

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

*На правах рукописи*



**Барахта Александра Викторовна**

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ  
ПРОБЛЕМА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй 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)

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
профессор  
Вохмина Лилия Леонидовна

Москва – 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>5-15</b>
<b>ГЛАВА 1 ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ .....</b>	<b>16-71</b>
<b>1.1 Мультилингвизм в современной европейской языковой ситуации... 16-27</b>	<b>16-27</b>
<b>1.2 Проблема мультилингвизма в отечественной практике обучения иностранным языкам .....</b>	<b>27-33</b>
<b>1.3 Лингвистический, психолингвистический и методический аспекты интерференции в контексте истории ее изучения.....</b>	<b>34-63</b>
<b>1.3.1 Зарождение теории интерференции в рамках проблемы языковых контактов (конец XIX – начало XX вв.) .....</b>	<b>34-36</b>
<b>1.3.2 Интерференция как лингвистический феномен .....</b>	<b>36-40</b>
<b>1.3.3 Психолингвистические и методические основы интерференции... 40-47</b>	<b>40-47</b>
<b>1.3.4 Методы исследования интерференции .....</b>	<b>47-54</b>
<b>1.3.5 Принципы работы и типы упражнений по преодолению интерференции в трудах отечественных ученых .....</b>	<b>54-63</b>
<b>1.4 Исследование интерференции в новой языковой ситуации (2000-е годы).....</b>	<b>63-67</b>
<b>Выводы по главе 1.....</b>	<b>68-70</b>
<b>ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРКОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИЛИНГВОВ (УРОВЕНЬ А2 – В1).....</b>	<b>71-139</b>
<b>2.1 Обучение РКИ в условиях мультилингвизма в турецких вузах .....</b>	<b>71-74</b>
<b>2.2 Межъязыковая интерференция в речи изучающих РКИ (уровень А2 - В1).....</b>	<b>74-81</b>

<b>2.3 Описание диагностического эксперимента по выявлению межъязыковой грамматической интерференции в русской речи турецких мультилингвов.....</b>	<b>81-87</b>
<b>2.4 Итоги диагностического эксперимента.....</b>	<b>87-117</b>
<b>2.4.1 Межъязыковая англо-русская интерференция .....</b>	<b>88-99</b>
<b>2.4.2 Турецко-русские интерферентные ошибки .....</b>	<b>99-108</b>
<b>2.4.3 Внутриязыковая грамматическая интерференция .....</b>	<b>108-111</b>
<b>2.4.4 Интерферентные нарушения смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов .....</b>	<b>111-117</b>
<b>2.5 Анализ учебников и учебных пособий по грамматике РКИ, используемых в турецких вузах, с точки зрения минимизации смешанной интерференции.....</b>	<b>117-136</b>
<b>2.5.1 Интерферентно опасные темы в некоторых учебных пособиях..</b>	<b>119-126</b>
<b>2.5.2 Анализ упражнений в учебниках по РКИ общего типа, популярных в турецкой аудитории.....</b>	<b>127-136</b>
<b>Выводы по главе 2.....</b>	<b>136-138</b>
<b>ГЛАВА 3 СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО МИНИМИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ СМЕШАННОГО ХАРАКТЕРА В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРКОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИЛИНГВОВ (УРОВЕНЬ А2 – В1).....</b>	
<b>3.1 Описание разработанной системы упражнений по минимизации грамматических интерферентных нарушений смешанного типа .....</b>	<b>139-154</b>
<b>3.2 Учебное пособие как важнейшее средство минимизации грамматической интерференции.....</b>	<b>154-169</b>
<b>3.2.1 Методические рекомендации для преподавателя .....</b>	<b>154-155</b>

<b>3.2.2 Реализация созданной системы упражнений в сборнике упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1).....</b>	<b>155-169</b>
<b>3.3 Экспериментальная проверка эффективности разработанной системы упражнений в мультилингвальной аудитории турецкого вуза .....</b>	<b>169-182</b>
<b>3.3.1 Пробное обучение по предложенной методике работы с интерферентными нарушениями.....</b>	<b>169-177</b>
<b>3.3.2 Результаты контрольного эксперимента .....</b>	<b>177-182</b>
<b>Выводы по главе 3.....</b>	<b>182-183</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>184-187</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>188-214</b>
<b>Приложение .....</b>	<b>215-237</b>

## ВВЕДЕНИЕ

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 ощутимый «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 [Евдокимова 2009: 5]. При этом для успешного «сосуществования»<sup>1</sup> в условиях становящегося массовым многоязычия индивидууму следует владеть, как минимум, тремя иностранными языками [Долган, Кочетова 2016].

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

Мультилингвизм (или многоязычие) трактуется как: 1) «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства)»; 2) «употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [ЛЭС 1990: 303]. 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

---

<sup>1</sup> Термин Ю.Е. Прохорова

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.).

Сложность практического решения проблемы обучения многоязычию объясняется, на наш взгляд, отсутствием разработанной теоретической и методической базы обучения нескольким иностранным языкам одновременно, а также нерешенностью 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 языка 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.)»
- (перевод с английского – А.Б.) [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment 2018: 26 - 28].

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)).

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 учеными [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 [Бакловская 2015: 5].

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 влияние турецкого языка накладывается влияние аналогичных норм английского языка, что дает 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.

Несмотря на наличие обширной литературы по описанию отдельных видов интерференции, исследования, посвященные 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>2</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>3</sup> грамматическом материале и отвечающей природе процессов формирования навыков, принципам сознательности и сопоставительного изучения языков, градации трудностей, доступности и посильности языкового материала, учета лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся, коммуникативной

---

<sup>2</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>3</sup> термин С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной

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;
- 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 ученых на феномен интерференции. Для выявления потенциальных случаев установления неправомερных соответствий между нормами контактирующих языков был применен **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 ученых 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. Лapidус, 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, отделение русского языка и литературы), 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, нацеленных 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 проблемы 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.

**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).

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Одной из важнейших характеристик современной языковой ситуации предстает мультилингвизм, который ориентирует методiku 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. 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.

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

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, учета 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 – 2024 гг.).

Основные вопросы, связанные с исследуемой проблемой, рассматривались в опубликованных работах автора, в числе которых 5 статей в рецензируемых периодических научных изданиях, рекомендованных **ВАК РФ**.

**Структура** работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения.

## **ГЛАВА 1 ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ**

### **1.1 Мультилингвизм в современной европейской языковой ситуации**

Глобальные изменения в политической и социально-экономической структурах как в Российской Федерации, так и в мировом масштабе в 1990-х – 2000-х годах актуализируют проблему многоязычия как неотъемлемой характеристики современного общества.

По словам исследователей многоязычия (Г.М. Вишневская, Н.В. Евдокимова, С.А. Волина и др.), мировое сообщество характеризует стремление к многоязычию и «социальный заказ на специалистов, владеющих несколькими иностранными языками и способных самостоятельно изучать и совершенствовать уровень владения иностранными языками для специальных целей» [Евдокимова 2009: 5].

Примечательно, что для успешной профессиональной и личностной реализации в XXI веке, объявленном ЮНЕСКО «эпохой многоязычных личностей», индивидуум должен владеть как минимум тремя иностранными языками [Евдокимова 2009; Долган, Кочетова 2016]. Таким образом, многоязычие предстает не только как объективная характеристика современного общества, но и как одна из его важнейших потребностей.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.И. Ярцевой мультилингвизм (или многоязычие) определяется как:

- 1) «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства);
- 2) употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [ЛЭС 1990: 303].

В соответствии с этим определением, О.А. Смирнова разделяет термины «мультилингвизм», применимый к определенной общественной группе, городу, стране, и «плюрилингвизм» в качестве индивидуальной языковой характеристики



личности [Смирнова 2007]. Данные дефиниции отражены в тексте «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (2018).

«Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина содержит следующее определение мультилингвизма: «1. Сосуществование в рамках международных объединений разных стран или отдельной страны множества языков как атрибутов национальных культур; 2. Распространенное в европейской системе образования положение, согласно которому современный человек должен владеть двумя иностранными языками, помимо родного. Мультилингвизм обозначает знание человеком нескольких языков» [Азимов, Щукин 2009: 149].

Приведенные дефиниции позволяют разграничить явления мультилингвизма и билингвизма, определяемого как «способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками», реализация этой способности на практике; «в узком смысле – это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным, а в широком смысле – относительное владение вторым языком» [Азимов, Щукин 2009: 30].

В рамках настоящего исследования мы будем придерживаться определения ЛЭС и рассматривать интересующий нас мультилингвизм как использование индивидуумом нескольких языков, а также группы мультилингвальных обучаемых в процессе усвоения РКИ.

По наблюдениям методистов и преподавателей иностранного языка, яркой тенденцией в современной студенческой аудитории становится стремление учащихся к овладению в практических целях двумя, тремя и даже более иностранными языками. Заметно высокая мотивация к овладению многоязычием справедливо объясняется убеждением в том, что максимальное количество усвоенных иностранных языков существенно увеличит возможности успешной профессиональной реализации [Горина 2009].

При этом наиболее востребованными оказываются т. н. «языки маркетинга»: английский, немецкий, французский, испанский, русский [Бердичевский 2000].

Получив широкое распространение с образованием единого европейского экономического пространства, данные языки стали необходимым условием для осуществления межнациональной коммуникации как в сфере экономики, так и во всех областях человеческой деятельности. За исключением немецкого, данные языки входят в список официальных языков ЮНЕСКО и ООН, одним из базовых принципов которой является многоязычие.

Определяемый в документах Евросоюза как «способность общества, его институтов, групп и отдельных личностей пользоваться на регулярной основе более чем одним языком в своей повседневной жизни», мультилингвизм имеет для ЕС особое значение: «в результате расширения Евросоюза, в условиях общего рынка и возрастающей мобильности внутри ЕС, возрождения регионов, миграции в ЕС и глобализации, мультилингвальная проблема достигла совершенно нового измерения» [Коржова 2010: 103].

По утверждению «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком», «теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью». Расширяя свой языковой опыт от языка семьи до языка общества и других народов, индивидуум «не «хранит» эти языки и культуры обособленно друг от друга, а формирует коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют. Для достижения своей цели в конкретной коммуникативной ситуации многоязычный индивидуум может свободно пользоваться любой частью компетенции, использовать знание нескольких языков для понимания текста на незнакомом языке, узнавая элементы, имеющие схожее написание или звучание в нескольких языках.

Частичное (даже поверхностное) знание дает возможность осуществлять роль посредника в общении не владеющих общим языком. «В отсутствии посредника такие собеседники все же могут достичь понимания, используя весь лингвистический запас, экспериментируя с различными формами выражения на разных языках и диалектах, используя паралингвистические средства (мимику,

жесты, выражения лица и т.д.) и максимально упрощая использование языка». С этой точки зрения, целью языкового образования становится не совершенное владение отдельным языком, а «развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям» [«Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» 2005: 4].

Таким образом, авторами «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» признается значимость частичного (несовершенного) владения несколькими иностранными языками для осуществления межкультурного общения в условиях мультилингвизма.

Согласно утверждению экспертов по международному рынку иностранных языков, опубликованному в 2000-м году в журнале «Мир русского слова» (№ 1, 2000), XXI век будет отмечен резким возрастанием спроса на изучение таких языков, как индонезийский, китайский (северные диалекты и т.н. мандарин), вьетнамский [«Мир русского слова» 2000: 36]. Учитывая специфику складывающейся в наши дни мировой политической ситуации, можно отметить, что этот прогноз, данный более 20 лет назад, получает сейчас свое непосредственное воплощение.

По данным английской статистики, весьма востребованным является латинский язык. Применительно к европейским странам, в частности, Великобритании, в список востребованных языков следует включить греческий и латинский языки, изучение которых, по словам исследователей, служит «тренировкой умственных способностей» («training the mind») мультилингвальной личности, придавая ей характеристики «образованной» («educated») и «культурной» («cultured») [Muriel Saville-Troike 2010: 96].

Согласно опубликованному Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина «Индексу положения русского языка в мире» (за 2021 год), русский язык занимает пятое место среди 12 ведущих мировых языков, уступая английскому, испанскому, китайскому и французскому. Определенный в соответствии с такими параметрами, как численность говорящих и интернет-

пользователей, количество зарегистрированных СМИ, объем научной информации и количество интернет-ресурсов на языке, индекс положения русского языка составил 2,86 балла, тогда как индекс английского языка – 16,67 балла, что в три раза превышает показатель следующего за ним испанского (5,26)<sup>4</sup>.

Несмотря на современную тенденцию к увеличению числа мировых (международных) языков и вхождению в сферу глобального использования таких языков, как русский и немецкий, в сфере международной коммуникации, информационных технологий, экономики, торговли и туризма приоритетным остается статус английского языка.

Согласно статистическим данным, в 2023 году численность говорящих на английском языке в разных статусах (как на родном, втором родном/официальном и иностранном языке) достигла 1,5 миллиарда человек (что составляет 18,5 % населения планеты при общей численности в 8,147 миллиарда человек)<sup>5</sup>.

По справедливому утверждению Ю.Е. Прохорова, английский язык однозначно признается «самым мировым», т.к. в современном коммуникативном пространстве «именно тот язык становится мировым, который обеспечивает максимально широкие возможности сосуществования людей» [Прохоров 2012: 8].

В контексте сосуществования, по мнению Ю.Е. Прохорова, сохраняет свой статус мирового языка русский язык, который реализует функцию поддержки сосуществования, коммуникации «значительно активнее и эффективнее, чем, например, входящие в «старый клуб мировых языков» французский, немецкий и испанский». При этом ученый выделяет следующие сферы, в которых русский язык выполняет функцию обеспечения сосуществования: 1) российский рынок; 2) жизнь

---

<sup>4</sup> Русский язык – на пятом месте в мире // Информационный портал фонда «Русский мир». URL: <https://russkiymir.ru/publications/299384/>; «Русский и мир»// Сайт газеты «Коммерсант». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5282288>

<sup>5</sup> The most spoken languages worldwide in 2023 // The Statistics Portal for Market Data, Market Research and Market Studies. URL: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>

русскоязычных диаспор в европейских странах; 3) взаимодействие с мигрантами из стран СНГ; 4) массовый российский туризм [Там же: 9].

Необходимость владения русским языком в рамках названных и других сфер естественным образом актуализирует потребность в изучении РКИ, свидетельством чего можно считать увеличивающееся с каждым годом число иностранных студентов на факультетах обучения РКИ в российских вузах.

Согласно заявлению заместителя главы Министерства науки и высшего образования РФ Константина Могилевского, в 2023 – 2024 учебном году в российских вузах обучаются 355 тысяч иностранных студентов<sup>6</sup>. Таким образом, по сравнению с 2018 годом численность иностранных учащихся выросла на 23 % (с 290 до 355 тысяч)<sup>7</sup>.

Возможные опасения, связанные со снижением данного показателя под влиянием современной политической ситуации, опровергаются специалистами. Так, по словам академика Ю.П. Зинченко, можно ожидать меньшее количество студентов из ЕС, «но мы уже наблюдаем усиление притока студентов из КНР, Вьетнама, Центральной Африки. Растет спрос на образование в РФ у студентов Сирии и Ирана» [Там же]. Член общественного совета при Министерстве образования и науки В.А. Зернов также прогнозирует увеличение потока студентов из Юго-Восточной Азии и Африки [Там же]. Следовательно, можно предположить, что при изменении качественного состава, количественно процент иностранных студентов в российских вузах существенно не изменится.

Так, в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина в 2022 году обучалось 1620 иностранных студентов из 100 стран мира, система образования большинства из которых предполагает изучение английского языка в

---

<sup>6</sup> Минобрнауки: около 355 тысяч иностранных студентов учатся в вузах РФ // Сайт РИА Новости. 23.11.2023. URL: <https://ria.ru/20231123/student-1911436685.html?ysclid=lt8lhutzcr188713044>

<sup>7</sup> Иностранные студенты едут в Россию за качественным образованием // Информационный портал фонда «Русский мир». URL: <https://ruskiymir.ru/publications/323136/>

разных статусах (как родного, государственного, официального, первого иностранного). Следовательно, к изучению РКИ приступают студенты, владеющие родным и как минимум (в той или иной степени) одним иностранным языком, которым, в большинстве случаев, является английский<sup>8</sup>.

Независимо от принципа организации учебной группы (мононациональная или интернациональная), современные студенты оказываются в ситуации многоязычия, когда для достижения различных коммуникативных целей и полноценного «сосуществования» в мультилингвальном окружении необходимо использование различных языков, а также знание культур и толерантное отношение к их представителям.

По словам исследователя проблемы М.А. Коржовой, мультилингвизм является составной частью **мультикультурализма**, феномен которого сочетает идеологию и политику, нацеленные на культурный плюрализм, сохранение и многообразие культурных форм, в противоположность концепции «плавильного котла», предполагающей слияние всех культур в одну [Коржова 2010: 103].

По свидетельству А.Л. Бердичевского, культуuroобразующая концепция обучения иностранным языкам в настоящее время обусловила отход от абсолютизации коммуникативного подхода и коммуникативной компетенции как цели обучения. Со ссылкой на методиста Х.-Е. Пифо, А.Л. Бердичевский пишет о «посткоммуникативной фазе» в методике преподавания иностранных языков и выдвижении межкультурной (социальной) компетенции как актуальной цели обучения [Бердичевский 2002: 61]. Однако, на наш взгляд, мнение А.Л. Бердичевского исходит из узкого понимания коммуникативной компетенции, которая, согласно «Общевропейским компетенциям владения иностранным языком...», включает социокультурную компетенцию как одну из своих

---

<sup>8</sup> В Институте Пушкина надеются на рост числа иностранных студентов в 2023-2024 учебном году // ТАСС. URL: <https://news.rambler.ru/troops/50003168-v-institute-pushkina-nadeyutsya-na-rost-chisla-inostrannyh-studentov-v-2023-2024-uchebnom-godu/>

составляющих [«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» 2003]. Таким образом, следует, скорее, сделать вывод об усилении значения культурного компонента в современной концепции обучения иностранным языкам.

Данный вывод подтверждают слова Е.И. Пассова, который, описывая изменения в коммуникативной методике последнего десятилетия, утверждает, что цель иноязычного образования заключается в формировании индивидуальности как духовного человека («*homo moralis*»), обладающего интегративным умением вести диалог культур [Пассов 2010].

Вслед за Н.М. Губиной, мы понимаем межкультурную компетенцию как «способность воспринимать, понимать и интерпретировать феномены иной культуры и умения сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира» [Губина 2004: 43]. Как мы полагаем, сложно переоценить значимость данной способности для успешной коммуникации в условиях современного многоязычного общества.

Для овладения межкультурной компетенцией, по словам А.Л. Бердичевского, «...сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур» [Бердичевский 2002: 61]. Данное высказывание можно соотнести с указанным Е.И. Пассовым умением вести диалог культур, формирование которого включается в цель иноязычного образования.

Аналогичное мнение высказывается в работах таких ученых, как С.Г. Тер-Минасова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.И. Халеева, А.В. Вартанов, Р.А. Вафеев, Н.В. Барышников и др.

