистов, владеющих несколькими иностранными языками и способных самостоятельно изучать и совершенствовать уровень владения иностранными языками для специальных целей», закономерно ведёт современные языковые личности к расширению своего лингвистического репертуара<sup>1</sup>. При этом для успешного «сосуществования»<sup>2</sup> в условиях становящегося массовым многоязычия индивидууму следует владеть, как минимум, тремя иностранными языками [А.Г. Долган, И.Д. Кочетова (2016)].

Таким образом, многоязычие предстаёт как объективная характеристика современного общества, являющаяся следствием его важнейших потребностей.

Мультилингвизм (или многоязычие) трактуется как: 1) «употребление нескольких языков в пределах определённой социальной общности (прежде всего государства)»; 2) «употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией»<sup>3</sup>. Данные дефиниции можно соотнести с понятиями «мультилингвизм» и «плюрилингвизм», которые в тексте «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (2018) дифференцированы как обозначающие индивидуальную характеристику личности (плюрилингвизм) и свойство общества / отдельной социальной группы (мультилингвизм).

В реализации потребности современной личности и общества в мультилингвизме методика преподавания иностранных языков развивает такие направления, как методика обучения языку в условиях мультилингвизма и методика обучения многоязычию (примером служат проекты по одновременному соизучению нескольких иностранных языков EuroComRom, EuroComGerm (Франкфуртский Университет им. И.В. Гёте); «Мультилингводидактика» (Пятигорский лингвистический университет); научно-образовательный форум «Международная неделя многоязычия» (Удмуртский государственный университет) и др.)

<sup>1</sup> Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис... док.пед.наук. – Ставрополь, 2009. – 43 с.

<sup>2</sup> Термин Ю.Е. Прохорова

<sup>3</sup> Зограф Г.А. Многоязычие //Лингвистический энциклопедический словарь под ред. Ярцевой В.И. –М.: «Советская энциклопедия», 1990. С. 303.

Сложность практического решения проблемы обучения многоязычию объясняется, на наш взгляд, отсутствием разработанной теоретической и методической базы обучения нескольким иностранным языкам одновременно, а также нерешённостью ряда связанных с ним вопросов лингвистического, психолингвистического и методического характера, одним из которых является феномен межъязыковой **интерференции**. Проявляясь на всех уровнях языковой системы в виде нарушений фонетических, грамматических, лексических и прочих норм одного языка под влиянием другого / других языков, явление **интерференции** неизбежно при контактах языков как в ходе обучения многоязычию, так и при обучении отдельному языку в условиях мультилингвизма.

В рамках мультилингвального обучения проблема интерференции приобретает особую важность: интерферентные нарушения в речи мультилингвов возникают как при взаимодействии родного и первого иностранного языка, так и под влиянием первого иностранного на второй и последующие изучаемые языки.

**Актуальность** темы настоящего исследования определяется необходимостью научной разработки проблем межъязыковой интерференции для успешного построения методики преподавания русского языка как иностранного в условиях мультилингвизма и методики обучения многоязычию.

Решение данной методической проблемы будет содействовать достижению одной из указанных в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» (2018) целей обучения иностранным языкам, а именно – формированию плюрилингвистической компетенции (*plurilingual competence*), понимаемой как «способность гибкого использования плюрилингвистического репертуара для:

- переключения с одного языка или диалекта на другой;
- самовыражения на одном языке и понимания говорящих на другом;
- распознавания интернациональных лексических единиц в ином виде;
- посредничества между индивидами, не имеющими общего языка (даже при ограниченных собственных знаниях языка);
- задействования всех имеющихся лингвистических средств и экспериментирования с альтернативными формами выражения;
- использования паралингвистических средств (мимика, жесты и т.п.)»<sup>4</sup> (перевод с английского – А.Б.).

Как показывает анализ методической литературы, для обозначения носителя плюрилингвистической компетенции отечественные ученые (Н.В. Барышников, А.В. Вартанов, В.М. Смокотин, А.В. Щепилова и др.) широко применяют термин «многоязычная личность» [вероятно, по аналогии с терминами «языковая личность» (Ю.Н. Караулов), «вторичная языковая личность» (В.В. Виноградов, И.И. Халеева)].

<sup>4</sup> Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2018. - p. 26 - 28.

В рамках настоящего исследования мы используем термины «мультилингв» и «мультилингвизм», придерживаясь дефиниции мультилингвизма, данной в Лингвистическом энциклопедическом словаре. Наше внимание сосредоточено на мультилингвизме современных турецких студентов, изучающих РКИ и владеющих английским языком (как первым иностранным) в достаточно высокой степени, что является важным требованием для поступления на филологический/гуманитарный факультет турецкого вуза. Для определения данной аудитории (в целях экономии языковых средств) мы применяем синонимичный термину «многоязычная личность» термин «мультилингв», используемый как зарубежными учёными [Cenoz (2013); Cook (1992); Herdina, Jessner (2000); Hoffmann (2001); Li Wei (2008)], так и отечественными специалистами в области обучения многоязычию – «особая языковая личность, обладающая... рядом ключевых компетенций, формирующихся в процессе овладения вторым, третьим иностранными языками» и составляющих межкультурную коммуникативную компетенцию<sup>5</sup>.

При взаимодействии родного (турецкого), первого иностранного (английского) и изучаемого РКИ в мультилингвальной аудитории современного турецкого вуза неизбежным становится возникновение как турецко- и англо-русской, так и смешанной турецко-англо-русской интерференции. Данный тип нарушений возникает при совпадении норм родного и первого иностранного языков и их отличии от норм РКИ: на интерферентное воздействие турецкого языка накладывается влияние аналогичных норм английского языка, что даёт возможность предположить в зафиксированных нарушениях смешанный (турецко-англо-русский) характер интерференции.

Изучению интерференции в русской речи носителей английского языка посвящены диссертационные исследования И.И. Бугаевой (1989), Г.М. Вишневской (1993), Ю.Ю. Дешериевой (1976), А.А. Иванченко (1985), Б.Х. Кусановой (1996), С.Ю. Пономарева (1992), И.В. Приваловой (1995), О.В. Щукиной (2005) и других авторов.

Некоторые вопросы интерферентного влияния английского языка на изучаемый РКИ рассматриваются в рамках частной национально-ориентированной методики обучения англо- и франкоговорящих В.Н. Вагнер (2001).