Современные «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», выделяющие плюрилингвистическую и плюрикультурную компетенции,

часто рассматривают их в единстве и определяют следующим образом: «Под плюрилингвистической и поликультурной компетенцией понимается способность использовать языки в целях общения и принимать участие в межкультурном взаимодействии, в рамках которого индивид, рассматриваемый как социальный субъект, владеет в той или иной степени несколькими языками и имеет опыт нескольких культур. Это подразумевает не выделение или сопоставление различных компетенций, а проявление сложной или даже композитной/составной компетенции, на которую может опираться социальный субъект» (перевод с английского – А.Б.) [Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching 2009].

По справедливому утверждению С.А. Волиной, «Обучение другим (последующим) иностранным языкам должно стимулироваться не принятием специальных законов, а скорее, интенсивными, ориентированными на практику преподавания исследованиями, созданием интересных и эффективных средств и методов обучения, качеством подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Должна быть создана и развиваться методика преподавания многоязычия, позволяющая использовать эффект синергии и исключать ненужные повторы» [Волина 2009: 11].

О необходимости создания и разработки методики преподавания многоязычия, отвечающей потребностям языковой личности в изменившейся лингвистической ситуации, свидетельствуют как зарубежные (Хорст Г. Клейн, Тильберг Д. Штегманн), так и отечественные методисты и ученые (Н.В. Барышников, С.А. Волина, Т.И. Зеленина, Н.А. Любимова, Я.Р. Хайдаров и другие). Среди исследований данной проблемы можно выделить проекты «ЕвроКом», «Мультилингводидактика», «Изучаем три языка одновременно...», которые будут рассмотрены в настоящей работе.

В соответствии с Маастрихтским соглашением 1992 года, продвижение изучения языков и индивидуального мультилингвизма стало основополагающим принципом образовательной политики Европейского Союза [Коржова 2010: 104].



Для достижения целей мультилингвального образования в Европе в 1990-х годах группа германских лингвистов выдвинула концепцию «Европейское взаимопонимание» (Eurocomprehension), на основе которой усилиями 7 университетов Германии был разработан языковой проект EuroCom (ЕвроКом), награжденный в 1999 году в Вене «Европейским Языковым Ярлыком за инновационные проекты».

В основе общего проекта лежит принцип синхронного обучения группе родственных языков – романских, славянских и германских, в соответствии с чем выделяются отдельные проекты EuroComRom, EuroComSlav и EuroComGerm.

Наиболее разработанным оказался первый из указанных проектов, итогом которого стала публикация в 2000-м году учебника для говорящих на немецком языке «ЕвроКомРом – семь сит:<sup>9</sup> чтение и понимание всех романских языков сразу», созданного учеными Франкфуртского университета во главе с Хорстом Г. Клейном и Тильбергом Д. Штегманном.

В 2007 году Бритой Хуфайдзен и Николь Маркс был создан аналогичный учебник для синхронного обучения языкам германской группы, одновременно с чем в Инсбрукском университете продолжалась работа над учебником для языков славянской группы на основе усвоения русского как наиболее изучаемого языка, разработкой которого занимался профессор Лев Цыбатов.

Созданные пособия основываются на методе «семь сит», предполагающем сравнительно-сопоставительное изучение родственных языков в рамках 7 основных этапов с активным использованием положительного переноса знакомого учащимся лексического и грамматического материала.

Для поиска и открытия знакомого в иноязычном тексте в данном подходе используются интерлексемы, т.е. внешне схожие слова с полным или частичным

---

<sup>9</sup> «7 сит» – дословный перевод названия разработанного в рамках проекта ЕвроКом метода «Die sieben Siebe» (*die Siebe – сито, решето, фильтр*), который подразумевает 7 стадий процесса просеивания языкового материала с целью поиска и узнавания интерлексем и идентичных синтаксических структур в изучаемых языках [Klein, Stegmann 1999].

совпадением значений и идентичные синтаксические структуры, которые помогают обучающемуся осуществлять перенос идентичных элементов с одного языка на другой родственный язык и, таким образом, достигать понимания прочитанного.

На этапе первого сита происходит поиск и идентификация интернационального вокабуляра совместно со всемирно известными именами, названиями популярных торговых марок, географическими названиями и т.д.

Второе сито предполагает отбор слов, являющихся общими для данной группы языков. Третье сито посвящено фонетическим соответствиям, четвертое – сопоставлению графем и правил произношения, пятое идентифицирует общие синтаксические структуры, шестое – морфологические.

Седьмое сито опирается на словообразовательный анализ для понимания сложных слов. Таким образом, по мнению ученых, прохождение курса многоязычного обучения по принципу «семи сит» позволяет сформировать у учащихся рецептивную компетенцию в группе родственных языков: вместо коммуникативной компетенции в рамках одного языка, учащиеся обретают возможность воспринимать, понимать и интерпретировать тексты на нескольких языках.

В пользу рецептивного усвоения иностранного языка в рамках своего выступления на XIII Конгрессе МАПРЯЛ в Гранаде высказывался и А.Л. Бердичевский. По справедливому замечанию ученого, продуктивное усвоение языка требует больших затрат времени и в качестве альтернативы ему следует рассматривать модель рецептивного усвоения языка, при которой каждый из коммуникантов говорит (пишет) на своем родном языке и в то же время понимает партнера, говорящего на своем [Бердичевский 2015: 136].

Такой принцип исходит из признания ценности и значимости частичного знания множества иностранных языков, лежащего в основе проекта ЕвроКом.

По словам исследователей, учебники проекта ЕвроКом не заменяют традиционных учебников соответствующих языков, а предназначены скорее для

использования в качестве вводных курсов, которые призваны заложить основы мультилингвальной компетенции и облегчить переход от языка-посредника к овладению множеством родственных языков. На базе изученного учащиеся могут перейти к овладению продуктивной компетенцией в отдельных выбранных языках группы. Примечательно, что концепция «Европейское взаимопонимание» находит свое выражение в разработке ряда проектов по многоязычию с участием университетов Испании, Италии, Франции и Португалии.

## **1.2 Проблема мультилингвизма в отечественной практике обучения иностранным языкам**

В 2000-е годы феномен многоязычия начал обретать особую актуальность и на территории РФ, свидетельством чего может служить разработка проблемы на базе Пятигорского государственного лингвистического университета, Удмуртского государственного университета и других учреждений, а также заметный рост числа посвященных проблемам многоязычия научных конференций и тематических мероприятий на городском, региональном, национальном и международном уровнях.

В изучении мультилингвизма отечественными учеными и методистами, как мы полагаем, можно выделить два наиболее общих направления: обучение мультилингвизму как цели и обучение иностранному языку в условиях многоязычия.

Анализируя российское образовательное пространство, исследователи проблем многоязычия справедливо выделяют в нем несколько «моделей мультилингвального образования». Под мультилингвальным образованием при этом понимается новое образовательное направление, возникшее в конце XX века в связи со стремительно возросшей мобильностью глобализованного общества. А мультилингвальное обучение рассматривается как более узкое понятие, включающее вопросы реализации мультилингвального образования в рамках

конкретной модели, среди которых выделяются следующие: «обучение второму иностранному языку в системе школьного и вузовского образования (Б.А. Лapidус, И.Л. Бим, Л.В. Садомова, Э.И. Соловцова и др.); обучение на билингвальной основе (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев и др.); этнолингводидактика (И.А. Арабов, З.Б. Абдуллаева, Н.В. Барышников, З.В. Корнаева, В.А. Власов и др.); обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации (В.Н. Вагнер); одновременное преподавание нескольких родственных языков (Я.Р. Хайдаров)» [Малых, Жукова 2016: 16 – 20].

Наиболее распространенной в российских школах и вузах является модель обучения второму иностранному языку, в качестве которого выделяются, главным образом, немецкий, французский и испанский, изучаемые после английского.

В сравнении с изучением первого иностранного языка, процесс овладения вторым иностранным имеет существенные отличия. По мнению И.Л. Бим, сформированные при обучении ИЯ1 учебные умения, опыт овладения иностранным языком, а также некоторые фоновые знания позволяют интенсифицировать процесс обучения ИЯ2, в результате чего он протекает быстрее, экономя усилия учащихся и временные затраты [Бим 2001].

С точки зрения А.В. Щепиловой, одной из особенностей обучения второму иностранному языку является наличие у обучаемых металингвистического сознания, сформированного в ходе изучения первого иностранного языка [Щепилова 2005]. По определению исследователя, металингвистическое сознание личности – «развитая в процессе обучения иностранным языкам способность индивида к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.)» [Щепилова 2005: 242].

Данное состояние языкового сознания формируется в результате постоянного сравнения и сопоставления элементов систем изучаемых языков и находит свое проявление в скорости лингвистических операций, явлении переноса, языковой интуиции. В соответствии с этим, И.Л. Бим справедливо выделяет

коммуникативно-когнитивный и контрастивный принципы как ведущие при обучении ИЯ2 [Бим 2001].

В процессе изучения иностранного языка в сознании обучаемого формируется «общий фонд» лингвистических представлений, который облегчает овладение каждым последующим языком. Многоязычные учащиеся обладают развитой памятью, языковой догадкой и большим набором «когнитивных и метакогнитивных стратегий», что, по мнению ученых, позволяет сразу предъявлять им образцы иностранного языка большей сложности, применять аутентичные материалы на ранних этапах обучения, увеличить объем одновременно вводимого грамматического материала и совмещать отработку нескольких грамматических явлений [Бим 2001, Щепилова 2005].

Одним из важнейших факторов, позволяющих интенсифицировать процесс обучения ИЯ2 (а именно – немецкому после английского), по словам И.Л. Бим, предстает близость изучаемых родственных языков. Являясь языками одной (германской) группы, английский и немецкий языки обнаруживают много общего: «в области словаря и словоупотребления (например, наличие определенного и неопределенного артиклей), в структуре предложения (наличие глагола-связки), в образовании глагольных форм (...использование вспомогательного глагола *haben*, ср. *to have* и др.). Все это может служить опорой при овладении немецким как ИЯ2» [Бим 2001: 20].

Данный принцип опоры на сходства изучаемых родственных языков был положен, например, в основу европейского проекта «ЕвроКом» и отечественной методики одновременного изучения французского, итальянского и испанского Я.Р. Хайдарова.

Однако стоит отметить, что применительно к ситуации изучения РКИ современными мультилингвами, владеющими английским языком, подобная опора на ИЯ1 возможна лишь в редких случаях. К таким случаям, на наш взгляд, следует отнести, например, узнаваемые интернационализмы (*спорт, Интернет, республика* и т.п.) и англицизмы (*смартфон, таунхаус, сноуборд* и т.п.), при этом

необходимо четко разграничить данные лексемы и ложные друзья переводчика (русс. *лист* и англ. *list* – *список*; русс. *магазин* и англ. *magazine* – *журнал* и т. п.).

По словам И.Л. Бим, специфичным для процесса обучения ИЯ2 является тот факт, что с самого начала обучения большой удельный вес имеет чтение, поскольку учащиеся «уже владеют английским шрифтом, быстрее овладевают правилами чтения» [Бим 2001: 20]. Данное положение, характерное для методики обучения ИЯ2, также оказывается нерелевантным для обучения РКИ в условиях современного мультилингвизма, поскольку перед учащимися, владеющими английским и привычными к латинице, стоит задача изучения кириллического алфавита.

Таким образом, модель обучения второму иностранному языку имеет свою специфику, однако многие из ее положений (учет сформированных учебных умений, «общего фонда» лингвистических представлений, особенностей металингвистического сознания учащихся) следует учитывать при обучении РКИ мультилингвальных личностей.

В 2012 – 2014 годах исследовательской группой Пятигорского государственного лингвистического университета была разработана собственная концепция обучения многоязычию «Мультилингводидактика».

В отличие от рассмотренных проектов ЕвроКом, проект автора «Мультилингводидактики» Н.В. Барышникова предполагает одновременное освоение 4-х неродственных иностранных языков с целью формирования искусственного субординативного многоязычия в условиях отсутствия языковой среды. Данный тип многоязычия предполагает наличие доминирующего языка, через призму которого постигаются другие языки, в противоположность координативному многоязычию, при котором индивид владеет независимыми языковыми системами [Барышников 2007].

По мнению Н.В. Барышникова, накопленный практический опыт и теоретические разработки в сфере преподавания первого и второго иностранных языков, не являются релевантными для создания особой методики обучения

многоязычию, которая подразумевает одновременное преподавание четырех и более языков и не разработана ни в зарубежной, ни в отечественной научной практике.

Основываясь на концепции «Мультилингводидактики», автор выдвигает следующие принципы обучения многоязычию: 1) интегративное обучение нескольким языкам; 2) соизучение нескольких языков; 3) опора на лингвистический и учебный опыт обучаемых; 4) учет искусственного, субординативного и дидактического многоязычия; 5) когнитивная направленность процесса обучения иностранным языкам; 6) межкультурная направленность обучения языкам.

В основе разработанной Н.В. Барышниковым концепции обучения лежит теория фреймов, согласно которой изучение иностранного языка формирует особые когнитивные структуры – фреймы, представляющие собой схематизированные образы опытного знания в вербальном оформлении. Автор полагает, что существование в сознании данных фреймовых структур «обеспечивает формирование и функционирование универсальной системы овладения лингвистическими знаниями... на основе образованных фреймов происходит анализ и категоризация языковых явлений, что позволяет сопоставлять изучаемые языки» [Барышников 2007: 30].

Для проверки теоретических положений концепции Н.В. Барышникова в Пятигорском государственном лингвистическом университете было создано экспериментальное отделение многоязычия, студенты которого на основе сопоставления и выявления общих и контрастивных лингвистических факторов в течение четырех лет соизучали четыре обязательных неродственных языка – английский, немецкий, французский и испанский. При этом в группе языков в качестве доминантного языка выделялся английский, которым студенты владели лучше, чем остальными изучаемыми, и который являлся для них первым иностранным.

Важнейшую роль первого иностранного языка исследователи Н.В. Барышников и М.А. Бодоньи видели в том, что его изучение способствует формированию психолингвистической способности адаптироваться к системе каждого из последующих новых иностранных языков [Барышников 2007: 30].

Курс обучения предполагал практическое соизучение языков и объединенные занятия, проводимые двумя/тремя преподавателями разных языков совместно с целью определения «оптимальных параметров овладения четырьмя иностранными языками на оперативно-коммуникативном уровне» [Барышников 2008: 22 – 23].

По оценке авторов, итогом эксперимента стало овладение учащимися практически равной коммуникативной компетенцией в каждом из отдельных языков и успешное формирование координативного (а не заявленного субординативного) многоязычия.

Среди актуальных отечественных разработок в области обучения многоязычию следует выделить проект Я.Р. Хайдарова, лингвиста-переводчика, доцента Кемеровского государственного университета, полиглота со знанием 10 языков.

Многолетняя практика преподавания иностранного языка и исследование проблемы многоязычного обучения позволили ученому создать собственную методику одновременного изучения трех языков, которая проходила апробацию в рамках открытой в 2012 году в Кемерово языковой школы-студии «Маэстро».

В 2019 году было издано учебное пособие Я.Р. Хайдарова «Изучаем три языка одновременно. Français. Italiano. Español. Основы активной грамматики. Начальный курс». Снабженная подробным аудиоприложением, книга адресована не только студентам-филологам и переводчикам, но рекомендуется и в качестве самоучителя всем заинтересованным в изучении и сравнении языков.

По словам Я.Р. Хайдарова, его метод основан на сходстве романских языков, произошедших от латыни и «совпадающих примерно на 80 %». Как отмечает ученый, «они сопоставимы, и в сравнении языкового материала трех языков у человека вырабатываются дополнительные ассоциативные связи, помогающие



лучше запоминать все грамматические, фонетические, лексические особенности... метод позволяет изучить одновременно три языка за четыре трехмесячных цикла»<sup>10</sup>.

В феврале 2020 года авторская методика Я.Р. Хайдарова была представлена в Удмуртском государственном университете на XI научно-образовательном форуме «Международная неделя многоязычия», в рамках которого ученый провел курс повышения квалификации «Изучаем три языка одновременно. Французский. Итальянский. Испанский (начальный курс)».

Сравнивая отечественные и европейские проекты в области обучения многоязычию, следует отметить, что курс Н.В. Барышникова «Мультилингводидактика» был разработан для подготовки лингвистов в рамках лингвистического вуза, предполагающего специальные условия в виде большого объема учебных часов и привлечения коллектива квалифицированных преподавателей, что делает невозможным его использование в вузах неязыкового профиля. В то же время мультилингвальный курс Я.Р. Хайдарова, рассчитанный на 1 год обучения, и рассмотренный ранее проект ЕвроКом предполагают опору на сходства изучаемых родственных языков и отличаются возможностью их применения для обучения широкого круга лиц, овладевающих многоязычием.

Общей чертой европейского и отечественных проектов явилось признание важности рецептивной компетенции и общая направленность обучения на формирование мультилингвальной личности, которой свойственно частичное (несовершенное) владение несколькими языками.

По справедливому замечанию исследователей многоязычия, перечисленные и рассмотренные выше модели не ограничивают широкого спектра возможных моделей многоязычного образования, который, учитывая современный социальный заказ, будет только расширяться со временем. Как мы полагаем, одной из таких моделей должно стать обучение РКИ в условиях мультилингвизма.

---

<sup>10</sup> Полиглот Язгар Хайдаров. URL: <https://yalinguist.ru/полиглот-язгар-хайдаров/>

### 1.3 Лингвистический, психолингвистический и методический аспекты интерференции в контексте истории ее изучения

#### 1.3.1 Зарождение теории интерференции в рамках проблемы языковых контактов (конец XIX – начало XX вв.)

Термин «интерференция» был заимствован лингвистической наукой в начале XX века из области физики, где им, согласно Энциклопедическому словарю Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, обозначалось «содействие или противодействие двух или большего числа волн, происходящих от колебательных, периодически повторяющихся движений»<sup>11</sup>.

Войдя в терминологическую базу языкознания, указанная лексема была призвана обозначать аналогичный процесс в сфере языковых контактов, которая находилась во внимании лингвистов с середины XIX столетия.

Историю изучения проблемы языковых контактов можно проследить с последней четверти XIX века, когда была опубликована работа русского и польского языковеда И.А. Бодуэна де Куртенэ «*Опыт фонетики резьянских говоров И. Бодуэна де Куртенэ*» (1875), в которой было введено понятие «смешение языков».

Смешанный характер, обусловленный неизбежным влиянием контактирующих языков, по мысли автора, проявляет себя в двух направлениях: заимствования свойственных чужому языку лексических, грамматических, фонетических единиц, а также снижение степени различаемости, присущей отдельным частям заимствующего языка [Бодуэн де Куртенэ 1963].

Большое внимание понятию смешения языков впоследствии было уделено в трудах Н. Трубецкого, Р. Якобсона, А. Мартине, Е.Д. Поливанова, Л.В. Щербы. В 1915 году продолжатель идей И.А. Бодуэна де Куртенэ Л.В. Щерба в монографии «Восточнолужицкое наречие» на примере лужицких наречий исследовал процесс

---

<sup>11</sup> Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. URL: <https://slovar.cc/enc/brokhauz-efron2/1893783.html>

влияния одного языка на другой и описал его как взаимное приспособление контактирующих языков, сопровождаемое изменением их норм [Щерба 1915: 176].

В трудах Л.В. Щербы, помимо других тем, были намечены вопросы типологии билингвизма и интерференции, хотя сам термин «интерференция» он не использовал. Лингвист предложил заменить широкое и неясное понятие «смешение языков» на «взаимное влияние языков», объединившее в себе два различных процесса – заимствования и смешения языков, которые основаны на двух типах двуязычия – «чистом» («независимое сосуществование двух языков у одного и того же индивида») и «смешанном» («смешанный язык с двумя терминами») [Щерба 1958: 40 – 53].

Применительно к мультилингвальной ситуации, данная дихотомия описывается современными учеными в терминах субординативное («смешанное») и координативное («чистое») многоязычие [Барышников 2007].

Исследуя названные типы двуязычия, Л.В. Щерба в своих педагогических трудах рассматривал вопрос об образовательном значении билингвизма в методике преподавания иностранных языков.

В статье «О двуязычии» автор приходит к выводу о том, что идеалом методики остается чистое двуязычие, однако смешанное двуязычие обладает «громким образовательным значением», побуждая к постоянному сравнению чередуемых языков и, следовательно, к «большему осознанию их значения» [Щерба 1974].

Основной практический недостаток смешанного двуязычия, по мнению Л.В. Щербы, состоит «во взаимном искажении обоих языков, на практике, при изучении иностранного языка, в искажении именно этого иностранного языка под влиянием родного» [Там же: 317].

Впоследствии именно изменение норм одного языка под воздействием другого стало рассматриваться в лингвистике под термином «интерференция».

Согласно исследователю Ю.А. Жлуктенко, переводчику и автору учебников английского языка, данный термин впервые был употреблен в 20-х гг. XX в. в

работах французских лингвистов, в частности, в книге специалиста по сравнительно-историческому языкознанию А. Мейе «Историческая и общая лингвистика» (1926) [Жлуктенко 1974: 56].

Однако широкое признание термин «интерференция» получил лишь с середины 60-х гг. прошлого века после публикации монографии американского лингвиста У. Вайнрайха «Языковые контакты» (1953).

### 1.3.2 Интерференция как лингвистический феномен

«Языковой контакт» У. Вайнрайх определял как использование двух и более языков попеременно одним и тем же индивидом, который в данном контексте является «местом осуществления контакта» [Вайнрайх 1979: 22]. Под двуязычием ученый подразумевал «практику попеременного пользования двумя языками», осуществляющих ее лиц определял как двуязычных, а «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» назвал **интерференцией** [Там же].

Заметим, что в изданном в 1966 году Лингвистическом словаре О.С. Ахмановой термин интерференция отсутствовал, а в 1976 году был зафиксирован в Словаре-справочнике лингвистических терминов под редакцией Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, где трактовался как «перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный» [Розенталь, Теленкова 1976: 120]. Из данной дефиниции следует, что явление интерференции рассматривается как нейтральное, а источник интерферентного влияния ограничивается родным языком.

В трудах некоторых авторов интерференции придавалась положительная коннотация. Так, по мнению В.Ю. Розенцвейга, интерференция может способствовать изучению языков. В работе ученого «Интерференция и грамматические категории» (1963) выражена мысль о том, что, изучая интерференцию при овладении иностранным языком, можно уточнить описание некоторых грамматических категорий и выявить способы выражения

неграмматических значений [Розенцвейг, Уман 1963: 104 – 114]. Э.М. Ахунзянов рассматривал интерференцию как изменение элементов структуры одного языка под влиянием другого и расценивал его как положительное явление, которое способствует взаимообогащению находящихся в контакте языков [Ахунзянов 1978: 82].

Однако большинство исследователей билингвизма придерживались противоположной точки зрения. Л.М. Уман (1964), М.К. Бородулина (1975), Н.М. Курманбаев (1972), Р. Ладо (1967), С.Н. Тимофеев (1998) и другие ученые выделяли интерференцию как отрицательное явление, приводящее к появлению ошибок на разных уровнях языка, и трансференцию, как положительный перенос элементов одной системы в другую.

В работах 1980-х – 1990-х годов закрепилось представление об интерференции как о разноуровневом явлении нарушения нормы одного языка под влиянием другого, что отражено в дефиниции понятия, данной В.А. Виноградовым в Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой: «Интерференция – результат взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» [ЛЭС 2002: 197].

Выделенная в монографии У. Вайнрайха (1953) классификация интерференции в соответствии с уровнями языковой системы (фонетическая, грамматическая и лексическая интерференция) нашла свое отражение и продолжение в трудах отечественных ученых (А.Е. Карлинского, И.И. Китросской, Б.А. Лapidуса, С.Н. Тимофеева, Л.М. Уман и многих других).

В результате многократных проявлений на разных ярусах языковой системы явления интерференции становятся привычными, и их употребление закрепляется в речи, а со временем – и в системе языка, что позволяет рассматривать интерференцию как явление речи и интерференцию в языке как две стадии рассматриваемого феномена (при широком его понимании).

Разрабатывая проблему типологии интерференции, С.А. Абдигалиев предлагал учитывать следующие критерии: источник интерференции, форма ее проявления, наличие или отсутствие дифференциальных признаков одного из контактирующих языков в другом, сила и результативность. В соответствии с названными критериями исследователь выделял: внутриязыковая и межъязыковая интерференция (по источнику); явная и скрытая (по форме); сильная, умеренная, слабая (по силе и результативности); сверхдифференциация, недодифференциация, редифференциация (по наличию / отсутствию отличительных признаков) [Абдигалиев 1976].

Схожие типы интерференции ранее были выделены в диссертационном исследовании Л.М. Уман (1964), в частности, явная и скрытая интерференция по виду проявления. К сфере скрытой (грамматической) интерференции автор причисляет факты, которые «на первый взгляд не противоречат норме», но «характеризуются неупотреблением ряда грамматических норм, свойственных иностранному языку» [Уман 1964: 10]. Таким образом, скрытая интерференция проявляется как избегание некоторых норм изучаемого языка и, как следствие, упрощение его грамматической системы.

Разграничение интерференции при порождении и восприятии речи явилось основанием для введенной в работе А.Е. Карлинского классификации интерференции как импрессивной (связанной с восприятием иностранной речи) и экспрессивной (связанной с порождением речи) [Карлинский 2011].

М.Б. Успенский, помимо названных типов, выделяет прямую и косвенную интерференцию: «прямая интерференция выражается в непосредственном переносе каких-либо единиц, свойств и правил одного языка в речь на другом языке», тогда как косвенная интерференция «вызывается несвойственностью, нетипичностью или еще чаще полным отсутствием данных явлений второго языка в родном языке индивида... при прямой интерференции на иностранную речь влияет то, что в материальной форме имеется в родном языке, а при косвенной то, что в нем отсутствует» [Успенский 2005: 6].

Придерживаясь мнения М.Б. Успенского, в рамках настоящего исследования мы будем сосредоточены преимущественно на феномене прямой интерференции, проявления которой будут подробно рассмотрены в продолжении работы.

Стоит отметить, что с 1960-х годов лингвисты обратились к изучению интерференции не только в ситуации двуязычия, но и к ее проявлению в рамках изучения второго иностранного языка. В данном контексте значимым стал вопрос о первоисточнике интерферентного<sup>12</sup> влияния, который по-разному решался в трудах исследователей.

В работах Г.П. Вуоно и Т.В. Лебедевой (1957), Г. Суита (1964), Л.Н. Родовой (1967), Н.В. Звягиной (1973), И.А. Жучковой (1973), Б.А. Лапидуса (1980) и других авторов выражена мысль о том, что негативное воздействие на процесс овладения вторым иностранным (далее – ИЯ2) оказывает не родной язык обучаемого (далее – РЯ), а в большей степени первый иностранный язык (далее – ИЯ1), изученный ранее.

Согласно другой точке зрения, в ситуации контактирования трех языков определяющее влияние на ИЯ2 оказывает не ИЯ1, а родной язык обучаемых. Данного мнения придерживались В. Вильдомец (1963), Г.В. Колшанский (1967), И.И. Китросская (1970), Н.И. Киселева (1971), Б.С. Лебединская (1975) и другие ученые.

Наблюдая интерференцию в условиях триязычия, А.В. Адамов отмечал, что интерферентные ошибки в речи обучаемых обусловлены не влиянием родного языка, а воздействием языка-посредника, на котором проводилось обучение [Адамов 1973: 79 – 81]. Заметим, что в современной ситуации изучения РКИ в мультилингвальной аудитории таким языком-посредником часто оказывается английский язык.

---

<sup>12</sup> В данном исследовании мы придерживаемся термина «интерферентный», используемого в «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило [Жеребило 2010: 247].

Современные исследователи вопроса З.Р. Киреева и Х.Х. Галимова (2015) предлагают разграничить сферы влияния ИЯ1 и РЯ в ситуации трилингвизма. Изучая процесс овладения французским языком как ИЯ2 после усвоенного как ИЯ1 английского, авторы указывают на появление фонетических ошибок под влиянием ИЯ1 и просодических – под воздействием РЯ [Галимова, Киреева 2015: 105]. Однако, как нам представляется, указанное соотношение зависит от особенностей конкретных языков, вступающих во взаимодействие.

Таким образом, дискуссионный вопрос о преимущественном источнике интерференции в условиях трилингвизма (и мультилингвизма в целом), поднятый в 1960-х годах, остается открытым, но принципиально значимым для нас является факт признания во всех рассмотренных работах интерферентного влияния как родного, так и первого иностранного языка при освоении второго и последующих языков.

### **1.3.3 Психолингвистические и методические основы интерференции**

С 1960-х годов многоаспектный феномен интерференции активно привлекал внимание ученых как психологическое явление. Появились работы Е.М. Верещагина (1968, 1969), Б.А. Бенедиктова (1968), Б.Ф. Воронина (1969) и других авторов.

В 1970-е годы дальнейшее изучение интерференции в психолингвистическом аспекте осуществляют в своих исследованиях А.А. Леонтьев (1970) и И.И. Китросская (1972), А.Е. Карлинский (1971), Н.В. Имедадзе (1979) и другие ученые. Грузинские исследователи во главе с Д.Н. Узнадзе разрабатывают теорию установки, определяемой как объективное подсознательное состояние готовности индивида к осуществлению речевой деятельности, возникающее при столкновении его коммуникативной потребности и определенной ситуации, в которой находится субъект [Узнадзе 2001]. В контексте теории установки интерференция расценивается как результат взаимовлияния фиксированной установки родного языка и приобретенной установки нового (иностранного) языка в подсознании индивида.



В рамках психологического аспекта феномен интерференции может быть рассмотрен на основе механизма выработки навыков: «Общий закон выработки навыка заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек пытается сначала использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет. При этом он, разумеется, руководствуется задачей, перенося в процесс ее выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач» [Ительсон 1972: 176]. В соответствии с этим, интерференцию сквозь призму психологии можно понимать как «перенос навыков и умений, необходимых для выполнения одной операции, на другую операцию, но выполняемую на основе других навыков и умений» [Верещагин 1969: 145].

Для обозначения данного процесса переноса К.К. Платонов вводит понятие «интерференция навыков», которая может ослаблять или усиливать новые навыки под влиянием сформированных ранее [Платонов 1972: 137]. Таким образом, с точки зрения К.К. Платонова, интерференция навыков обладает нейтральным характером, поскольку приводит как к ослаблению, так и к усилению навыков.

Выдающийся российский психолог и философ, один из основателей деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн в своей монографии «Основы общей психологии» со ссылкой на психолога Л.М. Шварца определял интерференцию как «тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков, либо снижают их эффективность» (здесь имеется в виду общее взаимодействие навыков в процессе их формирования, не обязательно относящихся к речевой деятельности – А.Б.). При этом, как замечает автор, определение условий и способов устранения данного тормозящего воздействия представляет определенный практический интерес [Рубинштейн 1946: 124].

Продолжая изучение языкового взаимодействия, А.Е. Карлинский (1980) выделял два типа переноса навыков: а) интерференция, или отрицательный перенос, препятствующий овладению новой деятельностью; б) фацилитация, или положительный перенос, который способствует овладению новой

деятельностью [Карлинский 1980: 20]. В рамках данной работы мы сосредоточены на первом типе переноса и рассматриваем интерференцию как процесс и результат «тормозящего взаимодействия навыков» при изучении ИЯ в условиях мультилингвизма.

По словам И.Л. Бим, интерференция, возникающая вследствие негативного влияния РЯ и ИЯ1 на изучаемый (третий) язык, проявляется на всех лингвистических уровнях, но в разной степени и воздействует как на развитие речевой деятельности на изучаемом языке, так и на внеречевое поведение индивида. Положительный перенос, рассматриваемый автором как вторая закономерность в ситуации овладения ИЯ2, может осуществляться на следующих 4 уровнях: 1) речемыслительная деятельность; 2) сходные языковые явления; 3) учебные умения; 4) социокультурный уровень учащегося [Бим 2001].

А.В. Щепилова характеризует положительный перенос как успешную когнитивную стратегию при изучении ИЯ2, в то время как интерференция рассматривается как отклонения от норм, которые возможно преодолеть при правильном определении лингвистического источника переноса, использовании аутентичных материалов и специально подобранных упражнений [Щепилова 2005]. Одна из задач преподавателя, таким образом, состоит в том, чтобы в процессе обучения иностранному языку максимально содействовать возникновению положительного переноса и преодолению (а также предупреждению) интерференции.

Разделяя мнение ученых об интерференции как о процессе и результате отрицательного переноса навыков, необходимо отметить, что навык определяется как «способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения этой деятельности» [Пассов 1989: 33]. Главными характеристиками навыка, вытекающими из данной дефиниции, принято считать автоматизированность (целостность, плавность, скорость

протекания действия, экономность, готовность к включению, низкий уровень напряженности) и сознательность.

Так, С.Л. Рубинштейн определял навык как «единство автоматизма и сознательности», а Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская – как «автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности» [Там же: 32]. Помимо названных качеств, успешно сформированный навык должен обладать устойчивостью (для сохранения при взаимодействии с другими навыками) и гибкостью (для переноса на новый речевой материал).

Исходя из сказанного, обоснованно сделать вывод, что в процессе обучения иностранному языку интерференции подвергаются те навыки, которые не обладают в должной мере названными качествами, т.е. не до конца автоматизированные, характеризующиеся слабой устойчивостью и гибкостью навыки ИЯ2 (и последующих ИЯ) вступают во взаимодействие с автоматизированными, гибкими и устойчивыми навыками РЯ и (в разной степени, исходя из уровня владения) ИЯ1, в результате чего возникают интерферентные нарушения разного характера.

Как справедливо замечают методисты, интерференция «проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки взаимодействуют с новыми, это и приводит к ошибке» [Азимов, Щукин 2009: 87].

В качестве методического термина интерференция определяется как «взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [Там же]. Стоит, однако, заметить, что данная дефиниция ограничивает сферу интерференции ситуацией билингвизма, не учитывая интерферентное влияние ИЯ1 на ИЯ2 и последующие изучаемые иностранные языки, которое приобретает особое значение в условиях современного мультилингвизма.

Согласно экспериментальному исследованию из 12 опытов, проведенному Б.А. Лapidусом в МГПИИЯ им. М. Тореза, именно влияние ИЯ1 преобладает над

воздействием родного, причем это превалирующее влияние «в отдельных случаях может находиться в резком противоречии с методической реальностью»: происходит перенос тех явлений ИЯ1, которыми большинство студентов не владеет на должном уровне [Лapidус 1980: 27 – 29]. Возможное объяснение данного феномена ученый видит в предрасположенности к использованию во время занятий неродного языка, либо смежности во времени.

Свидетельствуя о том, что большинство ученых признает приоритетное влияние ИЯ1 в процессе изучения ИЯ2, И.Л. Бим выделяет три фактора, определяющие частотность возникновения интерферентных нарушений: 1) уровень речевого развития в родном языке; 2) уровень владения первым иностранным языком; 3) промежуток времени между изучением ИЯ1 и ИЯ2 [Бим 2001].

По определению Е.Н. Солововой, межъязыковая интерференция представляет собой механический перенос правил одного языка на другой, который приводит к появлению ошибок и неизбежен при соизучении родного и иностранного/иностраных языков. Рассматривая ситуацию изучения английского языка русскоговорящими, методист выделяет области потенциальных трудностей при обучении грамматике с позиции возникновения межъязыковой интерференции, как то: образование временных форм глаголов, построение вопросительных предложений, образование множественного числа существительных, образование сравнительных степеней прилагательных, согласование падежей существительных/прилагательных и др. [Соловова 2005: 107]. Как мы полагаем, необходимо провести подобное выделение возможных трудностей при сопоставительном анализе грамматик русского, английского и турецкого языков с целью прогнозирования потенциальных интерферентных нарушений.

В рамках данной работы мы сосредоточены на грамматическом типе интерференции, и, следовательно, нас интересуют особенности процесса формирования и взаимодействия грамматических навыков, которые определяются

как «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [Азимов, Щукин 2009: 53].

В состав грамматических навыков принято включать: 1. морфологические (навыки адекватного использования в речи явлений морфологического уровня); 2. синтаксические (навыки владения синтаксическими схемами предложений); 3) графические (навыки правильного употребления букв в письменной речи); 4) орфографические (навыки безошибочного письма, а также умение исправлять нарушения в речи других) [Пассов 2001: 98]. Однако в научной и методической литературе нет единого мнения относительно этапов формирования грамматических навыков в речи изучающих язык.

В монографии З.Н. Иевлевой «Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев» (1981) приводятся следующие этапы формирования грамматических навыков: ознакомление; имитация (на данном этапе происходит «затверживание» материала, создаются ассоциации между формой и значением изучаемых грамматических единиц); генерализация («генерализация речевого образца с выходом в речь»); «переключение с одного речевого образца на другой с выходом в речь» [Иевлева 1981: 122 – 124].

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 [Бим 1988].

В классификации В.С. Цетлин предложена следующая четырехступенчатая 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) [Цетлин 1971, 1998].

С указанными описаниями трех основных стадий формирования навыков соотносится классификация С.Ф. Шатилова, который выделяет следующие этапы: 1) ориентировочно-подготовительный (данный этап совмещает 2 компонента-ознакомление учащихся с новым грамматическим явлением при его восприятии в речевом образце и интуитивно-обобщенное осмысление явления); 2) ситуативно-стереотипизирующий этап (в ходе выполнения языковых или условно-речевых упражнений учащиеся осмысливают и запоминают грамматическое явление, учатся выполнению определенных операций с новым явлением); 3) ситуативно-варьирующий (учащиеся выполняют условно-речевые и подлинно-речевые упражнения, используя изучаемое грамматическое явление в разных видах речевой деятельности) [Шатилов 1986: 29 – 30].

Как видим, рассмотренные классификации этапов формирования навыка отвечают последовательности, разработанной П.Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования интеллектуальных действий. Согласно концепции ученого, созданной в 50-е годы XX столетия, овладение умственным действием представляет собой процесс последовательного преобразования внешнего практического действия во внутреннюю интеллектуальную операцию.

В рамках данной последовательности выделяются 5 этапов: 1. Вводно-мотивационный. Этап подготовки, осмысления цели действия, объекта, знаний, необходимых для его осуществления. Формируется ориентировочная основа будущего действия; 2. Этап формирования действий в материальной форме, который предполагает практическое освоение действия с использованием предметов; 3. Этап речевого действия. Характеризуется отсутствием опоры на реальные предметы, которую заменяет использование внешней речи. Действие обобщается, но не автоматизируется; 4. Выполнение речевого действия про себя. Происходит перенос действия во внутреннюю речь; 5. Этап умственного действия. Действие сокращается и автоматизируется, переходит в навык [Гальперин 1966]. По справедливому утверждению П.Я. Гальперина, именно последовательное

прохождение каждого из указанных этапов является неременным условием для качественного освоения нового действия.