В 2000-е годы изучение разных аспектов интерференции в процессе контактирования двух языков продолжается в работах Е.А. Аввакумовой (2022), А.П. Авраменко (2022), В.В. Алимова (2004), В.В. Белоусовой (2018), Г.М. Вишневской (2022), Р.Г. Гасановой (2015), М.Г. Даниелян (2022), В.Г. Кузнецова (2021), И.Н. Кузнецовой (2018, 2021), Н.А. Любимовой (2015), В.Т. Маркова (2022), О.В. Флерова (2019), Я.Р. Хайдарова (2015) и других авторов.

---

<sup>5</sup> Бакловская О.К. Межкультурно-ориентированная технология обучения студентов-мультилингвов // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Выпуск 7 / ред.: Л.М. Малых, Н.М. Шутова, Д.И. Медведева. – Ижевск: Издат. центр «Удмуртский университет», 2015. – 5 с.

Несмотря на наличие обширной литературы по описанию отдельных видов интерференции, исследования, посвящённые англо-русской грамматической интерференции в обучении РКИ, представлены в методике в сравнительно малом количестве, а проблема интерферентного влияния грамматики английского языка при изучении РКИ мультилингвами освещается в единичных исследованиях. Примером некоторых разработок в данной области может служить работа Е.А. Гасконь «Некоторые ошибки китайских студентов, связанные с влиянием ранее освоенных языков на изучение нового (русского как иностранного)» [«Филологические науки. Вопросы теории и практики» (2016)]. Важно отметить, что в российской методической литературе практически нет работ, связанных с влиянием родного языка на овладение грамматическими навыками туркоговорящих студентов.

Всё это свидетельствует о слабой **степени научной разработанности** темы грамматической интерференции при обучении РКИ в условиях мультилингвизма, что подчёркивает актуальность нашего исследования.

Выдвигаемая автором **цель** исследования состоит в разработке специальной системы упражнений по минимизации<sup>6</sup> грамматических интерферентных нарушений в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1).

**Объектом** исследования является феномен межъязыковой интерференции, а его **предметом** выступает грамматическая интерференция в русской речи турецких учащихся (уровень А2 – В1), владеющих английским языком.

Согласно нашей **гипотезе**, применение последовательно организованной системы упражнений, построенной на специально отобранном «ошибкоопасном»<sup>7</sup> грамматическом материале и отвечающей природе процессов формирования навыков, принципам сознательности и сопоставительного изучения языков, градации трудностей, доступности и посильности языкового материала, учёта лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся, коммуникативной направленности упражнений значительно снижает процент грамматических интерферентных нарушений в русской речи изучающих РКИ мультилингвов.

В соответствии с указанной целью и гипотезой формулируются следующие **задачи** работы:

- рассмотреть лингвистический, методический и психолингвистический аспекты интерференции в контексте истории ее изучения;

- выявить и классифицировать потенциальные и типичные грамматические интерферентные нарушения в русской речи англоговорящих учащихся для создания банка интерферентных ошибок;

<sup>6</sup> «Сведение чего-либо до минимума». Современный толковый словарь русского языка, Т.Ф. Ефремова, 2000. URL:<https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/186318/Минимизация>

<sup>7</sup> термин С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхинной

- подготовить и провести на базе заинтересованных турецких вузов диагностический эксперимент по выявлению грамматической интерференции в речи студентов, владеющих турецким и английским языком и изучающих РКИ;
- провести анализ некоторых учебников и учебных пособий по РКИ, применяемых при обучении студентов в современных турецких вузах (уровень А2 – В1), выявить их достоинства и недостатки относительно «интерферентно опасных» (по аналогии с «ошибкоопасными» в терминологии С.А. Хаврониной) тем;
- разработать и апробировать в ходе пробного обучения последовательную систему упражнений для минимизации грамматических интерферентных нарушений на примере смешанной интерференции в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1);
- выполнить экспериментальную проверку эффективности разработанной системы упражнений.

Вышеуказанные цели и задачи определили **методологию работы**. Характеристика современной языковой ситуации была выполнена с привлечением **методов описания** и **обобщения** передового педагогического опыта, **анализа** первоисточников, авторских языковых проектов, материалов периодики, съездов и конференций.

С применением методов **обобщения** и **систематизации** автором были исследованы взгляды лингвистов, методистов, психолингвистов и других учёных на феномен интерференции. Для выявления потенциальных случаев установления неправомерных соответствий между нормами контактирующих языков был применён **метод сопоставительного анализа**, которому подвергались грамматические категории, вступающие во взаимодействие при контакте изучаемого РКИ, английского и турецкого языков.

В совокупности с **методом анализа типичных ошибок**, а также **методом классификации** данный метод позволил создать банк потенциальных и наиболее частотных интерферентных нарушений в русской речи англоговорящих и мультилингвальных учащихся. Использование **метода диагностического эксперимента** дало возможность выявить, проанализировать и классифицировать случаи интерферентных нарушений в письменной речи информантов. **Гипотетико-дедуктивный метод** позволил выдвинуть гипотезу исследования, а **аналитико-дедуктивный метод** – изучить валидность для достижения цели исследования наиболее популярных в турецкой аудитории учебников и учебных пособий по РКИ, выявленных **методом анкетирования** преподавателей-русистов Анатолийского, Анкарского, Тракийского, Окан и Яшар университетов.

**Теоретико-методологической основой** диссертационного исследования послужили:

- фундаментальные работы известных учёных в области методики преподавания иностранных языков (в том числе, РКИ) (Э.Г. Азимов, А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, Л.Л. Вохмина,

М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Грузинская, З.Н. Иевлева, Д.И. Изаренков, И.И. Китросская, В.Г. Костомаров, Б.А. Лапидус, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров, И.В. Рахманов, В.Л. Скалкин, Е.Н. Соловова, Э.Ю. Сосенко, С.А. Хавронина, И.И. Халеева, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилов, Э.П. Шубин, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин др.);

– исследования по психолингвистике (Б.А. Бенедиктов, Б.Ф. Воронин, Е.М. Верещагин, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Н.В. Имедадзе, А.Е. Карлинский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

– труды, посвященные особенностям одновременного обучения нескольким иностранным языкам (Н.В. Барышников, Х.Г. Клейн, Я.Р. Хайдаров, Т.Д. Штегманн и др.);

– исследования по теоретической и практической грамматике английского (В.Д. Аракин, В.В. Гуревич, Л.Л. Нелюбин, А.И. Смирницкий и др.) и турецкого (А.Н. Кононов, Ю.В. Щека) языков.