Так, о сформированности грамматического навыка, согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», можно судить по способности индивида к выбору адекватной модели, отвечающей речевой задаче в каждой конкретной ситуации общения, и правильному оформлению речевых единиц в соответствии с нормами языка [Азимов, Щукин: 2009].

По словам А.А. Леонтьева, в случаях полного совпадения дифференциальных признаков языковых единиц родного и иностранного языков установленные в родном языке речевые навыки должны активно использоваться в процессе изучения иностранного, в то время как частично совпадающие или несовпадающие отличительные языковые признаки требуют коррекции навыков [Леонтьев 1970]. Как мы полагаем, данная коррекция грамматических навыков является необходимым условием для минимизации грамматических интерферентных нарушений в речи изучающих язык и возможна с помощью системы специальных упражнений, учитывающих психолингвистические особенности процесса формирования и взаимодействия навыков.

#### **1.3.4 Методы исследования интерференции**

Характеризуя процесс исследования интерференции в 1990-х г.г, Г.М. Вишневская отмечала отсутствие единой методики изучения интерференции и трактовки ее основных понятий в научной среде, малую изученность речевых явлений интерференции, а также предпосылок ее появления на всех языковых уровнях [Вишневская 1993: 35]. Как нам представляется, это обусловлено научным подходом исследователя и сложным многоаспектным характером интерференции, которая проявляет себя как феномен лингвистики, методики обучения иностранным языкам, психолингвистики, культурологии и переводоведения.

Современная методика обучения иностранным языкам выделяет три

«глобальных гипотезы» (или основных модели) обучения иностранному языку: «контрастивная гипотеза», «гипотеза идентичности» и «межъязыковая» гипотеза [Гальскова 2003:52]. В соответствии с данными моделями, значимость проблемы интерферентных нарушений при обучении иностранному языку оценивается неравнозначно.

Так, в рамках контрастивной гипотезы овладения языком интерференция и перенос приобретают статус центральных категорий, т.к. данная гипотеза постулирует непосредственное влияние первого языка на процесс изучения иностранного, безошибочное усвоение одинаковых языковых явлений и нарушения в случае их расхождения.

Особую важность, согласно этой модели, представляет методическая типология языковых явлений двух языков с целью выявления схожих и отличных явлений, и, следовательно, прогнозирования потенциальных сложностей и нарушений. Однако, как показали эмпирические наблюдения, возникновение интерферентных нарушений не обязательно детерминируются различиями в языковых системах, контактирующих в процессе обучения. С 60-х годов прошлого столетия контрастивная гипотеза, рассматривающая процесс обучения иностранному языку с позиции бихевиористского подхода, была подвергнута резкой критике [Гальскова 2003].

На смену контрастивной гипотезе пришла гипотеза идентичности, радикальные представители которой утверждали, что процессы овладения языком (РЯ, ИЯ1, ИЯ2 и последующими) универсальны и целью обучения становится «активизация имеющихся в психике обучаемого латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком» [Там же: 55]. Сторонники данной гипотезы рассматривали процесс овладения языком как активную креативную деятельность. Одним из важных положений этой модели явилась ориентация на реальное общение, признание неизбежности ошибок и требование терпимого к ним отношения, поскольку «языковая корректность не есть самоцель обучения» [Там



же]. Как видно из данных утверждений, феномен межъязыковой интерференции в рамках гипотезы идентичности не представлял особой значимости.

По справедливому утверждению Н.Д. Гальсковой, данная модель ориентирована на усвоение языка в естественной языковой среде и мало релевантна для обучения вне естественной языковой среды [Гальскова 2003].

Наиболее подходящей для овладения иностранным языком в условиях отсутствия естественной языковой среды Н.Д. Гальскова обоснованно считает межъязыковую гипотезу. Данную гипотезу отличает более комплексный подход: в рамках модели процесс овладения языком рассматривается с учетом всех влияющих на него факторов, зависимых как от личности обучаемого, так и от специфики учебных средств и обучающих приемов.

Важным с точки зрения проблемы интерференции представляется следующее положение межъязыковой гипотезы: «в ходе обучения ИЯ ученик образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого второго языка – «смешанный/межъязыковой код» [Там же: 56]. Для обозначения этого явления в 1972 году Л. Селинкером был введен термин «интерязык» – индивидуальная языковая система изучающего [Selinker 1972].

В рамках данной гипотезы интерференции отведено значимое место, поскольку она признается причиной ошибок в речи учащихся, наряду с низкой степенью усвоения языкового и речевого материала, а также несовершенствами обучающих действий и средств обучения [Гальскова 2003].

Рассмотрим основные методы исследования интерференции с точки зрения лингвистов и методистов. Одним из первых данную проблему затронул в своей монографии У. Вайнрайх (1953). Выделяя интерференцию в языке и в речи, ученый утверждал, что изучение языковой интерференции осуществляется методом анализа письменных текстов и опроса информантов, исследование же интерференции в речи более затруднительно и может осуществляться методом

интроспективного наблюдения лингвистов, длительного наблюдения за двуязычными детьми.

Основным лингвистическим методом исследования интерференции У. Вайнрайх правомерно считал метод сопоставительного анализа языков, который позволяет выявить и предотвратить потенциальные случаи интерференции [Вайнрайх 1979].

Применительно к проблеме интерференции в обучении иностранным языкам аналогичная идея ранее была высказана Л.В. Щербой, по справедливому утверждению которого, «самый способ сосуществования языков при смешанном двуязычии естественным образом ведет к сравнению их друг с другом, нужно только рационализировать это сравнение, поставить его на научных основаниях... Такое же систематическое сравнительное изучение двух грамматик, например, узбекской и русской, а также сравнительное изучение словоупотребления в обоих языках предупредит нежелательные искажения» [Щерба 1974: 317 – 318].

Таким образом, как в ситуации социального взаимодействия разноязычных членов общества (У. Вайнрайх), так и при обучении иностранному языку (Л.В. Щерба) сравнение и сопоставление предстают как один из методов исследования и предупреждения интерферентных нарушений в речи двуязычных. Однако следует учитывать, что не все возможные, выявленные с помощью сопоставительного анализа формы будут использоваться в речи двуязычных индивидуумов, зависящей от множества экстралингвистических факторов.

В работе Г.М. Бурденюк и В.М. Григоревского «Языковая интерференция и методы ее выявления» (1978) авторы описывали два основных способа изучения интерференции – сопоставительный анализ родного и иностранного языков и анализ типичных ошибок.

Одними из первых на значимость ошибок понимания механизма речевой деятельности указывали в своих трудах такие отечественные ученые, как В.А. Богородицкий, Е.Д. Поливанов и Л.В. Щерба, в работах которого для обозначения речевых ошибок был введен термин «отрицательный языковой материал» и

подчеркнута его «громкая и совершенно не оцененная в языкознании роль» [Щерба 1974: 24–39].

Существенную роль ошибок признают и исследователи проблемы интерференции, в рамках которой анализ отрицательного языкового материала в сочетании с межъязыковым сопоставительным анализом позволяет классифицировать, описать и выявить возможные причины интерферентных нарушений.

По словам М.Н. Сычевой, исследовавшей явление интерференции с позиции психолингвистики, интерферентным влиянием первого языка на изучаемый второй язык могут быть детерминированы 70 % всех ошибок [Сычева 2015: 164]. Однако данная цифра не подкреплена экспериментальными исследованиями и выводами и названа, вероятно, как гипотеза, в правоте которой практически уверен автор.

Тем не менее, ни один из указанных методов, с точки зрения Г.М. Бурденюк и В.М. Григоревского, 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 объем материала для получения объективных выводов.

Исследователи ставят под сомнение достоверность случаев интерференции, выявленной в ходе лингвистического сопоставления: «достоверность случаев возможной интерференции... никак нельзя проверить, так как лингвистика не располагает аппаратом, позволяющим доказать объективность и правильность полученных результатов. Достоверность выводов о наличии интерференции можно доказать только путем обнаружения очень большого количества случаев ее проявления, что, как известно, сопоставительный анализ дать не может» [Бурденюк, Григоревский 1978: 6–9].

На наш взгляд, данное утверждение носит спорный характер, поскольку инструментом для проверки достоверности случаев потенциальной интерференции, выявленной путем сопоставительного анализа, может служить

специально разработанное тестирование, включающее отобранные конструкции, которые не совпадают / частично совпадают в сравниваемых языковых системах.

Возможность компенсировать недостаток указанного метода авторы видят в анализе обширного «отрицательного материала» с выявлением наиболее типичных случаев интерферентных ошибок. Тем не менее, эти данные не позволяют «проникнуть вглубь механизма интерференции, не помогают выявить все возможные типы замен, так как для этого потребовался бы большой труд по выявлению всевозможных сочетаемостных комбинаций внутри многочисленных конкретных случаев проявления интерференции» [Там же: 9].

Решение проблемы, по мнению Г.М. Бурденюк и В.М. Григоревского, заключается в использовании основанного на математическом подходе метода объективного определения интерференции с помощью вычислительной машины. Однако стоит заметить, что данный метод математического анализа был применен исследователями на ограниченном материале группы пространственных предлогов, и, следовательно, может быть использован только в условиях изучения аналогичных ограниченных групп языковых единиц.

На важность сопоставительного анализа как основного метода исследования интерференции указывают такие ученые и методисты, как В.Д. Аракин (2005), Т.М. Балыхина (2008), Н.В. Барышников (2007, 2008), И.Л. Бим (2001), А.Е. Карлинский (1976), Н.И. Леонтьева (2009), В.Т. Марков, А.А. Шарова (2022), О.Г. Скворцов (2001), Р.И. Соболева (1986), С.С. Сорокина (1971), Н.А. Тарасюк (2014), Л.М. Уман (1964), С.А. Хавроница (2008) и другие.

По справедливому утверждению Н.И. Леонтьевой, сопоставительный анализ позволяет получить ответы на такие вопросы, как:

«- Какие грамматические явления представляют собой наибольшие трудности, вследствие различия формы, значения и употребления структур?

- Какого рода трудности заключаются в данных явлениях?

- Когда можно ожидать нарушения языковых норм, какие формы предотвращения и исправления ошибок более рациональны?» [Леонтьева 2009: 111].

Чтобы организовать эффективное обучение, как пишет автор, необходимо подбирать и составлять упражнения, тексты и проверочные работы с неизменным учетом межъязыковой интерференции, что позволит предупредить ошибки и сократить их количество. Для этого возможно использовать: «межъязыковые сопоставления, межъязыковые контрастирующие упражнения, перевод, вербальные правила объяснения трудных ситуаций» [Там же].

Согласно точке зрения Л.М. Уман, опора на сопоставление структур контактирующих языков и отношений между ними позволяет спрогнозировать контактирующие элементы и их последующее преобразование [Уман 1964: 14–16]. Аналогичное мнение высказывают С.А. Хавронова и Т.М. Балыхина, по словам которых, учет данных сопоставительного описания языков позволяет определить области потенциальных интерферентных нарушений на всех языковых уровнях [Хавронова, Балыхина 2008].

Используя метод сопоставительного анализа, В.Т. Марков, А.А. Шарова (2022) выявляют сходства и различия в семантике и функционировании русских глаголов движения и их иностранных аналогов, что позволяет спрогнозировать потенциальные интерферентные ошибки, а также области потенциального положительного переноса. Со ссылкой на Л.В. Щербу, авторы пишут о том, что сопоставительный анализ настолько важен, что должен лежать в основе методики преподавания иностранного языка [Марков, Шарова 2022].

Как верно замечает ученый и переводчик О.Г. Скворцов, сопоставительный анализ, имеющий целью установление как различных, так и сходных черт, несет большую практическую значимость, поскольку его результаты, выявляющие сходства и различия в использовании языковых средств разными языками, «помогают преодолевать языковую интерференцию, что важно как для практики перевода, так и для совершенствования преподавания иностранного языка и родного языка как иностранного» [Скворцов 2001:12].

Для исследования интерферентных нарушений в рамках настоящей работы нам представляется оптимальной комбинация рассмотренных методов,

последовательное применение которых дает возможность в ходе сопоставительного анализа определить наиболее вероятные области возникновения интерферентных явлений, а затем путем анализа письменных текстов выявить типичные случаи фактического проявления потенциальных ошибок.

### **1.3.5 Принципы работы и типы упражнений по преодолению интерференции в трудах отечественных ученых**

В трудах В.Д. Аракина, И.Л. Бим, Е.И. Пассова, Л.М. Уман, Л.В. Щербы и других ученых были заложены лингвистические основы преодоления грамматической интерференции в английской, немецкой и французской речи русскоговорящих.

Проблеме преодоления разных типов интерференции посвящены диссертационные исследования А.Е. Карлинского (1976), Р.И. Соболевой (1986), С.С. Сорокиной (1971), Ю. А. Трегубовой (2009) и других авторов, которые также рассматривают ситуацию контактирования двух языков, преимущественно при освоении русскоговорящими первого иностранного языка, тогда как работа с интерферентными ошибками в области РКИ в условиях мультилингвизма изучена недостаточно и требует глубокого исследования. Рассмотрим, какие принципы работы и типы упражнений по преодолению интерференции выделяются в трудах отечественных и зарубежных ученых.

В статье Л.В. Щербы «К вопросу о двуязычии», впервые опубликованной ещё в 1930 году, в качестве характеристики (и преимущества) смешанного типа двуязычия приводится сознательность. По словам ученого, сознательность реализуется через сравнение постоянно чередующихся языковых форм родного и иностранного языков, которое ведет к большему осознанию их значений. Сравнение позволяет «отделить мысль от знака, ее выражающего», а также

проследить отражение мировоззрения той или иной социальной группы в системе понятий [Щерба 1974: 313 – 318].

Естественным образом вытекающее из сосуществования языков при двуязычии, сравнение, по мысли Л.В. Щербы, должно быть рационализировано, научно обосновано и положено в основу систематического сравнительного изучения разных аспектов языка. Следствием такого обучения должно стать предупреждение «нежелательных искажений» (т.е. интерферентных нарушений), однако, как с сожалением замечает автор, эта методика еще не разработана [Там же]. Таким образом, в этой статье и других работах Л.В. Щербы была подчеркнута роль сознательного подхода к проблеме взаимодействия языков, а также намечен принцип сопоставительного изучения языков как один из способов предупреждения интерференции.

Важность сопоставления языковых систем для преодоления интерференции подчеркивается в исследовании Л.М. Уман «Проблема грамматической интерференции» (1964). По утверждению автора, в процессе изучения иностранного языка в сознании индивида выстраивается сложная языковая система с двумя планами выражения и одним планом содержания, в процессе формирования которой выделяются три этапа:

1. «Период явной интерференции». Языковая система строится с учетом дифференциальных признаков только родного языка, значения между формами иностранного языка распределяются по типу родного языка, что приводит к многочисленным интерферентным ошибкам.

2. «Период скрытой интерференции». Правильное построение речи, но в план выражения включаются не все дифференциальные признаки изучаемого языка, речь лишена национального своеобразия.

3. Отсутствие интерферентных нарушений. Правильное построение сложной системы с включением в нее всех отличительных признаков родного и изучаемого языков.

Последовательный переход в рамках заявленных этапов (а следовательно, и поэтапное преодоление интерференции), по мысли автора, возможен с помощью сопоставительной грамматики, которая описывает структуры контактирующих языковых систем и отношения между ними: знание структурных расхождений позволяет прогнозировать контактирующие элементы и их последующее преобразование, которое в свою очередь дает возможность «предусмотреть меры, предотвращающие интерференцию» [Уман 1964: 14–16].

Данное мнение разделяют С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина, по словам которых учет данных сопоставительного описания языков позволяет определить области потенциальных интерферентных нарушений на всех языковых уровнях, а также содействует грамотной организации обучения языку в национальной аудитории. Однако, как замечают ученые, теоретические сопоставления не должны применяться в ущерб речевой практике, преподавателю следует вести занятия на изучаемом языке, не злоупотребляя языком-посредником или родным языком учащихся и используя перевод на родной язык как средство семантизации лексики и грамматики и как вид контроля [Хавронина, Балыхина 2008].

Согласно В.Н. Вагнер, разработавшей частную национально-ориентированную методику преподавания РКИ англоговорящим и франкоговорящим, предупреждению интерференции, лучшему восприятию и запоминанию языкового материала служит его системное представление.

Так, для предупреждения интерференции на среднем этапе обучения исследователь рекомендует рассматривать языковые явления в составе крупных лексико-грамматических блоков. Примером системного представления материала являются списки объединенных общностью значения существительных с закрепленным употреблением предлогов, которые могут отличаться от аналогов в исходном языке: *север – на севере – in the North; юг – на юге – in the South* и т.п. [Вагнер 2001]. Таким образом, в основе работы по преодолению интерференции, помимо приведенных принципов сознательности и сопоставительного изучения



языков, следует выделить принцип системного представления языкового материала.

Как справедливо замечает автор отечественной концепции обучения многоязычию «Мультилингводидактика» Н.В. Барышников, поиску средств борьбы с языковой интерференцией должна предшествовать целенаправленная работа по профилактике интерферентных нарушений на разных уровнях языковой системы.

Для предупреждения интерференции, по мысли методиста, необходимы: 1) методически грамотно организованная отработка учебно-речевого материала; 2) упреждение трудностей на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях; 3) избегание «нагромождения трудностей»; 4) применение транспозиции в обучении фонетическим, лексическим, грамматическим навыкам [Барышников 1995]. Как мы полагаем, данные факторы отвечают таким принципам, как учет родного языка и принцип доступности и посильности языкового материала.

Согласно Н.А. Тарасюк, автору и соавтору более 40 работ по проблемам иноязычного образования, главными условиями для успешного преодоления грамматической интерференции при изучении второго иностранного языка (немецкого на базе английского) являются: 1) максимальная приближенность процесса обучения к реальной коммуникации. Изучаемые грамматические явления должны быть положены в основу коммуникативных речемыслительных задач, в ходе решения которых реализуется познавательная и коммуникативная деятельность учащихся; 2) удовлетворение личностных и профессиональных интересов учащихся в процессе коммуникации; 3) «поэтапная реализация системы упражнений», учитывающих основные грамматические трудности, характерные для данного контингента учащихся [Игнатова, Тарасюк 2014].

В соответствии с названными условиями, можно выделить принципы, которые должны быть положены в основу системы упражнений для работы с грамматической интерференцией, а именно: 1) принцип коммуникативной направленности при овладении грамматической стороной речи (отрабатываемый

грамматический материал должен применяться учащимися при решении поставленных коммуникативных задач); 2) принцип этапности формирования грамматических навыков; 3) принцип учета грамматических трудностей изучаемого языка.

Разрабатывая проблему преодоления грамматической интерференции в ситуации изучения русскоговорящими студентами второго иностранного (немецкого) языка на базе первого (английского) языка, Н.А. Тарасюк, М.Н. Игнатова выделяют три ступени преодоления грамматической интерференции: начальная, промежуточная и ступень полилингвального состояния.