**Экспериментальная база исследования** представлена тремя вузами: университет Окан (переводческий факультет), г. Стамбул; Тракийский университет (филологический факультет), г. Эдирне; университет Яшар (факультет гуманитарных наук), г. Измир. В проведенном педагогическом эксперименте приняли участие 45 турецких студентов-мультилингвов.

В качестве **материала** для изучения объекта настоящего исследования использовались сочинения американских студентов, обучавшихся в Международном университете (г. Москва), и тестовые работы турецких учащихся-мультилингвов Тракийского университета (г. Эдирне), Окан университета (г. Стамбул) и университета Яшар (г. Измир) (уровень А2 – В1). Общий объем материала составил 565 страниц.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

– впервые выявлены, проанализированы и классифицированы грамматические интерферентные нарушения смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1);

– представлен анализ наиболее популярных в современных турецких вузах учебников и учебных пособий по РКИ (уровень А2 – В1) относительно их валидности для минимизации грамматических интерферентных нарушений в контексте мультилингвального обучения;

– впервые разработана и экспериментально проверена на предмет её эффективности специальная система упражнений, нацеленная на развитие и коррекцию грамматических навыков мультилингвов, минимизацию в их русской речи грамматической интерференции смешанного типа, ранее не представленной в методике.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

– описаны и проанализированы наиболее распространённые модели мультилингвального образования в рамках европейского и российского образовательного пространства;

- дано описание многоаспектного феномена интерференции с позиций методики преподавания иностранного языка, лингвистики, психолингвистики;
- описаны особенности процесса формирования навыков и проблем интерференции навыков в условиях мультилингвизма;
- составлен систематизированный банк интерферентных грамматических ошибок в русской речи англоговорящих (уровень А2 – В1);
- выявлены и классифицированы типичные и потенциальные интерферентные нарушения в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), что в совокупности с банком англо-русских интерферентных ошибок позволило иметь методически организованную материальную базу для составления системы упражнений. Собранный обширный материал типичных и потенциальных интерферентных ошибок может послужить основой для дальнейших исследований методистов, лингвистов, психолингвистов и переводчиков.

**Личный вклад диссертанта** заключается в разработке и апробации специальной системы упражнений по минимизации грамматической интерференции в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), а также в создании сборника упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков турецких студентов, владеющих английским языком. Автором самостоятельно выявлен, проанализирован и детально описан смешанный тип грамматической интерференции в речи туркоязычных мультилингвов; на основе проведенного диссертантом анализа учебников общего типа и учебных пособий по грамматике, популярных в турецких вузах, определена одна из потенциальных причин грамматических нарушений в речи турецких учащихся-мультилингвов.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использовать в процессе обучения РКИ разработанный автором сборник упражнений для развития и коррекции грамматических навыков турецких мультилингвов, шире – англоговорящих учащихся. Предлагаемая система упражнений может выступать также источником дополнительных тренировочных и контрольных упражнений применительно к отдельным грамматическим темам и использоваться в качестве коррекционного курса по минимизации грамматических интерферентных нарушений в русской речи мультилингвов (уровень А2 – В1).

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования обусловлены последовательной реализацией теоретико-методологических основ исследования; использованием теоретических и эмпирических методов, адекватных природе изучаемого явления, целям и задачам исследования; непротиворечивостью полученных данных; достаточным объёмом анализируемого материала.

Исследование проводилось в 2014–2024 гг. и включало три этапа.

В рамках **первого этапа (2014–2016 гг.)** был осуществлён сбор и подробный анализ научных работ лингвистического, психолингвистического и

методического характера по теме диссертации. Автором были определены объект и предмет исследования, сформулированы цели и задачи работы, выполнено аспектное описание объекта исследования и особенностей современной языковой ситуации.

На **втором этапе (2017–2019 гг.)** был подготовлен и реализован на базе заинтересованных турецких вузов педагогический эксперимент по выявлению и коррекции грамматических интерферентных нарушений в русской речи туркоговорящих студентов (уровень А2 – В1). Автором была разработана и успешно апробирована специальная система упражнений по минимизации грамматической интерференции смешанного характера в речи мультилингвов, на основании которой создано учебное пособие (сборник упражнений) по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных учащихся (уровень А2 – В1).

Проведённый педагогический эксперимент (2018–2019 учебный год) заключал 3 этапа: 1) диагностический (выявление, классификация и анализ грамматических интерферентных ошибок в русской речи мультилингвов); 2) пробное обучение по предложенной методике работы с интерферентными нарушениями; 3) контрольный эксперимент по оценке эффективности разработанной системы упражнений.

В рамках **третьего этапа (2020–2024 гг.)** были сформулированы общие выводы исследования и осуществлено оформление диссертационной работы.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Одной из важнейших характеристик современной языковой ситуации предстает мультилингвизм, который ориентирует методику преподавания иностранных языков (в том числе, РКИ) на формирование плюрилингвистической компетенции многоязычной личности. Для достижения этой цели необходима разработка методики преподавания иностранного языка в условиях мультилингвизма.

2. Проблема грамматической интерференции в контексте мультилингвального обучения предстаёт слабо изученной и требует выработки конкретных рекомендаций по минимизации интерферентных ошибок.

3. Большинство современных студентов, изучающих РКИ в турецких вузах, обладает языковой подготовкой, предусматривающей высокий уровень владения английским языком как первым иностранным. В связи с этим одним из востребованных направлений в разработке актуальной методики преподавания РКИ становится проблема учёта смешанной интерференции как родного, так и английского языка, не говоря уже о внутриязыковой интерференции.

4. Одной из возможных причин появления грамматических нарушений в русской речи туркоязычных мультилингвов является недостаточная степень разработанности интерферентно опасных тем в учебных средствах, используемых на занятиях по РКИ в турецких вузах.

5. Минимизация грамматических интерферентных нарушений в речи изучающих РКИ мультилингвов возможна с помощью специальной системы

упражнений, учитывающей особенности современной языковой ситуации, психолингвистические процессы овладения первым/вторым/третьим иностранным языком. Данная система упражнений должна быть выстроена с учётом принципов сознательности, сопоставительного изучения языков, градации трудностей, этапности формирования грамматических навыков, доступности и посильности языкового материала, учёта лингвистического и учебного опыта учащихся, как и общего большого опыта, накопленного методикой обучения иностранным языкам в этом направлении.

**Апробация** результатов диссертационного исследования проведена на базе Тракийского университета (г. Эдирне), Окан университета (г. Стамбул) и университета Яшар (г. Измир) в 2018-2019 учебном году.

Ведущие положения и результаты работы освещались в ходе научных докладов автора на российских и международных конференциях: Международной научно-практической конференции «Российская наука в современном мире» (Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», Москва, 2017, 2021), Международной научно-практической конференции «Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного», Москва, МПГУ, 2019), открытых семинарах для аспирантов, а также в процессе обсуждения отдельных вопросов на заседаниях кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, 2017–2018, 2024 гг.).

**Структура** работы. Диссертационное исследование состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы (269 наименований) и приложения. Общий объём диссертации – 237 страниц.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** автор обосновывает выбор темы, ее новизну, актуальность и степень изученности. В соответствии с поставленными целью и задачами работы определяется методологическая база исследования, формулируются рабочая гипотеза и положения, выносимые на защиту.

**В первой главе – «Явление интерференции в мультилингвальном обществе»** – даётся характеристика современной языковой ситуации, одной из главных черт которой предстаёт многоязычие с приоритетным статусом английского языка. Мультилингвизм рассматривается как: а) цель обучения (методика обучения многоязычию); б) его условие (методика преподавания иностранного языка в условиях мультилингвизма). Общая мультилингвальная ситуация требует от методики преподавания иностранных языков расширения прежней цели совершенного (на уровне носителя языка) овладения иностранным языком в сторону формирования плюрикультурной и плюрилингвистической компетенции многоязычной личности.

Автором представлены описание и анализ некоторых разработок методики обучения многоязычию в Европе (проект Х.Г. Клейна, Т.Д. Штегманна

«ЕвроКом» – рецептивное овладение группой родственных языков) и в России (проект Я.Р. Хайдарова «Изучаем три языка одновременно» и концепция Н.В. Барышникова «Мультилингводидактика»: соизучение четырёх и более неродственных языков с выделением английского языка в качестве доминантного). Общей чертой европейского и отечественных проектов является признание важности рецептивной компетенции и общая направленность обучения на формирование мультилингвальной личности, которой свойственно частичное (несовершенное) владение несколькими языками, что отвечает современной концепции «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком».

Помимо приведённых моделей мультилингвального образования, автор рассматривает наиболее распространённую в школах и вузах России модель «обучение второму иностранному языку», в рамках которой мультилингвизм предстаёт как условие обучения (**параграф 1.2** («Проблема мультилингвизма в отечественной практике обучения иностранным языкам»)). Анализируя особенности данной модели на предмет её релевантности для обучения РКИ, автор приходит к выводу, что многие из её положений (учёт сформированных учебных умений, «общего фонда» лингвистических представлений, особенностей металингвистического сознания учащихся) следует учитывать при обучении РКИ мультилингвальных личностей. Однако ведущий принцип модели – опора на первый (преимущественно английский) иностранный язык, в ситуации изучения РКИ мультилингвами часто оказывается нерелевантным и становится источником межъязыковой интерференции.

В **параграфе 1.3** («Лингвистический, психолингвистический и методический аспекты интерференции в контексте истории ее изучения») автор прослеживает историю исследования интерференции в рамках разных гуманитарных наук с конца XIX столетия до наших дней, описывает и анализирует основные методы исследования интерференции, принципы работы и типы упражнений по преодолению интерферентных нарушений в трудах отечественных учёных.

Определяемая лингвистами и переводчиками как отклонение от нормы одного языка под влиянием другого, интерференция проявляется на всех уровнях языковой системы и предстаёт как явление речи и языка. В рамках психолингвистики она характеризуется как перенос навыков и умений, происходящий из-за совместного расположения нескольких языковых систем в речевых центрах мозга, а также как результат взаимовлияния речевых установок родного и нового языка в подсознании индивида.

Рассматривая психолингвистический механизм возникновения интерферентных нарушений в речи мультилингвов, автор описывает поэтапный процесс формирования навыков, в рамках которого учёными выделяется от трёх до пяти стадий. Так, в классификации В.С. Цетлин предложена следующая четырёхступенчатая модель: 1) подготовительный этап (знакомство с грамматическим материалом); 2) элементарный (овладение элементарными действиями с грамматическим явлением); 3) совмещающий (выполнение

тренировочных упражнений); 4) включение грамматических навыков в речь (использование грамматического материала в речевой деятельности) [В.С. Цетлин (1971), (1998)]. И.Л. Бим выделяет в работе над каждым грамматическим действием (и грамматическим материалом в целом): ознакомление, осознание его значения, формы и употребления, тренировку с опорами в микротексте, репродукцию и продуктивное применение [И.Л. Бим (1988)].

Таким образом, выделяемые учёными стадии формирования грамматического навыка соответствуют алгоритму формирования интеллектуальных действий, разработанному П.Я. Гальпериным, по справедливому утверждению которого, именно последовательное прохождение каждого из этапов является неременным условием для качественного освоения нового действия [П.Я. Гальперин (1966)].

При изучении иностранного языка автоматизированные, устойчивые и гибкие навыки родного/первого иностранного языка приходят в «тормозящее взаимодействие»<sup>8</sup> с формирующимися неустойчивыми и неавтоматизированными навыками второго и последующих иностранных языков (а также – языка-посредника), что делает возможным перенос навыков, который может иметь как положительный (трансференция), так и отрицательный результат (интерференция).

Значимость интерференции как методической проблемы при обучении иностранному языку во многом определяется выбором «глобальной гипотезы» в обучении иностранному языку: ей отводится значимое место в рамках межъязыковой гипотезы и статус центральной категории – в контрастивной гипотезе. В качестве основных методов исследования интерференции выделяются метод сопоставительного анализа и анализ типичных ошибок (пп. 1.3.4).

На важность сопоставительного анализа при изучении интерференции указывают такие учёные и методисты, как В.Д. Аракин (2005), И.Л. Бим (2001), У. Вайнрайх (1979), А.Е. Карлинский (1976), Н.И. Леонтьева (2009), О.Г. Скворцов (2001), Р.И. Соболева (1986), С.С. Сорокина (1971) и другие.