Согласно исследователям, начальную ступень характеризует «формирование и формулирование мысли посредством родного языка с последующим переводом высказывания на немецкий язык» (второй иностранный); вторая ступень предполагает формирование мысли средствами родного языка и формулирование – средствами второго иностранного; на третьей ступени полилингвального состояния учащиеся формируют и формулируют мысль посредством второго иностранного языка без использования опор, которые применяются на первых двух ступенях [Игнатова, Тарасюк 2014]. Однако авторы не приводят возможных критериев или механизмов, которые позволили бы объективно разграничить процессы формирования и формулирования мысли на разных языках и отследить переход от формирования и формулирования мысли на родном языке к ее формулированию (а на следующем этапе – и формированию) средствами иностранного языка.

Идентичная трехступенчатая модель преодоления грамматической интерференции в условиях многоязычия была продемонстрирована ранее в диссертационной работе «Методика преодоления интерференции в условиях многоязычия (на примере аварского, русского и английского языков)» (2012) Р.Г. Гасановой, исследователя проблем многоязычия и автора учебно-методических пособий по английскому языку.

По мысли автора, условием успешной нейтрализации интерферентных нарушений при обучении английскому языку учащихся-аварцев является следование «алгоритму преодоления интерференции», который представлен следующими этапами: «предъявление языкового образца (через анализ и синтез грамматического явления); тренировка, направленная на формирование ориентационной основы обучения иностранному языку и на создание единой когнитивной базы для нескольких используемых и изучаемых языков; употребление в речи с целью овладения социальным опытом» [Гасанова 2012: 9]. Как видно из приведенного описания, предлагаемый «алгоритм преодоления интерференции» соответствует рассмотренному ранее алгоритму формирования языкового навыка, включающего такие основные этапы, как ознакомление, тренировка и применение.

Следует отметить, что под «ориентационной основой обучения» исследователем понимается совокупность отличительных и общих черт грамматических систем изучаемых языков, учет которых необходим для овладения когнитивной базой для изучения второго иностранного языка в условиях владения родным и первым иностранным.

Данное положение можно соотнести с идеями А.В. Щепиловой и Н.В. Барышникова о наличии у обучаемых особого металингвистического сознания, сформированного в ходе изучения первого иностранного языка, «общего фонда» лингвистических представлений [Щепилова 2005] и «универсальной системы овладения лингвистическими знаниями», в основе которой лежат особые когнитивные структуры – фреймы [Барышников 2007]. В соответствии с названными особенностями языкового сознания многоязычных учащихся, по мысли А.В. Щепиловой, в обучении второму и последующим иностранным языкам правомерно употребление аутентичных материалов на ранних этапах обучения, увеличение объема одновременно вводимого грамматического материала и совмещение нескольких грамматических явлений в процессе их отработки, что, на

наш взгляд, также необходимо учитывать при создании системы упражнений по минимизации грамматической интерференции в речи мультилингвов.

Исследователь проблем билингвизма З.У. Блягоз, рассматривая разные виды интерференции в рамках русско-адыгейского двуязычия, приходит к общему выводу о том, что для предотвращения интерференции необходимы 1) знания законов и правил употребления и сочетания языковых единиц; 2) постоянная тренировка в применении изучаемого материала; 3) систематическое общение на целевом языке [Блягоз 1977]. Согласно нашему мнению, данные условия преодоления интерференции в мультилингвальной ситуации реализуются в ходе 1) сопоставительного анализа элементов систем изучаемых языков; 2) выполнения тренировочных (подготовительных, условно-речевых) упражнений; 3) выполнения коммуникативных заданий.

По справедливому замечанию С.А. Хаврониной и Т.М. Балыхиной, выполнение большого количества упражнений, включающих необходимое и достаточное для формирования навыка число лексических единиц, является условием достижения правильности, прочности и высокой автоматизированности навыка. При этом «Многократное повторение однотипных речевых образцов и наполняющей их лексики не означает однообразия, если в ходе тренировки происходит смена видов работы» [Хавронина, Балыхина 2008: 37]

Как мы полагаем, особое место в работе над межъязыковой интерференцией должно быть отведено упражнениям разных типов, организованным в систему, разработанную с учетом данных сопоставительного анализа языков, принципов коммуникативности, этапности формирования навыков и др.

В частной методике национально-ориентированного преподавания РКИ англоговорящим и франкоговорящим В.Н. Вагнер важное место отводится упражнениям на наблюдение, объяснение словоформ и перевод. По мысли автора, данные типы упражнений «помогают осознавать межъязыковые соотношения, прежде всего различия, препятствуют возникновению интерференции и ложных аналогий» [Вагнер 2001: 15].

Особое значение В.Н. Вагнер придает переводным упражнениям. Перевод с изучаемого (русского) языка на исходный позволяет установить правильные межъязыковые аналогии, выявить несовпадения изучаемых единиц по объему значений и различия в структурах предложений; перевод с родного языка на русский В.Н. Вагнер рекомендует в качестве упражнения на закрепление более дифференцированных по сравнению с родным языком явлений русского языка (например, причастий и деепричастий), отличающихся структур предложений (как, например: *She has a stomachache – У нее болит живот*), а также лексических единиц, не совпадающих по объемам значений.

Перевод на русский язык служит для активизации языкового материала и рассматривается В.Н. Вагнер как «наиболее верное и объективное средство контроля усвоения языкового материала» [Там же: 15].

Современный исследователь проблем мультилингвизма Р.Г. Гасанова в качестве средств преодоления грамматической интерференции предлагает следующие типы упражнений:

1) На начальном этапе обучения грамматике: подстановочные, трансформационные, вопросно-ответные, имитативно-репродуктивные, упражнения на конструирование, на расширение грамматической структуры;

2) На промежуточном (функционально-практическом) этапе обучения: тренировочные условно-коммуникативные с опорой на заданный материал или ситуацию, описательные, репродуктивные, дискуссионные, а также игровые упражнения на активизацию грамматического материала и др.

3) На завершающем (коммуникативном) этапе: коммуникативные ситуативные упражнения, монологические описательные, диалогические описательные, творческие упражнения на внесение новых элементов в высказывание, ролевые игры и т.п.

Выполнение упражнений первого этапа нацелено на осмысление формы и функции грамматического явления, учащиеся идентифицируют и дифференцируют изучаемые явления. Второй этап подразумевает формирование

грамматических навыков, учащиеся достаточно точно воссоздают грамматические явления в типичных ситуациях общения. В рамках завершающего этапа обучения грамматические навыки учащихся совершенствуются при выполнении коммуникативно направленных упражнений [Гасанова 2012].

Как видим из представленной классификации, автор выделяет три этапа работы над грамматическим материалом в соответствии с рассмотренными ранее тремя основными этапами формирования грамматических навыков, а приведенные типы упражнений не имеют принципиальных отличий от упражнений, применяемых в общей методике обучения РКИ безотносительно к проблеме грамматической интерференции.

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, подчеркивает важность таких упражнений, как упражнения на перевод и сопоставление изучаемого явления в контактирующих языках.

Принципиально важной представляется нам работа над интерферентно опасными темами на начальном этапе обучения грамматике, поскольку именно на нем учащимися осознается 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.

Выполнение достаточного количества тренировочных упражнений, выстроенных последовательно, в соответствии с принципом постепенного уменьшения языковой и смысловой заданности на промежуточном этапе обучения способствует формированию более прочных и устойчивых к интерферентному влиянию грамматических навыков.

Как мы полагаем, для создания эффективной системы упражнений по минимизации грамматической интерференции в русской речи многоязычных

учащихся необходим учет всех рассмотренных выше принципов обучения и представления языкового материала с включением в нее разных типов упражнений, позволяющих комплексно отработать изучаемые языковые явления.

#### **1.4 Исследование интерференции в новой языковой ситуации (2000-е годы)**

Активное изучение феномена в рамках двуязычной ситуации продолжается в 2000-е годы. Проблему фонетической интерференции в этот период разрабатывают Е.В. Лаптева (2001), Т.А. Краснова (2007), О.А. Первезенцева (2013), Н.А. Любимова (2015), Я.Р. Хайдаров (2015), Л.А. Метелькова, М.Г. Даниелян (2022), Г.М. Вишневская (2022) и другие исследователи; вопросы грамматической интерференции освещают в своих работах И.И. Арбузова (2013), Р.Г. Гасанова (2015), Е.А. Аввакумова (2022), В.Т. Марков, А.А. Шарова (2022); лексический тип интерференции становится объектом рассмотрения в статьях С.П. Розановой (2009), Ж. Багана (2011), Е.И. Колосовой (2013), И.Н. Кузнецовой (2018, 2021) и других авторов.

Комплексный подход к изучению проблемы был продемонстрирован Н.Н. Рогозной: на основе анализа ошибок по пяти языкам (монгольский, японский, турецкий, французский, немецкий) автор монографии составила «Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев» с описанием графического, фонетического, грамматического, лексического, синтаксического и просодического типов интерференции [Рогозная 2001].

Такие ученые, как В.В. Алимов, Г.М. Вишневская, С.Е. Кузьмина (2010), Е.В. Крапивник (2020) также представили в своих трудах комплексную разработку явления интерференции, рассматриваемого на всех уровнях языковой системы.

Актуальной темой для исследований остается феномен лингвокультурной и социокультурной (межкультурной) интерференции, который рассматривается в работах Г.М. Вишневской (2001), Р.Д. Хунагова (2003), З.У. Блягоза (2003), Н.А. Свердловой (2014), И.Н. Щукиной (2007), Ю.А. Трегубовой (2009), П.В. Тимачева (2005), В.В. Белоусовой (2018), В.Г. Кузнецова (2021), А.П. Авраменко (2022) и др.

По словам Г.М. Вишневской, социокультурный тип интерференции обусловлен различиями в культурном восприятии мира обществом и проявляется в трех видах ошибок: на уровне социокультурных фоновых знаний; на уровне речевого поведения коммуникантов; на фоне общей культуры речи [Вишневская 2002].

В речи обучаемых, в той или иной степени владеющих двумя разными языками, происходит не только взаимодействие языковых систем, но и проявляется присутствие двух различных культур. Таким образом, успешная межкультурная коммуникация, определяемая Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров 1990: 26], невозможна без нейтрализации межкультурной интерференции.

Особенностью работ настоящего периода является переход от рассмотрения интерференции в рамках билингвизма к ситуации контактирования родного и первого, второго (третьего и т.д.) иностранных языков, что обусловлено особенностями современной языковой ситуации, актуальной характеристикой которой является мультилингвизм.

Однако стоит заметить, что большинство трудов современных авторов, посвященных проблеме обучения в условиях многоязычия, рассматривают либо национально-русское двуязычие при изучении иностранного (Ахметзянова, 2005; Усманова, 2008; Хашегульгова, 2012 и др.), либо ситуации изучения русскоговорящими второго иностранного языка на базе первого.

Так, в работах И.Л. Бим (2001), М.Н. Игнатовой (2021) и др. представлены вопросы обучения немецкому языку как ИЯ2 при первом английском; И.Л. Перестроина (2003), А.В. Щепилова (2005), В.А. Горина (2013), З.Р. Киреева, Х.Х. Галимова (2015) рассматривают процесс изучения французского языка после английского; Н.П. Жовтук (2014) и другие исследуют обучение английскому в условиях владения немецким, О.В. Флеров, Е.И. Минайченкова (2019) описывают языковую интерференцию в речи изучающих испанский язык после английского.



Проблема интерференции в условиях мультилингвизма также рассматривается в работах Е.И. Сорокиной, С.К. Гураль (2012), изучавших ситуацию обучения итальянскому языку как третьему иностранному при владении английским и французским; просодическая интерференция в условиях контактирования 4-х языков (русского, удмуртского, английского и немецкого) изучается в исследованиях Т.А. Красновой (2007). В рамках методики одновременного изучения итальянского, французского и испанского Я.Р. Хайдарова освещается вопрос преодоления фонетической интерференции (2015).

Согласно нашим наблюдениям, в настоящее время в области исследования проблем интерференции можно отметить расширение спектра рассматриваемых языков: от традиционно популярных мировых (в частности, европейских) языков до редких. Так, например, в работах последних лет анализируются разные аспекты интерференции в русской речи учащихся - носителей сингальского и тамильского (Тимофеева 2020), туркменского (Санникова 2020), узбекского (Ризамухамедова 2021), эвенкийского (Карачева 2022) и других языков.

Отметим также сохранение интереса к изучению интерферентных нарушений при контакте русского и английского языков. Так, на базе неродной английской звучащей речи Г.М. Вишневская (2022) исследует феномен ритмической интерференции. Подчеркивая «исключительно важную роль» языковой и речевой (в частности, ритмической) интерференции как для лингвистики, так и для сопредельных областей, ученый указывает на слабую изученность вопросов, связанных с лингвистическими и «корковыми механизмами мультилингвизма, билингвизма, интерференции и иноязычного акцента» [Вишневская 2022: 112]. Несмотря на накопленный к настоящему времени багаж методических, лингвистических и психолингвистических знаний о феномене интерференции, ее «живой» (по словам Г.М. Вишневской) механизм (как и механизм порождения речи в целом) мало изучен, т.к. гиперсложен, поскольку управляется не только корковыми, но и подкорковыми (подсознательными) структурами мозга [Вишневская 2022].

Исследуя интерферентные грамматические нарушения, Е.А. Аввакумова и Н.В. Сергиенко (2022) также отмечают недостаточную разработанность явления межъязыковой (в частности, англо-русской) интерференции в современной методике преподавания РКИ. По справедливому мнению авторов, проблема заключается в отсутствии практических разработок, специальных упражнений, которые учитывали бы трудности, возникающие у англоговорящих при изучении РКИ (за исключением национально-ориентированного пособия В.Н. Вагнер). Исследователи предлагают список синтаксических структур английского языка, которые учащиеся неправомерно переносят в русскую речь, и некоторые упражнения переводного и коммуникативного характера для минимизации интерферентных ошибок. Однако, как мы полагаем, объем и количество представленных авторами упражнений (как-то: 3 упражнения в рамках одной темы) являются недостаточными для коррекции грамматического навыка и устранения интерферентных нарушений.

В работе В.Т. Маркова и А.А. Шаровой (2022) приведены некоторые грамматические упражнения и комментарии для снятия интерферентных трудностей в овладении русскими глаголами движения. Авторы рассматривают особенности употребления этой лексико-грамматической и лексико-семантической группы в сопоставлении с английским, французским и китайским языками и выявляют случаи грамматической и лексической, негативной и позитивной интерференции, разделяя, таким образом, широкую точку зрения на интерференцию, включающую не только отклонения от нормы, но и положительный перенос. По мнению ученых, негативная интерференция рассматривается преимущественно на начальном этапе обучения, тогда как на основном и продвинутом этапах следует уделять внимание как негативной, так и позитивной интерференции. Для обучения употреблению русских глаголов движения в работе предлагаются презентативные, рецептивные, конструктивно-распространяющие упражнения, однако без указания уровня владения языком [Марков, Шарова 2022].

Как мы полагаем, проблема интерференции при обучении РКИ в ситуации современного мультилингвизма требует тщательного изучения. Исследования, посвященные данному явлению, по нашим наблюдениям, крайне малочисленны, что может быть объяснено недостаточной разработкой методической базы в области преподавания РКИ в условиях многоязычия.

Примером может служить опубликованная в 2016 году в журнале «Филологические науки. Вопросы теории и практики» статья Е.А. Гасконь «Некоторые ошибки китайских студентов, связанные с влиянием ранее освоенных языков на изучение нового (русского как иностранного)»<sup>13</sup>.

По справедливому предположению автора, в русской речи китайских учащихся, изучающих РКИ как второй и третий иностранный язык, встречаются некоторые интерферентные ошибки, обусловленные влиянием как родного китайского языка, так и английского как первого иностранного, что подтверждает проведенный исследователем анализ текстов китайских студентов-филологов, изучающих РКИ в Тверском государственном университете.

Принимая во внимание данное положение, Е.А. Гасконь приходит к выводу о возможности создать «банк ошибок», которые допускают носители китайского языка со знанием английского, и необходимости разработать систему упражнений на предупреждение и преодоление интерферентных нарушений [Гасконь 2016].

Как мы полагаем, данная работа является примером некоторых разработок в рамках нового направления необходимых исследований в области преподавания РКИ, а именно – проблемы интерференции в условиях мультилингвизма, которая, несмотря на свою значимость и актуальность, еще не нашла достаточной разработки в отечественной науке.

---

<sup>13</sup> Гасконь Е.А. Некоторые ошибки китайских студентов, связанные с влиянием ранее освоенных языков на изучение нового (русского как иностранного) // Филологические науки. Вопросы теории и практики URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-oshibki-kitayskih-studentov-svyazannye-s-vliyaniem-ranee-osvoennyh-yazykov-na-izuchenie-novogo-russkogo-kak-inostrannogo>

## Выводы по главе 1

1. Значимой характеристикой и одновременно важной потребностью современного общества, живущего в эпоху глобального взаимодействия экономик и культур, является мультилингвизм, понимаемый как употребление индивидуумом/ группой людей/обществом нескольких языков, используемых в разных коммуникативных ситуациях. В учебных процессах мультилингвизм может выступать как цель обучения (при соизучении нескольких ИЯ) или как его условие (в методике преподавания второго и последующих ИЯ). При этом приоритетный статус получил английский язык как наиболее широко распространенный и изучаемый ИЯ во всём мире, который оказывает влияние на процесс овладения последующими языками (в том числе РКИ).

2. Общая мультилингвальная ситуация требует от методики преподавания ИЯ расширения прежней цели совершенного (на уровне носителя языка) овладения ИЯ в сторону формирования плюрикультурной и плюрилингвистической компетенции как важных составляющих коммуникативной компетенции многоязычной личности, владеющей (пусть частично) несколькими ИЯ. Преподавание второго и последующих иностранных языков опирается на принцип учета лингвистического и учебного опыта обучаемых, обладающих металингвистическим сознанием – развитой способностью к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами. Примерами разработок методики обучения многоязычию могут служить европейский проект Х.Г. Клейна, Т.Д. Штегманна «ЕвроКом» (рецептивное овладение группой родственных языков), а в отечественной практике – проект Я.Р. Хайдарова «Изучаем три языка одновременно» и концепция Н.В. Барышникова «Мультилингводидактика»: соизучение четырех и более неродственных языков с выделением английского языка в качестве доминантного.

3. Новая учебная ситуация с изучением ИЯ по-новому ставит и вопрос об интерференции, источником которой при изучении второго и последующих

иностранных языков является как родной, так и первый (предшествующий) ИЯ или язык-посредник, на котором проводится обучение. В мультилингвальной ситуации обучения РКИ основой интерференции чаще всего является английский язык. Определяемая лингвистами и переводчиками как отклонение от нормы одного языка под влиянием другого, интерференция проявляется на всех уровнях языковой системы и предстает как явление речи и языка.

4. При изучении иностранного языка автоматизированные, устойчивые и гибкие навыки РЯ (ИЯ1) приходят во взаимодействие с формирующимися неустойчивыми и неавтоматизированными навыками ИЯ2 (и последующих ИЯ), что делает возможным перенос навыков, который может иметь как положительный (трансференция, или положительный перенос), так и отрицательный результат (интерференция). В рамках психолингвистики интерференция рассматривается как неправомерный, тормозящий усвоение нового навыка перенос навыков и умений, необходимых для выполнения одной операции, на процесс выполнения другой. С позиции теории установки интерференция – это результат взаимовлияния речевых установок родного и нового языка в подсознании индивида.

5. Значимость интерференции как методической проблемы при обучении иностранному языку во многом определяется выбором «глобальной гипотезы» в обучении иностранному языку. В качестве основных методов исследования интерференции выделяются метод сопоставительного анализа и анализ типичных ошибок.

6. Особенностью работ настоящего периода исследования интерференции является переход от рассмотрения интерференции в рамках билингвизма к ситуации контактирования родного и первого, второго (третьего и т.д.) иностранных языков, что обусловлено особенностями современной языковой ситуации, значимой характеристикой которой является мультилингвизм. Однако актуальная проблема интерференции при обучении РКИ в условиях мультилингвизма не нашла достаточного освещения и практического решения в научной литературе.

7. Работа по минимизации интерферентных нарушений в мультилингвальной аудитории должна учитывать механизм поэтапного формирования языкового навыка, данные сопоставительного анализа языков, особенности родного, изучаемого и первого иностранного языков, принципы коммуникативности, системности, доступности и посильности языкового материала и включать упражнения разных типов, уделяя особое внимание упражнениям на перевод и сопоставление изучаемого явления в контактирующих языках.

## ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРКОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИЛИНГВОВ (УРОВЕНЬ А2 – В1)

### 2.1 Обучение РКИ в условиях мультилингвизма в турецких вузах

Принимая во внимание активное политико-экономическое взаимодействие РФ с Турцией, справедливо полагать, что двусторонние контакты в сферах образования, культуры, торговли и туризма будут продолжены, что актуализирует вопросы изучения русского языка в Турецкой Республике.

По словам исследователей, к 2020 году количество турецких университетов, в которых ведется обучение русскому языку, выросло до 14, среди которых можно выделить Стамбульский, Анатолийский, Анкарский, Эрджиезский, Тракийский и другие университеты. Данные вузы готовят специалистов в области русского языка и литературы, переводчиков и преподавателей. Помимо этого, в 50 государственных и частных высших учебных заведениях русский язык преподается как второй иностранный [Погодин, Туана, Туана: 2022].

Как отмечают русисты, поток учащихся увеличивается с каждым годом, что свидетельствует о востребованности РКИ в Турции и одновременно приводит к такой проблеме, как недостаток преподавателей-русистов. Для увеличения количества специалистов создаются программы поддержки молодых турецких ученых (ÖYÜP- программа развития молодых ученых), привлекаются зарубежные преподаватели-русисты (в рамках программ «Эразмус» и «Мевлана») [Актай 2015].

По словам бывшего посла РФ в Турции А.Г. Карлова, в 2016 году русский язык занимал второе место по популярности среди изучаемых в местных вузах и школах иностранных языков<sup>14</sup>. В наши дни, как свидетельствуют исследователи,

---

<sup>14</sup> Изучающим русский язык в турецких школах не хватает учебников // Интернет-издание МК-Турция. URL: <https://mk-turkey.ru/education/2016/04/16/turkey-russian-language-sec.html>

он сохраняет эту позицию, уступая по популярности лишь английскому языку [Погодин, Туана, Туана: 2022].

Английский язык в общеобразовательной системе Турции преподается в качестве первого иностранного и входит в обязательную программу обучения, начиная с начальных классов. В системе среднего образования выделяется особый тип анатолийских лицеев, в которых преподавание ведется на английском или французском языках<sup>15</sup>.

Согласно исследователям из МГИМО (У) МИД, современная система высшего образования в Турции, нацеленная на принятие западной и американской моделей университетов, претерпела значительные изменения в академической и языковой научной среде, обусловленные широким проникновением в нее английского языка. В настоящее время турецкая образовательная система представляет собой вторую по величине англоязычную систему высшего образования в Европе, включая более 15 университетов, в которых обучение ведется частично или полностью на английском языке<sup>16</sup>.

Принципиально значимым для нас является требование высокого уровня владения английским языком, которое предъявляется к турецким абитуриентам, поступающим на отделения русского языка (и литературы) филологических/переводческих/гуманитарных факультетов некоторых турецких вузов. Так, согласно требованиям кафедры славянских языков филологического факультета университета Анкары (Ankara University), «Студенты, которые

---

<sup>15</sup> Образование в Турции: система образования, цели, задачи условия для учебы и модернизация. URL: <http://fb.ru/article/441187/obrazovanie-v-turtsii-sistema-obrazovaniya-tseli-zadachi-usloviya-dlya-uchebyi-i-modernizatsiya>

<sup>16</sup> Аватков В.А., Касаткин П.И. Высшее образование в Турции и Болонский процесс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-turtsii-i-bolonskiy-protsess>



предпочтут наш университет, должны обладать продвинутым уровнем английского языка, чтобы изучать русский язык, который является индоевропейским языком»<sup>17</sup>.

В отличие от русского и английского языков, принадлежащих к индоевропейской семье и являющихся флективными, турецкий язык относится к алтайской семье языков и, будучи языком агглютинативного типа, предполагает словоизменение посредством однозначных аффиксов, присоединяемых к корню/основе слова справа в определенной последовательности (например, аффиксы числа предшествуют падежным аффиксам).

Таким образом, к изучению русского языка в турецких вузах приступают студенты, имеющие достаточно высокий уровень английского, необходимого для поступления и изучения русского языка, что создает мультилингвальную ситуацию обучения. Освоив английский язык как первый иностранный, изучающие РКИ турецкие студенты переходят от учебного билингвизма к ситуации учебного многоязычия, в которой взаимодействуют родной, первый и второй иностранные языки. В рамках данного взаимодействия неизбежным становится влияние турецкого и английского языков на изучаемый РКИ, что приводит как к положительному переносу, так и к явлению межъязыковой интерференции, которая затрудняет процесс обучения.

Как мы полагаем, для минимизации интерферентного влияния родного и английского языков в турецкой аудитории необходима целенаправленная работа по развитию и коррекции грамматических навыков учащихся-мультилингвов, которая возможна с помощью специальной системы упражнений. С целью разработки данной системы упражнений нам потребовалось провести диагностический эксперимент в вузах Турции, для подготовки которого необходимо выявить и проанализировать, как проявляется не только турецко-русская, но отграниченная от нее межъязыковая англо-русская (в частности,

---

<sup>17</sup> Кафедра русского языка и литературы // Сайт Анкарского университета. URL: <http://www.dtcf.ankara.edu.tr/en/department-of-slavic-languages-and-literatures/department-of-russian-language-and-literature/>

грамматическая) интерференция при обучении РКИ на уровне А2 – В1, чему посвящен следующий параграф исследования.

## **2.2 Межъязыковая интерференция в речи изучающих РКИ (уровень А2 -В1)**

Изучение феномена интерференции базируется на двух методических основаниях, рассмотренных нами ранее, – метод сопоставительного анализа и анализ ошибок. В рамках настоящего исследования данные методы были применены автором при частичном сопоставлении грамматик английского и русского языков и анализе письменных работ американских студентов, изучавших РКИ в Международном университете в Москве (уровень А2 – В1). Мы проанализировали 100 сочинений общим объемом 340 листов.

Целью проделанного анализа являлось создание банка 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 и подготовки диагностического эксперимента в вузах Турции.

В ходе анализа сочинений было выявлено 428 грамматических ошибок, из числа которых можно выделить 266 нарушений, обусловленных влиянием норм английского языка. Таким образом, межъязыковые интерферентные ошибки в работах англоговорящих учащихся составили 62 % от общего числа грамматических ошибок, что, как мы полагаем, свидетельствует о высокой степени влияния родного языка на изучаемый РКИ и требует внимания исследователей и методистов.

На основании частичного сопоставительного анализа грамматических систем русского и английского языков и анализа ошибок в русских сочинениях американских студентов можно выделить следующие типы интерферентных ошибок: межъязыковая (обусловлена влиянием норм родного языка), внутриязыковая (возникает под воздействием ранее усвоенных норм русского

языка); морфологическая (нарушения категориальных признаков частей речи), синтаксическая (нарушения норм словосочетаемости); потенциальная (выявляется в ходе сопоставления грамматических систем языков), типичная (частотна в анализируемых работах), явная (активно проявляется в речи), скрытая (выражается в стремлении избегать в речи определенных явлений).

Итоги проведенной работы целесообразно отобразить в следующей таблице, классифицирующей и иллюстрирующей типы выявленных, а также прогнозируемых интерферентных нарушений:

Таблица 1 – Грамматическая интерференция в русской речи англоговорящих (уровень А2 – В1)

Интерферентные нарушения синтаксического характера		
М Е Ж Ь Я З Ы К О В Ы Е	Употребление формы И. п. вместо Т. п. в составном именном сказуемом с глагольным компонентом <i>быть, становится, являться</i>	<i>*буду ли я его подруга; *Эта поездка стала главное решение в жизни и т.п.</i>
	Т. п. с предлогом вместо Д. п. в конструкциях <i>радоваться/рад (-а, -ы) + Д. п.</i>	<i>*Я рада с таким решением; *Тренер радовался с нашим выбором и т.п.</i>
	В. п. существительных и местоимений вместо И. п. в конструкции повелительного наклонения	<i>*Пусть других волнуются, а я буду жить спокойно и т.п.</i>
	П.п. с <i>на</i> вместо Д.п. с предлогом <i>по</i>	<i>*смотрел / видел на телевизоре и др.</i>
	П.п. с <i>на</i> вместо Р.п. с предлогом <i>от</i>	<i>*на нем зависит моя оценка *решение, на котором зависит 5-7 лет жизни и др.</i>
	Р.п. вместо Д.п. с предлогом <i>к</i>	<i>*мой интерес русского языка, *любовь балета и др.</i>

## Продолжение Таблицы 1

М Е Ж Ь я з Ы К О В Ы Е	В. п. вместо Д. п. с предлогом и без	<i>*Мы скучали ее; *я подошел его и сказал; * я хочу помогать детей и др.</i>
	Пропуск постфикса -ся в возвратных глаголах, которые не используются с возвратными местоимениями в английском	<i>*Концентрировать на прошлом значит вы никогда не будете двигать вперед... и т.п.</i>
	Пропуск возвратного местоимения себя	<i>*Я чувствую плохо; Как Вы чувствуете сегодня? и др.</i>
	Пропуск необходимого предлога	<i>*Я играл баскетбол; *Две недели после этого мы получили письмо; *ответить все вопросы и т.п.</i>
	Употребление предлога в беспредложном словосочетании	<i>*рисовать с красками; *Родители были довольны с решением ехать в Россию... и др.</i>
	Замена необходимого предлога другим	<i>*причина, для которой я учусь; *идти в кафедру... и т.п.</i>
	Неразличение союзов <i>и, а (and)</i> и <i>а, но (but)</i>	<i>*Мой аларм не работал утром а я опоздал и др.</i>
	Использование союза <i>если</i> вместо частицы <i>ли</i> в сложноподчиненных предложениях с придаточным изъяснительным	<i>*Тренер позвонил и спросил, если я сдала экзамен... и др.</i>
	Замена союза <i>как будто</i> частицей <i>как бы</i>	<i>*Я еще молодой, но я чувствую себя, как бы я жил сто лет... и т.п.</i>
Замена союзного слова <i>который</i> на <i>кто</i> при указании на лицо	<i>*человек, кто помогал мне, *профессор, кто был на факультете и т.п.</i>	

## Продолжение Таблицы 1

М Е Ж Ь Я З Ы К О В Ы Е	Образование русского словосочетания по модели английского (атрибутивно-постпозитивные словосочетания с примыканием/управлением; словосочетания с согласованием со значением времени)	<i>*Я хотел учиться в «Либераль Артс» программе;</i> <i>*«Современник» театр;</i> <i>*телефон номер;</i> <i>*пять минуты перерыв; *три-часа экскурсия и др.</i>
	Нарушение порядка слов в предложении	<i>*Знание, как маркеты работают, поможет мне начать свою компанию;</i> <i>*Наконец, время пришло, когда я улетела из США;</i>
	Избыточное употребление местоимений	<i>*Я положил мою тетрадь в мою сумку; *в моем первом семестре в моем университете...</i>
	Образование двусоставных предложений по модели английских на месте русских безличных и неопределенно-личных предложений	<i>*Это было удивительно узнать, что не было урока...;</i> <i>*Это не возможно выбрать только то, что мне нравится; *Они мне визу в посольстве не дали...</i>
Пропуск опорных слов и союзных слов в составе сложноподчиненных предложений	<i>*Из-за гостеприимства я получила, я могла быть гостеприимной с нашими американскими друзьями;</i> <i>*Мое важное решение касается как я хочу жить...</i>	

## Продолжение Таблицы 1

М Е Ж Ь Я З Ы К О В Ы Е	Образование предложения по модели оборота Complex Object на месте русского сложноподчиненного предложения		<i>*Я настаивал нас ужинать вместе и разговаривать...</i>
	Использование форм настоящего времени вместо будущего в глаголах-сказуемых придаточных времени и условия		<i>*Если я изучаю иностранные языки, я буду знакомиться с разными культурами и т.п.</i>
	Использование форм прошедшего времени в глаголах-сказуемых придаточных изъяснительных при наличии сказуемого в прошедшем времени в главном предложении		<i>*В детстве мне казалось, что путешествие было хорошее дело и др.</i>
	Глаголы совершенного вида вместо несовершенного в предложениях с обстоятельствами времени		<i>*Два года я написала заявления на стажировку; *Я никогда не слышала о нем... и др.</i>
	Использование глаголов несовершенного вида при построении составного глагольного сказуемого со вспомогательным глаголом с модальным значением		<i>*Они хотели показывать, что они меня ценят; *В этом семестре я должен выбирать один курс...и др.</i>
	С К Р Ы Т Ы Е	Избегание действительных причастий прошедшего времени от глаголов совершенного вида, замена их частотными придаточными определительными предложениями	

## Продолжение Таблицы 1

В Н У Т Р И Я З Ы К О В Ы Е	В.п. (в т.ч. со значением направления движения) вместо П.п. (с локальным значением) и наоборот	<i>*Каждую субботу я хожу в библиотеке; *Мама и папа встретились на работу; *поступил на юридическом факультете и др.</i>
	Ошибочное склонение сущ. и мест. в результате контаминации	<i>*Мне очень интересуется права человека (= Меня очень интересуют...+ Мне очень интересны...); *Мы верили в богу (= Мы верили богу + Мы верили в бога) и т.п.</i>
	Образование будущего сложного времени с глаголами совершенного вида	<i>*Скоро она будет родить; *Я буду взять курс по французскому и т. п.</i>
	Неверное использование вида деепричастий	<i>*Возвращаясь в США, я начала лечиться и т.п.</i>
<b>Интерферентные нарушения морфологического характера</b>		
В Н У Т Р И Я З Ы К О В Ы Е	Маскулинизация рода	<i>*политический положение, *маленький часть и др.</i>
	Склонение сущ. ж. р. с основой на -ь	<i>*видел нашу успешностью, *получили новостью</i>
	Образование формы В. п. одуш. сущ. по модели неодуш. и наоборот	<i>*Мы бросили большого спорта; *Я решил изучать языков и т.п.</i>
	Окказиональные формы множественного числа существительных	<i>*несколько местов, *частя жизни и т.п.</i>

## Окончание Таблицы 1

	Образование окказиональных глагольных форм путем контаминации или ложной аналогии	* <i>выздоравливались</i> (= <i>выздоровели</i> + <i>здоровались</i> ); * <i>скучались</i> (= <i>скучали</i> + <i>соскучились</i> ); * <i>грустился</i> , * <i>страдались</i> и т.п.
М Е Ж Ь Я З Ы	Неверное употребление форм сущ., относимых к <i>pluralia</i> и <i>singularia tantum</i> , образование окказиональных форм	* <i>Когда человеку было холодно, он сделал одежды</i> ; * <i>будет летняя каникула</i> и т.п.
	Замена неопределенного артикля <i>a/an</i> числительным <i>один</i>	* <i>Тетя и дядя вернулись из России и подарили мне одну матрешку...</i> и др.
К О В Р Ы Е Т Ы Е	Избегание простых форм компаратива и использование сложных форм при образовании сравнительной степени от многосложных прилагательных	<i>важный – важнее</i> ; <i>трудный – труднее</i> , но: <i>качественный – более/менее качественный</i> ; <i>самостоятельный – более/ менее самостоятельный</i> и т.п.
	Замена порядковых числительных количественными в случае несовпадения разрядов используемых числительных	<i>глава первая – глава один (chapter 1)</i> , <i>сорок четвертый размер – размер сорок четыре (size forty four)</i>
Ц И А Л Ь Н Ы Е	Использование множественного числа существительных при построении словосочетаний с составными числительными, оканчивающимися на <i>один</i>	* <i>тридцать один карты/карт (thirty one cards)</i>



Рассмотренные нарушения грамматических норм составляют банк типичных и потенциальных межъязыковых интерферентных ошибок в области морфологии и синтаксиса в русской речи англоговорящих на уровне А2 – В1. Для минимизации интерференции, согласно нашему убеждению, выявленные нарушения должны стать объектом более пристального внимания методистов, преподавателей РКИ, авторов учебников по РКИ и исследователей, разрабатывающих актуальные проблемы методики преподавания РКИ в условиях мультилингвизма и обучения многоязычию.

В рамках настоящей работы данный банк ошибок был использован для составления специальных заданий и проведения диагностического эксперимента в турецкой аудитории мультилингвальных учащихся, который будет рассмотрен далее.

### **2.3 Описание диагностического эксперимента по выявлению межъязыковой грамматической интерференции в русской речи турецких мультилингвов**

С целью исследования межъязыковой грамматической интерференции в русской речи турецких учащихся-мультилингвов (уровень А2 – В1) и верификации изложенной ранее гипотезы нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 45 студентов отделений русского языка (и литературы) Тракийского Университета (г. Эдирне), Окан Университета (г. Стамбул) и Университета Яшар (г. Измир). Участники эксперимента демонстрировали примерно одинаковый уровень владения английским языком (В1 – В2). Данный педагогический эксперимент носил естественный характер и был проведен в 2018-2019 учебном году в условиях обычного образовательного процесса в 3 этапа:

1) Диагностический эксперимент. Цель эксперимента заключалась в диагностике русской речи турецких учащихся (уровень А2 – В1) на предмет грамматических нарушений, обусловленных интерферентным влиянием английского и родного языков. Для проведения данной диагностики были

составлены специальные задания, разработанные на основе сопоставительного анализа турецкой, английской и русской грамматик и банка интерферентных ошибок, сформированного при анализе русских сочинений англоговорящих и описанного ранее.

2) Пробное обучение. На данном этапе в качестве коррекционного занятия информантам было предложено занятие по одной из тем разработанного автором сборника упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков русской речи туркоязычных мультилингвов. Обучение проводилось в конце 2 семестра подготовительного класса и было включено в курс повторения изученного материала.

3) Контрольный эксперимент. После проведения пробного занятия по выбранной интерферентно опасной теме в мультилингвальных аудиториях вузов-участников пробного обучения был проведен контрольный эксперимент (постэкспериментальный срез), позволяющий оценить эффективность созданной системы упражнений в работе с интерферентными грамматическими нарушениями.