В.Т. Марков и А.А. Шарова (2022) со ссылкой на Л.В. Щербу, пишут о том, что сопоставительный анализ настолько важен, что должен лежать в основе методики преподавания иностранного языка [В.Т. Марков, А.А. Шарова (2022)].

С точки зрения Г.М. Бурденюк и В.М. Григоревского, ни один из указанных методов не представляется универсальным, поскольку сопоставительный анализ ограничивается рамками готовых моделей языковых систем, тогда как интерферентные ошибки проявляются в творческих речевых актах, а анализ типичных ошибок затруднителен в виду необходимости обработать большой объём материала для получения объективных выводов (пп. 1.3.4).

---

<sup>8</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. –М., 1946. – С. 124.

Для исследования интерферентных нарушений в рамках настоящей работы нам представляется оптимальной комбинация рассмотренных методов, последовательное применение которых даёт возможность в ходе сопоставительного анализа определить наиболее вероятные области возникновения интерферентных явлений, а затем путём анализа письменных текстов выявить типичные случаи фактического проявления потенциальных ошибок.

В пп. 1.3.5 автор рассматривает основные принципы работы по минимизации грамматической интерференции, среди которых, помимо рассмотренного учёта этапности формирования навыков, следует выделить принципы сопоставительного изучения языков (Л.М. Уман (1964), С.А. Хавронова, Т.М. Балыхина (2008) и др.), системности представления языкового материала (В.Н. Вагнер (2001), Р.Г. Гасанова (2012) и др.); коммуникативной направленности упражнений (Н.А. Тарасюк, М.Н. Игнатова (2014) и др.), учёта лингвистического и учебного опыта учащихся-мультилингвов (В.Н. Барышников (2007), А.В. Щепилова (2005) и др.), доступности и посильности языкового материала (В.Н. Барышников (1995) и др.).

На наш взгляд, работа по преодолению интерферентных нарушений в современной мультилингвальной аудитории предполагает большее внимание не только к родному, но первому и последующим иностранным языкам и, следовательно, подчёркивает важность таких упражнений, как упражнения на перевод и сопоставление изучаемого явления в контактирующих языках. По справедливому утверждению В.Н. Вагнер, данные типы упражнений «помогают осознавать межъязыковые соотношения, прежде всего различия, препятствуют возникновению интерференции и ложных аналогий»<sup>9</sup>.

Принципиально важной представляется нам работа над интерферентно опасными темами на начальном этапе обучения грамматике, поскольку именно на нем учащимися осознаётся разница языкового выражения смысла в родном, первом иностранном и изучаемом РКИ. Правильно организованная работа позволяет предотвратить возможные интерферентные нарушения на начальном этапе, что повышает значимость имитативных, вопросно-ответных, подстановочных и трансформационных упражнений этого этапа (пп. 1.3.5).

**Во второй главе – «Экспериментальное исследование межъязыковой грамматической интерференции в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1)»** – автор описывает подготовку, проведение и итоги диагностического этапа педагогического эксперимента по выявлению и коррекции интерферентных грамматических нарушений в русской речи туркоязычных мультилингвов, а также анализирует с точки зрения минимизации

---

<sup>9</sup> Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложения, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений, обуч. по спец. «Филология». – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – С. 15.

интерференции учебники и учебные пособия по РКИ, популярные в аудитории современного турецкого вуза.

В **параграфе 2.1** представлено описание актуальной ситуации обучения РКИ в турецком вузе, для которой характерно значительное интерферентное влияние английского языка, что во многом обусловлено требованием высокого уровня владения английским языком, предъявляемым к турецким абитуриентам, поступающим на отделения русского языка (и литературы) филологических (а также гуманитарных и переводческих) факультетов турецких вузов. Так, согласно требованиям кафедры славянских языков филологического факультета университета Анкары (Ankara University), «Студенты, которые предпочтут наш университет, должны обладать продвинутым уровнем английского языка, чтобы изучать русский язык, который является индоевропейским языком» (<http://www.dctf.ankara.edu.tr/en/department-of-slavic-languages-and-literatures/department-of-russian-language-and-literature/>).

Опираясь на проведённый в ходе подготовки эксперимента анализ письменных работ американских студентов Международного университета (г. Москва), автор выявляет и классифицирует грамматические интерферентные ошибки, что позволяет создать банк потенциальных и типичных грамматических интерферентных нарушений в русской речи англоговорящих (уровень А2 – В1) для дальнейшей разработки проблемы интерференции в речи изучающих РКИ туркоязычных студентов-мультилингвов (**параграф 2.2**).

В **параграфе 2.3** приведено описание диагностического эксперимента, для проведения которого 45 студентам отделений русского языка Тракийского Университета (г. Эдирне), Окан Университета (г. Стамбул) и Университета Яшар (г. Измир) были предложены специальные задания на восстановление пропущенных элементов, правильный выбор, трансформацию, комбинацию и перевод единиц разных уровней. Разработанные на основе банка интерферентных ошибок англоговорящих с учётом особенностей турецкого грамматического строя, сходств и различий в грамматиках русского, английского и турецкого языков, данные задания были нацелены на выявление тенденций к интерферентным нарушениям в русской речи турецких мультилингвов.

В результате эксперимента были установлены многочисленные случаи межъязыковой (англо-русской, турецко-русской, смешанной) и внутриязыковой грамматической интерференции, представленные в **параграфе 2.4** («Итоги диагностического эксперимента»).

Склонность к англо-русским интерферентным нарушениям турецкие информанты продемонстрировали в рамках категорий числа (*\*специалист по лингвистикам*) и падежа имён (*\*Мы радовались с твоим решением*), вида и времени глагола (*\*Ты когда-нибудь подарил артистам цветы?*), при построении некоторых типов словосочетаний (атрибутивно-препозитивных с примыканием и согласованием), полинегативных конструкций (*\*Я никогда об этом театре слышал*), неопределённо-личных (*\*Не плакающему ребенку они молоко не дают*)

и сложноподчинённых предложений (*\*Я хочу нас всегда ужинать вместе*), в употреблении предлогов (*\*благодаря к другу*), вводных слов (*\*в моем мнении*), союзов и союзных слов (пп. 2.4.1).