Для проведения диагностического эксперимента с целью выявления грамматической интерференции в русской речи туркоязычных мультилингвов мы составили и предложили информантам нижеприведенные задания, в основу которых положен набор грамматических категорий и сформированный банк типичных и потенциальных грамматических интерферентных ошибок в русской речи англоговорящих:

I. Заполните пропуски.

1. Красив... ребенок, хорош... время, у нас появил...щенок, чёрн... козлёнок, перв... любовь..., маленьк...часть.

Анна улетел...вчера. У него был...возможность... Ты слышал эт... новост...?  
Мы получили хорош... новост...

2. Сестра очень любит брат... Она бросила муж... Мы бросили больш... спорт.... Я приготовил вкусн... торт... и много блин... Студенты уважают преподавател....

3. Специалист по лингвистик...; мы изучали математик... и физик...; у нее красив... волос...; я интересуюсь техник...; на стене вис...т час...; согласно статистик...; он разбирается в политик...; здесь продают продукт... и одежд...; летн... каникул...

4. В нашем районе 3 гостиниц...; он сделал 4 упражнен...; 100 страниц...; я прочитала 22 страниц...; в доме 7 комнат...; у меня есть 2 брат... и 5 племянник...; 8 глав...; он выиграл 3 турнир...; в нашей команде 21 участник...; 31 открытк...; 100 процент...

5. Мы привыкл... друг к другу; я долго грустил...; мы скучал...; они выздоровел...; мы дружил... много лет.

6. Я был хорош... студент...; она будет красив... невест...; наш переезд стал важн... решени...

7. Мы давно не виделись с Антон... и Виктор...Я иду в кино с Дениз...и Айлин...

8. Участвовать в учебн... программ...; В университет... я изучаю язык...; Мы встретились в парк...

II. Раскройте скобки, при необходимости используйте предлоги:

1. Каждую субботу я хожу (библиотека); 2. Вчера мы ездили (поликлиника); 3. Она пишет письмо (друг); 4. Мне нужно спросить (преподаватель); 5. Начать (дело); 6. Я скучаю (она); 7. Мы радовались (твое решение); 8. Мать довольна (сын); 9. Я обиделся (дедушка); 10. Он увлекается (спорт); 11. Мужчины не боятся (темнота); 12. Подняться (второй этаж); 13. Входить (комната); 14. Присоединиться (группа); 15. Отвечать (вопросы); 16. Ребенок учится есть (ложка); 17. Я порезался (нож); 18. -Ты пойдешь пешком? - Нет, я поеду (автобус) или (трамвай); 19. Мы ходили (музей) и (концерт); 20. Я

смотрел (передача) (телевизор); 21. (Прошлая неделя) мы были в кино; 22. Я ездила в Петербург (прошлый год); 23. (Три дня после экзамена) мы узнали результат; 24. Он уехал (следующий день); 25. Мой брат влюбился (однокурсница).

### III. Составьте предложения:

1. говорит, по-английски, свободно, он.
2. год, работали, весь, мы, усердно.
3. субботу; ходит; библиотеку; Анна; каждую; в.
4. написала; другу; Ольга; письмо; вчера.
5. «Современник», находится, театр, Москве, городе, в.
6. площади, на, Гагарина, встретились, мы.
7. очень, Москва, нравится, нам.
8. в, вчера, улице, музею, на, Пушкина, был, я.

### IV. Выберите правильный вариант:

1. Я не (писала/написала) ему три года.
2. Мы уже (обсуждали/обсудили) эту проблему.
3. Ты когда-нибудь (подарил/дарил) артистам цветы?
4. Завтра я (пишу/напишу) ему письмо, если у меня (есть/будет) время.
5. Вечером мы (идем/пойдем) в парк, если погода (хорошая / будет хорошая).
6. Если я (учу/выучу) русский язык, я (получаю/ получу) сертификат и (могу/ смогу) работать переводчиком.

### V. Переведите на русский язык:

1. 44 numaralı boyut; Kısım 2; Bölüm 1  
(сорок четвертый размер; глава вторая; часть первая)
2. 5 dakikalık ara; 3 saatlik gezi  
(пятиминутный перерыв; трехчасовая экскурсия)

3. Bana ofis adresini söyle. Şehir merkezinde dolaştık.

(Скажи мне адрес офиса. Мы гуляли по центру города.)

4. Babam Moskova'dan dönerken bana bir matryoşka getirdi. Evimiz bir nehir kenarında bulunuyordu. Bir kız sizi aradı. Ne güzel bir hediye! Teşekkür ederim!

(Вернувшись из Москвы, отец привез мне матрешку. Наш дом стоял на берегу реки. Вас искала одна девушка. Какой прекрасный подарок! Спасибо!)

5. Büyük erkek kardeş küçük olana göre daha bağımsız. Yeşil çay siyah çaydan daha sağlıklı.

(Старший сын самостоятельнее младшего. Зеленый чай полезнее, чем черный.)

6. Bugün kimse geç kalmadı. Bu tiyatro hakkında daha önce birşey duymadım.

(Сегодня никто не опоздал. Я никогда не слышал/-а об этом театре.)

7. Konuşsun! Bırak dinlensin. Haydi sinemaya gidelim. Yarın o bize gelmesin, ben evde olmayacağım.

(Пусть он / она говорит. Пусть он / она отдохнет. Давай сходим в кино. Пусть он / она завтра не приходит к нам, меня не будет дома.)

8. Dün yazılan mektup; tüm romanı okuyan öğrenci; ev ödevini yapmayan öğrenciler; gelecek sene Moskova'ya gidecek öğrenci; yarın iade edilmesi gereken kitaplar.

(Письмо, написанное вчера; студент, прочитавший весь роман; ученики, не сделавшие домашнее задание; студент, который поедет в Москву в следующем году; книги, которые нужно вернуть завтра.)

9. Düşünceme göre; anne uğruna; Arkadaşım sayesinde sınavı verdim/geçtim.

(По моему мнению; ради матери; Благодаря другу я сдал/-а экзамен.)

10. Köpek değil kediyi severim. Tarih romanı severim.

(Я люблю кошек, а не собак. Мне нравятся исторические романы.)

11. Baba yeni gömlek giydi. Kız arkadaş kendisine elbise dikti.

((Мой) отец надел новую рубашку. Подруга сшила себе платье.)

12. Ebeveynler birlikte çalışıyorlar. Yolcular durakta bekliyorlar. Arkadaşlar yüksek sesle konuşuyorlar.

(Родители работают вместе. Пассажиры ждут на остановке. Друзья громко разговаривали.)

13. Mağaza saat 10 da açılıyor. Dün kendimi kötü hissettim ve işte konsantre olamadım.

(Магазин открывается в 10 часов. Вчера я чувствовал/-а себя плохо и не мог/-ла сконцентрироваться на работе.)

14. Sıkılıyorum. Koşun erken hava kararıyor.

(Мне скучно. Зимой рано темнеет.)

15. Ağlamayan çocuğa süt vermezler. Rusya Büyükelçiliğinde bana vize verilmiyor.

(Не плачущему ребенку молока не дают. Мне не дают визу в российском посольстве.)

16. Psikoloji eğitimi aldığını söyledi. Profesör Olga'nin bir makale yazdığını söyledi.

(Он /она сказал/-а, что изучает психологию. Профессор говорил/-а, что Ольга пишет статью.)

17. Babam sınavı verip vermediğimi sordu. Yarın ders olup olmayacağını biliyor musun?

(Отец спросил, сдал/-а ли я экзамен. Ты не знаешь, будут ли завтра занятия?)

18. Sana dün verdiğim kitap nerede? Bana yardım eden kişi işte burada.

(Где книга, которую я дал/-а тебе вчера? Вот человек, который мне помог.)

19. Dün erkek kardeşimin futbol oynamasını seyrettik. Her zaman birlikte akşam yemeği yemek isterim. Anna'nin dans ettiğini gördüm.

(Вчера мы смотрели, как брат играет в футбол. Я хочу, чтобы мы всегда ужинали вместе. Я видел/-а, как Анна танцевала.)

Представленные задания на восстановление пропущенных элементов, правильный выбор, трансформацию, комбинацию и перевод единиц разных

уровней нацелены на выявление в русской речи турецких мультилингвов тенденций к интерферентным ошибкам в рамках грамматических категорий рода (зад. I.1.), числа (включая выбор форм числа в сочетаниях с числительными, зад. I.3, I.4), падежа (зад. I.6- I.8, II, V), времени глагола (зад. IV, V), залога (I.5, V), степени сравнения прилагательных (V.5), лексико-грамматических категорий одушевленности-неодушевленности существительных (зад. I.2), вида глагола (зад. IV), а также категории определенности и неопределенности существительных, грамматикализованной в английском языке, но не имеющей регулярного грамматического выражения в русском (V.4).

Задания III, V направлены на выявление синтаксической интерференции при построении разных типов словосочетаний, простых и сложных предложений. При составлении данных заданий нами учитывались особенности турецкого грамматического строя, сходства и различия в грамматиках русского, английского и турецкого языков.

С целью получения объективных результатов эксперимента мы настоятельно рекомендовали его участникам не прибегать к помощи преподавателей, товарищей, словарей и учебных пособий. Преподаватели поощряли студентов не бояться ошибок и отнестись к потенциальным нарушениям как к личному важному вкладу в научное исследование. Для психологического комфорта информантов им была предложена анонимная форма работы.

## **2.4 Итоги диагностического эксперимента**

Результаты диагностического этапа нашего эксперимента позволили выявить в работах туркоязычных мультилингвов несколько видов интерферентных нарушений. Так, по источнику влияния выделяются: межъязыковая англо-русская интерференция, межъязыковая турецко-русская интерференция, смешанная интерференция под влиянием турецкого и английского языков, а также внутриязыковая интерференция, обусловленная воздействием ранее усвоенных

норм изучаемого русского языка. При этом по характеру проявления интерференция может быть явной или скрытой. В продолжении работы будут проанализированы выявленные виды интерференции.

#### 2.4.1 Межъязыковая англо-русская интерференция

Согласно результатам проведенного эксперимента, некоторые турецкие учащиеся склонны образовывать формы числа существительных, типа *лингвистика, математика, статистика, физика* по модели не родного, а английского языка, в котором данные и некоторые подобные лексемы со значением науки или учебной дисциплины имеют в своем составе аффикс множественного числа *-s: linguistics, mathematics, statistics, physics*.

Примечательно, что определение формы числа существительных *математика* и *физика* практически не вызывает затруднений у турецких учащихся, в родном языке которых им соответствуют созвучные существительные в единственном числе: *matematik, fizik*. Однако в случае с существительным *лингвистика* подобная аналогия нарушается: русскому *лингвистика* соответствует несозвучное турецкое *dilbilim* (единственное число), а также английское *linguistics*, в результате чего возникает англо-русская интерферентная ошибка в определении формы числа данного существительного: *\*специалист по лингвистикам*.

Влиянием английского языка можно объяснить также ошибочное употребление формы множественного числа существительного *статистика*: *\*согласно статистикам*, а также в редких случаях лексем *математика* и *физика* – *\*Мы изучали математики и физики*.

Затруднительным для турецких студентов представляется выбор форм числа существительных в сочетании с числительными. Согласно нормам турецкого языка, существительное, следующее за количественным числительным более двух [Щека 2007: 90], не содержит аффиксов множественного числа и употребляется в форме единственного числа (*четыре – dörder, пять тетрадей – beş defter*,



*tetradu – defterler*), в отличие от аналогичных форм в русском и английском языках, которые предполагают множественную форму существительных в сочетании с числительными (кроме *один* для английского и русского языков, а также оканчивающихся на *один* для русского): *пять тетрадей – five notebooks* и т.п.

Принимая во внимание данное отличие русского и турецкого языков, справедливо предположить возникновение в работах турецких учащихся турецко-русских интерферентных нарушений, выраженных в построении словосочетаний со счетными формами по модели турецкого языка, а именно: употреблении существительных в форме Ед. ч. после числительных (*\*пять тетрадь* и т. п.).

Однако данное предположение практически не находит подтверждения в ходе проведенного эксперимента, согласно результатам которого, туркоязычные учащиеся склонны строить конструкции *количественное числительное + существительное* по модели английского, а не турецкого языка.

Иллюстрацией данного случая межъязыковой англо-русской интерференции в работах турецкоговорящих мультилингвов могут служить многочисленные ошибки при выполнении задания I.4: *\*100 страницы; \*100 проценты; \*У меня есть 2 брата и 5 племянники; \*31 открытки* и др.

По результатам диагностического эксперимента, ошибки рассматриваемого типа обнаруживаются в 90 % работ и иллюстрируют, таким образом, сильный тип интерференции (в терминах С.А. Абдыгалиева).

Примечательно, что интерферентное влияние родного (турецкого) языка при выполнении учащимися данного задания можно определить как слабое – случаи построения словосочетаний в соответствии с нормами турецкой грамматики не частотны: *\*Я прочитала 22 страница; \*Он выиграл 3 турнир; \*100 процент*. Заметим, что в последнем примере также возможно влияние английской нормы *one hundred percent*, которая предполагает единственную (а не множественную, как обычно в английском) форму числа существительного в сочетании с числительным, а близость по звучанию усиливает аналогию.

Согласно отечественным лингвистам-тюркологам (А.Н. Кононов, Ю.В. Щека), система падежей турецкого языка, в отличие от ограниченной английской падежной системы, более дифференцирована и содержит 6 падежей, которые делятся на так называемые грамматические (основной, родительный, винительный) и пространственные падежи (дательный, местный и исходный) [Щека 2007: 100].

Некоторые современные исследователи (Е.И. Горбулинская, З.Х. Джанхотова, Э.Л. Кокова) полагают, что в турецком языке можно выделить 8 падежей, включая творительный падеж, который, как считает специалист в области современного турецкого языка Ю.В. Щека, практически вышел из употребления [Горбулинская, Джанхотова, Кокова 2016; Щека 2007]. Таким образом, несмотря на различные мнения относительно количества падежей, в турецкой падежной системе можно выделить падежи, аналогичные по значению 6 русским падежам. Однако в тех случаях, когда значения падежей соотносимы частично или не совпадают, справедливо предположить интерферентные нарушения в русской речи турецких учащихся.

Пример англо-русского интерферентного влияния в речи турецких мультилингвов можно наблюдать в задании II.7–8 в употреблении конструкций *радоваться/быть радым + Д. п.; быть довольным + Т. п.* В турецком языке данные конструкции предполагают использование управляемого существительного / местоимения в форме исходного падежа: *Kararımdan memnun kaldık (Мы радовались твоему решению/ Мы были довольны твоим решением)*, который обозначает исходный пункт движения или источник действия, отвечая на вопросы русского родительного падежа: *kimden? (от кого?), neden? (от чего?), nereden? (откуда?)* [Щека 2007: 110].

Основываясь на данном несоответствии, можно предположить интерферентные ошибки в речи турецких учащихся под влиянием родного языка, выраженные в использовании не Д. п. или Т.п., а Р. п., близкого турецкому исходному падежу. Это предположение находит свое подтверждение в примере из задания II.7: *\*Мы радовались от твоего решения.*

Наряду с подобным турецко-русским нарушением, как показывают результаты эксперимента, некоторые информанты демонстрируют склонность к образованию рассматриваемых конструкций по модели не родного, а английского языка. Опираясь на английские конструкции *to be happy / pleased with smb/smith* (дословно: *быть радым/довольным с кем-либо / чем-либо*) при выполнении задания П.7-8, турецкие учащиеся допускают такие англо-русские интерферентные ошибки, как: \**Мы радовались с твоим решением (We were happy with your decision)*; \**Мать довольна с сыном (The mother is pleased with her son)*.

Выполнение диагностического эксперимента позволило также выявить некоторые интерферентные ошибки в оформлении русского родительного падежа, значения которого в турецком языке передает исходный падеж.

Так, при выполнении задания П.11 большая часть участников эксперимента допускают ошибки, типа: \**Мужчины не боятся от темноты*. Турецкий аналог данного предложения (*Erkekler karanlıktan korkmazlar*) содержит форму исходного падежа (*karanlıktan*), что может являться источником положительного переноса и ориентировать учащихся на использование родительного падежа (который включает главное значение турецкого исходного падежа – начальный пункт движения). Однако при правильно выбранном падеже студенты ошибочно задействуют предлог *от*, что, на наш взгляд, можно объяснить как влиянием форм родительного падежа с предлогом, так и употреблением данной формы с предлогом в английском языке (*to be afraid of smb/ smith*).

Аналогичные ошибки в употреблении форм родительного падежа с предлогом были ранее встречены нами в работах американских студентов: \**Мы боялись от сербов – We were afraid of the Serbs*, и, следовательно, в рассматриваемом случае возможно влияние английского языка, однако определение точного источника интерферентного воздействия представляется затруднительным.

Согласно нормам английского языка, рассматриваемые глаголы (*to enter, to join, to answer*) являются переходными (transitive) и управляют существительными

в общем падеже и местоимениями в объектном падеже, которому соответствует русский В. п. Таким образом, интерферентным влиянием английских норм можно объяснить следующие ошибки в работах турецкоговорящих: \**входит комнату* (аналогично беспредложному *to enter the room*), \**присоединиться группу* (аналогично *to join the group*), \**отвечать вопросы* (*to answer the questions*).

Как показывают результаты проведенного эксперимента, явная англо-русская синтаксическая интерференция проявляется при построении турками отдельных русских словосочетаний по модели английских.

Так, некоторые турецкие учащиеся склонны образовывать русские словосочетания с согласованием со значением времени (*пятиминутный перерыв; трехчасовая экскурсия*) по модели английских атрибутивно-препозитивных с управлением (*five-minute break/ five minutes' break; three-hour tour/ three hours' tour*), в результате чего возникают англо-русские интерферентные ошибки \**пять минуты перерыв; \*три-часа экскурсия* (зад. V.2).

Заметим, что турецкие аналоги подобных русских словосочетаний со значением времени образуются с помощью прилагательных: *beş dakikalık* (*пятиминутный*) *ara* (*перерыв*), *üç saatlik* (*трехчасовая*) *gezi* (*экскурсия*).

Англо-русская интерференция в речи турецких студентов проявляется также в употреблении атрибутивно-препозитивных словосочетаний с примыканием (*усердно работать, свободно говорить* и т.п.).

Согласно нормам турецкого языка, наречия предшествуют определяемому глаголу (*çok* (*усердно*) *çalışmak* (*работать*); *akıcı* (*свободно*) *konusmak* (*говорить*)), что соответствует структуре названных русских словосочетаний. Следовательно, в данном случае правомерно предположить положительный перенос с турецкого языка в русской речи турок, однако, как показывают результаты эксперимента, многие студенты склонны строить подобные словосочетания по нормам не родного, а английского языка: *говорить свободно, работать усердно*, что соответствует английским *to speak fluently, to work hard* (зад. III.1-2).

Аналогичное влияние английской структуры прослеживается в употреблении словосочетания *очень нравится*, которому соответствует английское *to like very much* (зад. III.7). Таким образом, несмотря на потенциальное положительное влияние родного языка, в речи турецкоговорящих мультилингвов проявляется англо-русская интерференция, которую можно отнести к скрытой, т.к. она не приводит к прямому нарушению норм, но препятствует образованию допустимых форм по иной модели.