Турецко-русская интерференция была выявлена на примере нарушений в категориях рода (редко – *\*черное козленок*), числа (*\*Я люблю кошку, а не собаку*), падежа имён (*\*Я поеду с автобусом или с трамваем*), степени сравнения прилагательных (*\*Старший сын самостоятельный чем младший*), склонения глагола, вида, времени, залога причастий и порядка слов в причастных оборотах (*\*весь роман читающий студент* вместо: *студент, прочитавший весь роман*), изменения порядка слов в словосочетаниях и простых предложениях (*\*Каждую субботу Анна в библиотеку ходит*), образования окказиональных возвратных глаголов и причастий от глаголов будущего времени (*\*поедущий в Москву в следующем году студент*), а также в упрощении сложноподчинённых предложений (пп. 2.4.2).

Помимо межъязыковых интерферентных ошибок, в работах туркоязычных мультилингвов были выявлены нарушения внутриязыкового характера в рамках категорий рода (*\*хорошая время*) и падежа имён (*\*Я иду в кино с Денизом и Айлином*), залога глагола (*\*Я обиделся дедушкой/ с дедушкой*), а также в образовании окказиональных возвратных глаголов (*\*грустились, \*выздоровелись*) (пп. 2.4.3).

В некоторых случаях определение единственного источника интерферентного влияния представлялось затруднительным, поскольку нормы родного и первого иностранного языка, отличные от норм РКИ, совпадали, и на интерферентное воздействие родного языка накладывалось влияние аналогичных норм первого иностранного. Это дало возможность предположить смешанный (англо-турецко-русский) характер интерференции в зафиксированных нарушениях при употреблении норм числа (*\*летняя каникула*), падежа (*\*смотреть на телевизоре*), согласования вида и времени глаголов-сказуемых в главной и придаточной частях предложения (*\*Завтра я напишу ему письмо, если у меня есть время*), а также при построении атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с управлением (*\*Мне офис адрес скажи*) и примыканием (*\*«Современник» театр в Москве находится*), безличных предложений (*\*Зимой погода рано темнеет*), употреблении предлогов в конструкциях со значением времени (*\*Прошлая неделя мы были в кино*) и попытках восстановить отсутствующий в русском языке неопределённый артикль посредством слова *один* (*\*Когда папа из Москвы приехал, одну матрешку мне принес*) (пп. 2.4.4).

В параграфе 2.5 представлен анализ интерферентно опасных тем в учебниках общего типа и учебных пособиях по грамматике, используемых в современных турецких вузах. По данным проведённого нами анкетирования преподавателей-русистов Анатолийского, Анкарского, Тракийского, Окан и Яшар университетов, наиболее популярными в турецкой аудитории при обучении РКИ на уровнях А2 – В1 являются такие учебники и пособия, как:

«Русский язык в упражнениях» (С.А. Хавроница, А.И. Широченская), «Дорога в Россию» – 2, 3.І, 3.ІІ (В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых), «Поехали!» – 2.І, 2.ІІ (С.И. Чернышов, А.В. Чернышова), «Чистая грамматика» (Е.Р. Ласкарёва).

Анализ грамматических упражнений в данных учебниках и учебных пособиях позволяет выявить недостаточную разработанность тем, ошибкоопасных с точки зрения смешанной межъязыковой интерференции. Несистемная организация упражнений, отсутствие (по определению в учебниках общего типа) переводных упражнений и сопоставительного анализа грамматических явлений родного, первого иностранного (английского) и русского языков, а также ограниченность грамматического репертуара, количества и типов упражнений на выделенные темы в используемых учебниках и учебных пособиях, к сожалению, затрудняют процесс формирования грамматических (а тем более коммуникативных) навыков, представляя, на наш взгляд, существенную причину распространённых интерферентных ошибок смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов.

Итоги проведённого диагностического эксперимента и анализа учебных средств доказали необходимость создания продуманной и последовательной работы по минимизации грамматической интерференции в мультилингвальной аудитории.

Используя богатый опыт отечественных методистов обучения иностранным языкам (в том числе, РКІ) (А.А. Акишиной (2002), Н.И. Гез (1969), З.Н. Иевлевой (1981), Е.И. Пассова (1966, 1989), С.Ф. Шатилова (1986), С.А. Хаврониной (2020) и многих других) и учитывая особенности современной мультилингвальной ситуации в обучении РКІ, мы разработали специальную систему упражнений по минимизации грамматических интерферентных нарушений в русской речи турецких учащихся (уровень А2 – В1), владеющих английским языком как первым иностранным, и сборник упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков русской речи туркоязычных мультилингвов, шире – англоговорящих учащихся.

**В третьей главе исследования – «Система упражнений по минимизации грамматической интерференции смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1)» – представлено описание и эмпирическое обоснование созданной системы упражнений и учебного пособия.**

Данная система упражнений, построенная на тщательно отобранном грамматическом и лексическом материале, отвечающая специфике мультилингвальной ситуации обучения и направленная на достижение специальных целей, является, по существу, впервые представленной в методике преподавания РКІ.

Вслед за известным методистом Н.И. Гез мы считаем, что система упражнений – это «организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом

последовательности становления умений и навыков и характера реально существующих актов речи»<sup>10</sup>. В соответствии с этим определением, в основу разработанной системы упражнений положены такие важные принципы, как принцип градации трудностей, этапности формирования грамматических навыков, а также не менее значимые принципы сознательности, сопоставительного изучения языков, доступности и посильности языкового материала, учёта лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся, коммуникативной направленности упражнений.

Предлагаемая система упражнений включает 8 ошибкоопасных с точки зрения смешанной интерференции грамматических тем, усвоение которых вызывает затруднения и многочисленные ошибки в речи турецких студентов, владеющих английским языком, как например: «Р. п. существительных: определительное значение», «Употребление Д. п. в безличной конструкции», «Предложно-падежные конструкции со значением времени», «Время глаголов-сказуемых в сложноподчинённом предложении со значением условия» и другие.

Последовательность представления тем отвечает принципам градации трудностей, доступности и посильности языкового материала и позволяет организовать его по концентрическому способу: рассмотренные в упражнениях первых тем грамматические конструкции органично включаются в упражнения, посвящённые последующим темам, что способствует их более прочному усвоению.

В соответствии с принципами сознательности и сопоставительного изучения языков в начале изучения каждой темы представлена сопоставительная таблица (таблица 1) для наблюдения и анализа особенностей языкового материала в русском, турецком и английском, как например:

Таблица 1 – Употребление дательного падежа с предлогом *no* в именных словосочетаниях

Русский	Турецкий	Английский
Книга по грамматике	gramer kitabı	grammar book
Словарь по английскому языку	ingilizce sözlük	English dictionary
Специалист по фонетике	fonetik uzmanı	phonetics specialist
Тренер по баскетболу	basketbol koçu	basketball coach... и т.д.

(Полный текст таблицы см. **пп. 3.2.2**).

Таблицы со специально отобранными автором интерферентно опасными грамматическими конструкциями сопровождаются заданиями, как например: «Внимательно изучите таблицу 2. Установите сходства и различия в построении словосочетаний данного типа в русском, турецком и английском языках»; «В чём

<sup>10</sup> Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностр. яз. в школе, 1969. – № 6. – С. 31.

сходство английских и турецких конструкций и их отличие от русских?»; «Вспомните и приведите свои примеры похожих словосочетаний» и т.п.

Несмотря на то, что на этом этапе формирование и формулирование мысли происходит посредством родного языка, учащиеся осуществляют важную работу по выявлению общих и отличительных черт сопоставляемых грамматических систем 3-х языков, что, по нашему мнению, содействует упреждению потенциальной ложной аналогии, и, следовательно, интерферентных ошибок.

С учётом этапности формирования грамматического навыка и принципа нарастания трудностей следом за сопоставительной таблицей учащимся предлагаются последовательно организованные подготовительные и речевые упражнения, подробно рассмотренные в параграфе 3.1 («Описание разработанной системы упражнений по минимизации грамматических интерферентных нарушений смешанного типа»). Каждое последующее упражнение предполагает уменьшение языковой и смысловой заданности и обратно пропорциональное ему возрастание самостоятельности учащегося в работе.

Завершают работу по каждой теме упражнения на перевод с турецкого и английского на русский язык, которые мы рассматриваем в качестве контроля усвоения учащимися языкового явления и маркера интерферентных ошибок в их русской речи.

Организованная таким образом система упражнений отвечает стадиям формирования грамматического навыка и принципу градации сложностей: от восприятия, анализа и имитации рассматриваемой конструкции с помощью сопоставительных таблиц и имитативных упражнений учащиеся переходят к её тренировке посредством подстановочных, трансформационных, комбинационных упражнений с целью вывода изучаемого явления в речь в рамках речевых упражнений.

Следование данной системе работы призвано развить, скорректировать и усовершенствовать грамматические навыки туркоязычных мультилингвов, испытывающих смешанное интерферентное влияние родного и английского языков при освоении РКИ.

В параграфе 3.2 («Учебное пособие как важнейшее средство минимизации грамматической интерференции») автором представлена реализация созданной системы упражнений в сборнике упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1) на примере тем «Употребление Дательного падежа с предлогом *«по»*», «Предложно-падежные конструкции со значением времени», «Время глаголу-сказуемых в сложноподчинённом предложении со значением условия» (пп. 3.2.2), а также даны методические рекомендации для преподавателя (пп. 3.2.1).

Параграф 3.3 («Экспериментальная проверка эффективности разработанной системы упражнений в мультилингвальной аудитории турецкого вуза») содержит описание пробного обучения и контрольного эксперимента,

проведённых в рамках педагогического эксперимента по выявлению и коррекции грамматических интерферентных нарушений в русской речи туркоговорящих студентов (уровень А2 – В1) на базе отделений русского языка Тракийского университета (г. Эдирне), университета Окан (г. Стамбул) и университета Яшар (г. Измир). Целью экспериментальной проверки являлась верификация изложенной ранее гипотезы исследования.

Не имея возможности организовать полный курс занятий по включённым в сборник упражнений 8 темам в реальных условиях учебного процесса (что потребовало бы значительных затрат учебного времени), мы предложили турецким преподавателям провести пробное занятие по одной из тем. Согласно выбору преподавателей, темой пробного обучения для студентов Тракийского и Яшар университетов стала тема 1 «Неопределённый артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском»; учащиеся университета Окан прошли занятие по теме 5 «Употребление Дательного падежа с предлогом «по».

Программа пробного обучения для группы студентов университета Окан (пп. 3.3.1) включала проведение предэкспериментального среза с двумя блоками заданий, нацеленных на выявление интерферентных нарушений в употреблении именных и глагольных словосочетаний с формами Д. п. и предлогом «по». В ходе проверки выполненных заданий были установлены следующие ошибки, вызванные смешанным турецко-английским интерферентным влиянием: 1) нарушение порядка слов (построение русского словосочетания по модели турецкого/английского): *бокс соревнование, гимнастика тренер, грамматика книга* и т.п.; 2) неверный выбор предложно-падежной формы: приведённые выше, а также *смотрел на телевизоре, позвони на телефоне, скучаю сестру* и т.п.

Процентное соотношение случаев ошибочного употребления рассматриваемых конструкций приведено в следующей таблице 2.

Таблица 2 – Итоги предэкспериментального среза в группе университета Окан

Часть упражнения	I (именные словосочетания)					II (глагольные словосочетания)				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
№ задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Процент ошибочного употребления (%)	1,1	16,6	44,4	11,1	38,8	44,4	27,7	38,8	50	33,3
Средний процент ошибочного употребления в каждом блоке заданий (%)	24, 2					38,8				

Как видим, процент ошибок при выполнении студентами предэкспериментального среза достаточно высок и варьируется от 11% до 50% в зависимости от конкретного задания. После проведения предэкспериментального среза учащимся университета Окан было предложено

ознакомиться с материалами темы 5 и последовательно выполнить представленные в ней упражнения.

Пробное обучение для учащихся-мультилингвов Тракийского и Яшар университетов не включало предэкспериментального среза, а предполагало подсчёт и выявление процентного соотношения ошибочного употребления рассматриваемой конструкции в составе диагностического эксперимента. Мы подсчитали, сколько случаев неправомерного восстановления артикля *bir/a* в русском предложении приходится на каждый тип значения и определили процент неверного употребления слова *один* в функции артикля (а также - неопределённого местоимения), что представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Итоги диагностического задания в группах Тракийского университета и университета Яшар

Значение артикля <i>bir (a)</i> и слова <i>один</i> в предложении	Процент ошибочного употребления (%)
Классифицирующее	44,4
Усилительное	25,9
Вводное	33,3
Неопределенное	18,5

Как видим, наиболее сильное интерферентное влияние турецкого и английского языков проявляется в построении предложений с классифицирующим и вводным значениями, которые в родном и первом иностранном языке учащихся выражаются с помощью артиклей *bir* и *a*.

Для минимизации интерферентных нарушений в рамках данной темы учащимся-участникам пробного обучения было предложено занятие по теме «Неопределённый артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском».

В **пп. 3.3.2** приведены результаты контрольного эксперимента, проведённого после пробного обучения с целью оценки эффективности разработанной и апробированной системы упражнений.

Согласно итогам контрольного среза, отработка интерферентно опасной темы в ходе пробного занятия в группе мультилингвальных студентов университета Окан позволила снизить средний процент ошибочного построения именных конструкций с формами Д. п. и предлогом «по» с 24, 2% до 6,6 %, глагольных – с 38,8 % до 7,8 %. Представим данные результаты в следующей таблице 4.

Таблица 4 – Сравнение средних показателей предэкспериментального и контрольного срезов в группе университета Окан

Часть упражнения		I (именные словосочетания)	II (глагольные словосочетания)
Средний процент ошибочного употребления в каждом блоке заданий (%)	Предэксперим. срез	24, 2	38,8
	Контрольн. срез	6, 6	7,8

Как мы полагаем, столь значительное снижение данных показателей свидетельствует о высокой эффективности проведённой работы.

Согласно результатам контрольного эксперимента в группах университетов Тракийского и Яшар, процент ошибочного построения русских предложений, соответствующих турецким предложениям с артиклем *bir* (*a*) в классифицирующем значении снизился с 43, 75% до 6,5%; в вводном – с 37,5% до 6,5%. В предложениях с усилительным и неопределённым значением удалось добиться безошибочного построения конструкции.

Данные результаты отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнение результатов диагностического и контрольного заданий в группах Тракийского и Яшар университетов

Значение артикля <i>bir</i> / слова <i>один</i> в предложении	Процент ошибочного употребления (%)	
	Диагностическое задание	Контрольное задание
Классифицирующее	44,4	6,5
Усилительное	25,9	0
Вводное	33,3	6,5
Неопределённое	18,5	0

На основании данных, представленных в таблицах 4 и 5, посвящённых итогам контрольного эксперимента, справедливо сделать вывод о том, что прохождение турецкими студентами-мультилингвами Тракийского, Окан и Яшар университетов пробного обучения по минимизации интерферентных нарушений смешанного характера дало возможность в значительной мере снизить количество ошибок в рамках выбранных тем, ослабляя смешанное интерферентное влияние турецкого и английского языков.

**В Заключении** диссертации подведены итоги исследования, которые можно обозначить следующим образом:

- создан банк типичных и потенциальных грамматических интерферентных ошибок в русской речи англоговорящих учащихся;

- впервые выявлен и проанализирован смешанный тип грамматической интерференции в речи турецких студентов, владеющих английским языком;

- определена одна из возможных причин появления грамматических нарушений в русской речи туркоязычных мультилингвов, а именно – недостаточная степень разработанности интерферентно опасных тем в учебных средствах, используемых на занятиях по РКИ. Подтверждением тому служат результаты проведённого анализа учебников общего типа и учебных пособий по грамматике, популярных в турецких вузах;

- разработана специальная система упражнений по минимизации грамматической интерференции в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), учитывающая особенности современной языковой ситуации, психолингвистические процессы овладения первым/вторым/третьим иностранным языком так же, как и накопленный опыт отечественных и зарубежных методистов;

- создано учебное пособие (сборник упражнений) по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), которое может быть использовано как дополнительный материал к любому учебнику РКИ для базового/первого сертификационного уровня, а также для проведения отдельного коррекционного курса по грамматике РКИ в мультилингвальной аудитории;

- экспериментально доказана эффективность созданной системы упражнений: процент ошибочного употребления интерферентно опасных конструкций значительно снизился в результате пробного обучения по предложенной методике работы, о чём свидетельствуют результаты контрольного эксперимента.

Таким образом, применение разработанной нами последовательно организованной системы упражнений, построенной на специально отобранном интерферентно опасном материале и отвечающей природе процессов формирования навыков, принципам сознательности и сопоставительного изучения языков, градации трудностей, доступности и посильности языкового материала, коммуникативной направленности упражнений, учёта лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся позволило минимизировать процент грамматических интерферентных нарушений в рамках рассмотренных тем. Гипотезу данного исследования можно считать доказанной.

Накопленный обширный материал потенциальных и типичных интерферентных нарушений в речи мультилингвов может быть использован в целях создания упражнений и методических рекомендаций по работе не только со смешанной, но также и турецко-русской, англо-русской и внутриязыковой

интерференцией при обучении РКИ. Полученные в ходе исследования данные могут послужить основой для дальнейших разработок как в области методики преподавания иностранных языков, так и лингвистики, психолингвистики и переводоведения. В этом заключаются перспективы настоящего исследования.

**Приложение** содержит разработанный автором сборник упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), который получил высокую оценку турецких преподавателей-русистов.

Результаты исследования отражены в следующих 7 публикациях автора (общим объёмом 3,51 п.л.):

### **Статьи в ведущих рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации**

1. Барахта А.В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 10 (163). С. 83–88 (0,7 п.л.).

2. Барахта А.В. Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 8 (69). С. 108–111 (0,46 п.л.).

3. Барахта А.В. Мультилингвизм и современная методика преподавания иностранных языков и РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2018. № 2. С. 24–28 (0,58 п.л.).

4. Барахта А.В. Межъязыковая интерференция в использовании англоговорящими русских служебных частей речи // Рема. Rhema. 2022. № 4. С. 117–127 (0,63 п.л.).

5. Барахта А.В. Интерферентные ошибки в освоении англоговорящими учащимися русской падежной системы (уровень А2 – В1) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2023. № 2. С. 17–21 (0,58 п.л.).

### **Публикации в других научных изданиях**

6. Barakhta A.V. The importance of translating in the history of teaching foreign languages and Russian as a foreign language // Materials of the IV International Research and Practice Conference «Science, Technology and Higher Education». Vol. II. Westwood, Canada. 2014. P. 131–136 (0,35 p.s.).

7. Барахта А.В. Интерферирующее влияние грамматики турецкого языка при освоении русского имени существительного // Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции «Российская наука в современном мире». Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2017. С. 190–192 (0,21 п.л.).