Задание V.6 было нацелено на выявление склонности туркоязычных мультилингвов к построению полинегативных конструкций, которые представлены в русском и турецком языках, но отсутствуют в английском.

Так, предложению *Она никогда не была в Париже* соответствует турецкое *O hiç Paris'e gitmedi*, в котором используется наречие *никогда* (*hiç*) и глагол с отрицательным аффиксом *-me*. Английский аналог данного предложения, согласно норме языка, представляет собой мононегативную конструкцию *She has never been to Paris* (дословно: *Она никогда была в Париже*).

Как показали результаты эксперимента, несмотря на присутствие полинегативных конструкций в родном языке, некоторые турецкоговорящие студенты склонны избегать двойного отрицания и использовать английскую мононегативную модель при построении русских предложений: *\*Сегодня никто опоздал/поздно; \*Я никогда об этом театре слышал*. Следовательно, в данном случае можно проследить интерферентное влияние английского языка, которое проявляется несмотря на возможный положительный перенос с родного турецкого языка.

Вопрос о наличии глагольной категории вида в турецком языке является спорным и по-разному освещается учеными. Так, В.Ю. Щека, Б.А. Серебренников отрицают наличие вида как отдельной грамматической категории в турецком языке [Серебренников 1960; Щека 2007], А.Н. Кононов полагает, что в турецком, как и в других тюркских языках, представлена категория вида [Кононов 1956].

Мы склонны разделять мнение Н.Н. Рогозной, которая пишет об индифферентности тюркской глагольной основы к выражению вида и возможности особых сложных глаголов и отдельных временных форм передавать видовые оттенки значения [Рогозная 2001: 183]. Так, давнопрошедшее II время в турецком языке характеризуется значением перфективности, обозначая результат действия или переход в то или иное свойство или ситуацию, а прошедшее категорическое время, по утверждению тюрколога, не связано с русской категорией вида и может быть передано глаголами как совершенного, так и несовершенного вида, в зависимости от контекста [Щека 2007: 202].

Таким образом, при отсутствии явных аналогий в родном языке, русская категория вида представляется достаточно сложной для турецких учащихся, что выражается в частотных ошибках в категории вида в заданиях IV.1-3.

В турецких предложениях, типа *Я не писала ему три года* и *Я не написала ни одного письма* сказуемое выражается одной и той же формой *yazmadim*, в которой к глагольной основе *yaz* прибавляется отрицательный аффикс *-ma*, аффикс прошедшего времени *-di* и аффикс 1 лица *-m*.

Как мы полагаем, при отсутствии категории вида в родном языке, турецкие учащиеся склонны к поиску аналогии в известном первом иностранном (английском) языке, которой становятся формы Perfect и Imperfect.

Ассоциируя английские формы Perfect и Imperfect с совершенным и несовершенным видом, турецкие студенты склонны допускать интерферентные ошибки, аналогичные рассмотренным ранее нарушениям в русской речи англоговорящих: *\*Я не написала ему три года*; *\*Ты когда-нибудь подарил артистам цветы?* (задания IV.1, IV.3).

Английские варианты данных предложений *I haven't written to him for three years*; *Have you ever given flowers to the artists?* содержат сказуемые в форме Present Perfect (*haven't written, have given*), которую требуют используемые обстоятельства времени *for three years (три года)*, *ever (когда-нибудь)*.

Наречие *already* (*уже*) в предложении IV.2 *Мы уже обсуждали/обсудили эту проблему* также ориентирует учащихся на использование сказуемого в форме Present Perfect в английском языке *We have already discussed this problem*, в то время как в русском варианте предложения возможно употребление как совершенного, так и несовершенного вида сказуемого (*обсуждали/обсудили*). Однако, несмотря на возможность употребления несовершенного вида, большинство турецких студентов, как показывают итоги эксперимента, склонны строить данное предложение (как и примеры IV.1, IV.3) по модели английского языка: *Мы уже обсудили эту проблему*, что можно отнести к скрытому интерферентному воздействию. Таким образом, интерферентное влияние английской грамматики на русскую речь турецких мультилингвов приводит к ошибкам в употреблении видов глагола (явная интерференция), а также препятствует использованию иных форм, которые отвечают норме в русском языке, но недопустимы в английском (скрытая интерференция).

Некоторыми студентами была продемонстрирована склонность к англо-русской интерференции при оформлении конструкций с повелительным наклонением, что выражается в нарушениях, типа: *\*Пусть ее отдохнет*. Подобное нарушение было рассмотрено ранее как проявление потенциальной англо-русской интерференции в речи англоговорящих под влиянием конструкции *Let him/her/smb + do smth*, в которой используется объектный падеж местоимений, и нашло свое (пусть редкое) отражение в работах турецких мультилингвов.

Согласно результатам эксперимента, англо-русское интерферентное влияние можно проследить в рамках употребления турецкими мультилингвами русских предлогов и вводных слов.

Распространенной интерферентной ошибкой в предложенном задании V.9 является построение вводной конструкции *по моему мнению* с помощью калькирования известного английского выражения *in my opinion*. Турецкое выражение *benim görüşüme göre / düşünceme göre* (дословно: *моему мнению по/согласно*) содержит послелог *göre* (*по, судя по, согласно*), управляющий

дательным падежом, что оказывает положительное влияние на усвоение русского *по моему мнению* (Д. п.). Однако, несмотря на это соответствие, при построении русского высказывания некоторые турецкие студенты склонны калькировать английское *in my opinion*, в результате чего возникает англо-русская интерферентная ошибка: *\*в моем мнении*.

Аналогичное, но более редкое влияние английских норм наблюдается в употреблении русского производного предлога *благодаря*, которому в английском языке соответствуют составные по структуре предлоги *owing to, thanks to* (*благодаря*), что приводит к нарушениям типа: *\*благодаря к другу*.

По словам тюркологов, особенностью турецкого синтаксиса является то, что субъект и предикат в нем всегда оказываются выражены в одном члене, т.к. присоединяемые к основе сказуемого личные аффиксы уже выражают лицо и число, что делает употребление личного местоимения излишним: *görüyorum – я вижу, görüyoruz – мы видим, görüyorlar – они видят* и т.п. [Щека 2007: 372]. Однако, как показывают результаты эксперимента, некоторые турецкие студенты склонны восстанавливать отсутствующее подлежащее в неопределенно-личных предложениях с помощью местоимения *они*: *\*Не плакающему ребенку они молоко не дают; \*В русском посольстве они мне визу не дают* (задание V.15).

Как мы полагаем, данное нарушение возможно обусловлено интерферентным влиянием английского синтаксиса, предполагающего обязательное формальное подлежащее в предложениях данного типа.

Одной из характерных черт турецкого синтаксиса является распространенность полипредикативных предложений с развернутыми членами, которые могут быть выражены причастиями, деепричастиями, инфинитивами, отглагольными именами, специальными формами с аффиксами принадлежности и соответствуют русским придаточным предложениям, хотя не являются таковыми [Там же: 388].

Так, например, русскому сложноподчиненному предложению (далее – СПП) с придаточным изъяснительным *Он сказал, что Анна изучает психологию*



соответствует турецкое полипредикативное предложение с развернутым членом *Anna'nın psikoloji okuduğunu söyledi*, в котором используется определительная конструкция на *-diği (okuduğunu)*, а субъект принимает форму родительного падежа (*Anna'nın*).

Примечательно, что используемая форма на *-diği* употребляется для обозначения действия, совершаемого как в прошлом, так и в настоящем времени: *Он сказал, что Анна изучает / изучала психологию – Anna'nın psikoloji okuduğunu söyledi*.

Подобное употребление, в отличие от турецкого и русского языков, невозможно в английском синтаксисе, который диктует строгие правила согласования времен в подобных предложениях: *Он сказал, что Анна изучает психологию – He told that Anna studied psychology* (дословно: *Он сказал, что Анна изучала психологию*). Данная особенность обусловила рассмотренные ранее интерферентные нарушения в русской речи англоговорящих.

Выявлению схожих нарушений в русской речи туркоязычных мультилингвов было посвящено задание V.16, при выполнении которого информанты продемонстрировали склонность к интерферентным ошибкам, аналогичным нарушениям в речи американских студентов.

При выборе временной формы сказуемого в придаточной части подобных предложений большинство турецких студентов использовали формы прошедшего времени, соответствующие нормам английского синтаксиса, несмотря на то, что родной язык предполагает оба варианта: *Он говорил / сказал, что курс психологии изучал; Психологический курс изучал, он сказал (Psikoloji eğitimi aldığını söyledi)*.

Как мы считаем, использование преимущественно форм прошедшего времени сказуемых в предложенных для перевода предложениях детерминировано влиянием английского языка и может быть отнесено к области скрытой англо-русской интерференции в русской речи турецких мультилингвов.

При выполнении задания V.17, ориентированного на выявление интерферентных нарушений при построении русских СПП с частицей *ли* в качестве

союза, некоторые турецкие учащиеся допустили ошибки в выборе необходимого союза, заменяя частицу *ли* союзом *если*: \**Отец спросил, если я сдала экзамен (Babam sinavi verip vermediğimi sordu)*.

Для передачи данной конструкции турецкий синтаксис предполагает использование полипредикативного предложения с формой на *-diği (vermediğimi)*: *Babam sinavi verip vermediğimi sordu*, не содержащего союза *если (eğer)* или аналогичного ему. Таким образом, мы можем предположить, что ошибочное употребление данного союза при построении предложения с изъяснительным придаточным является следствием англо-русского интерферентного влияния, поскольку аналогичное нарушение было зафиксировано ранее в речи американских студентов как результат калькирования английской конструкции типа *He asked if I passed the exam* – дословно: *Он спросил, если я сдала экзамен*.

Как показал проведенный эксперимент, в некоторых работах обнаруживается также возможное интерферентное влияние английского языка, выраженное в пропуске союзного слова по английской модели, которая представлена преимущественно в разговорной речи: \**Где книга я дал тебе вчера? (Where is the book I gave you yesterday?)* вместо: *Где книга, которую я дал тебе вчера? (Sana diin verdiğim kitap nerede?)*.

Помимо влияния турецкого синтаксиса, в русской речи некоторых информантов была выявлена тенденция к воспроизведению английской конструкции Complex Object. Данная конструкция сложного дополнения соответствует русскому СПП и строится по модели: *V + object + Inf / V + ing*, в которой после спрягаемой формы глагола следует объект или местоимение в объектном падеже, инфинитив (с частицей *to* или без нее) или форма причастия: *We watched him play football* – *Мы смотрели, как он играет в футбол*.

Интерферентное влияние оборота Complex Object на русскую речь туркоязычных студентов иллюстрируют такие примеры, как: \**Вчера мы смотрели брата играть в футбол* (аналогично английскому *Yesterday we watched brother play*

*football*); \**Я видел/смотрел Анну танцевать/танцующую Анну* (аналогично английскому *I saw Anna dancing*) и др.

#### 2.4.2 Турецко-русские интерферентные ошибки

Зафиксированные в задании I многочисленные ошибки в рамках категории рода носят характер турецко-русских и внутриязыковых интерферентных нарушений, поскольку обусловлены существенным отличием морфологических систем русского и турецкого, в котором отсутствует категория грамматического рода, но имеется категория пола, выражаемая лексическим и синтаксическим путем и свойственная отдельным существительным [Щека 2007: 89].

По справедливому замечанию известного российского тюрколога Ю.В. Щеки, часто по трем категориям пола (рода) – мужскому, женскому и среднему – в турецком языке характеризуются животные, причем названия детенышей животных, как и существительное *çocuk* (*ребенок*), относятся к общему полу [Там же]. В связи с данной особенностью, справедливо предположить в русской речи турецких учащихся появление нарушений в определении рода существительных *ребенок, щенок, козленок* и подобных. Данное предположение находит свое подтверждение в ходе эксперимента, однако ошибки этого типа не частотны, что, на наш взгляд, объясняется выбранным для исследования этапом обучения. Примерами межъязыковой турецко-русской интерференции в определении рода могут служить такие зафиксированные в задании I.1. редкие нарушения, как: \**черное козленок*; \**У нас появилось щенок*.

Некоторые случаи интерферентного влияния как турецкого, так и английского языка на русскую речь туркоязычных мультилингвов можно проследить в категории числа при выполнении информантами заданий I.3, I.4.

Особенностью турецких существительных в немаркированной форме числа (соответствующей форме Ед. ч.) является способность передавать значение собирательной множественности и неограниченного множества, для выражения

которых в русском языке используются формы множественного числа: *Ayşe bugün kitap (книга), defter (тетрадь) aldı – Айше купила сегодня книги, тетради* [Щека 2007: 90; Джанхотова 2016: 189].

Опираясь на данную особенность родного языка, при выполнении задания V.10 турецкие студенты допускают ошибку в выборе форм числа, которую следует отнести к межъязыковой турецко-русской интерференции: *\*Я люблю кошку, а не собаку* (вместо: *Я люблю кошек, а не собак*).

Примером турецко-русской интерферентной ошибки можно считать употребление формы единственного числа после слов *много, несколько*, как например, в задании I.2: *\*Я приготовил много блин*. Согласно нормам турецкого языка, после слов *çok (много), az (мало), kaç (сколько), birkaç (несколько)* определяемое существительное должно иметь форму единственного числа (*çok kitap – много книг*) [Щека 2007: 91], что не соответствует нормам русской грамматики и приводит к редким интерферентным ошибкам.

Возможным источником интерферентного влияния турецкого языка в области склонения является спектр значений Д. п., который в турецком, в отличие от русского, предполагает значение *движение к неодушевленному предмету* [Джанхотова 2016: 189]. Результатом калькирования данной конструкции становятся ошибки в использовании Д. п. вместо В. п. со значением направления движения: *\*Каждую субботу я хожу библиотеке; \*Вчера мы ездили поликлинике*, однако, как показывает задание II, нацеленное на выявление данного нарушения, турецкие учащиеся редко склонны к подобной ошибке, которую следует рассматривать скорее как потенциально возможную на выбранном для анализа этапе обучения.

Согласно современным исследователям, среди значений турецкого Т. п., помимо совместности и орудия действия, выделяется значение *способа передвижения*, которое передает русский П. п. (*на автобусе, на машине* и т.п.) [Горбулинская, Джанхотова, Кокова 2016]. Это различие, как показывает задание II.18, приводит к межъязыковым интерферентным ошибкам в речи турок, как то:

*Ты пойдешь пешком? – \*Нет, я поеду с автобусом или с трамваем.* Обусловленное влиянием родного языка, данное нарушение относится к турецко-русской интерференции и достаточно часто встречается в работах информантов.

Как показывают итоги проведенного эксперимента, многие ошибки в склонении турецкоговорящими русских существительных часто обусловлены различиями в глагольном управлении. Так, например, турецкие глаголы *başlamak* (начать), *bakmak* (смотреть), *sormak* (спросить), *benzetmek* (походить, быть похожим), *değmek* (коснуться), *çikmak* (подняться) являются непереходными и имеют косвенное дополнение в форме Д. п. [Щека 2007: 153].

Соответствующие им русские глаголы являются как переходными (начать, смотреть, спросить), так и непереходными (походить, коснуться, подняться) и управляют существительными в форме В. п. и Р. п. (начать/ смотреть/ спросить + В. п.; походить, быть похожим / подняться / смотреть на +В. п.; коснуться + Р. п.).

Данное несоответствие порождает турецко-русские интерферентные нарушения, примером чего могут служить зафиксированные в задании П.4-5 ошибки, типа: *\*Начать делу; \*Мне нужно спросить к преподавателям.*

Согласно тюркологу Ю.В. Щеке, косвенное дополнение в форме Д. п. употребляется также при небольшой группе глаголов в страдательном залоге, многие из которых обозначают чувства: *bir kimseye* (Д. п.) *tutulmak / vurulmak* – влюбиться в кого-либо; *bir şeye sikilmek* – огорчаться в связи с чем-либо и т.п. [Там же: 164].

Русский вариант первого глагола (влюбиться) управляет косвенным дополнением в форме В. п. с предлогом *в* (влюбиться в кого-либо), в то время как английский аналог предполагает использование предлога *с* (*with*) – *to fall in love with smb* (дословно: влюбиться с кем-либо). На выявление возможной межъязыковой интерференции в употреблении данного выражения было нацелено задание П.25, которое позволило зафиксировать случаи как турецко-русского

(\**Мой брат влюбился однокурснице*), так и англо-русского интерферентного влияния (\**Мой брат влюбился с однокурсницей*).

Интерферентное влияние английского и турецкого языков на русскую речь турок можно проследить в склонении зависимого слова после глаголов *входить*, *присоединяться*, *отвечать*, которые в турецком языке управляют Д. п.: *odaya kir* (дословно: *комнате входить*), *gruba katılmak* (дословно: *группе присоединиться*), *sorulara cevap* (дословно: *вопросам отвечать*).

В результате калькирования данных турецких конструкций при выполнении задания П.13-15 некоторые учащиеся допускают такие ошибки, как: \**входить в/к комнате*; \**присоединиться группе*, \**отвечать вопросам/к вопросам*, которые следует отнести к области турецко-русской интерференции. Однако в рамках этого задания также прослеживаются нарушения, обусловленные влиянием не турецкого, а английского языка.

Как показывает задание V.1, потенциальные ошибки в смешении количественных и порядковых числительных в некоторых выражениях, прогнозируемые в речи англоговорящих, редко встречаются в работах турецких студентов. Более частотным является изменение порядка слов в словосочетаниях *сущ. + порядковое числ.* (*глава вторая, часть первая* и т.п.).

В соответствии с нормами турецкого языка, в котором определение обычно предшествует определяемому слову, турецкоговорящие студенты склонны сохранять привычный порядок компонентов в подобных словосочетаниях, в результате чего предложенные в V задании словосочетания *44 numaralı boyut, kısım 2, bölüm 1* многие информанты перевели как: *сорок четвертый размер, вторая глава, первая часть*. Как мы полагаем, данный случай возможно отнести к области скрытой турецко-русской интерференции, поскольку влияние родного языка в данном случае не приводит к ошибке, но препятствует образованию иных форм, используемых в русском языке.

Задание V.5 позволило обнаружить в русской речи турецких мультилингвов интерферентное влияние родного языка в рамках степени сравнения прилагательных.

В тройке сопоставляемых языков (русский, английский, турецкий) представлены положительная, сравнительная и превосходная степени прилагательных. Сравнительная степень прилагательных в турецком языке образуется двумя способами: 1) употреблением слова, обозначающего лицо или предмет сопоставления, в форме исходного падежа: *Sen Ayşe'den güzelsin* – Ты красивее, чем Айше (дословно: Ты чем Айше красивая); 2) при помощи слова *daha* (более), употребляемого перед прилагательным: *Bu kitap ilkinden daha ilginç* – Эта книга интереснее первой (дословно: Эта книга первой более интересная) [Щека 2007]. Заметим, что используемое при этом прилагательное не изменяет своей формы.

Под влиянием данных норм турецкоговорящие студенты допускают такие ошибки, как употребление прилагательного в положительной степени вместо сравнительной (\**Старший сын самостоятельный чем младший* / \**Старший сын младшего самостоятельный*), а также склонны избегать простых форм сравнительной степени, образуя преимущественно сложные формы сравнительной степени прилагательных (\**Зеленый чай черного чая более/больше полезный*), что может расцениваться как проявление скрытого интерферентного влияния родного языка.

Как показывают результаты эксперимента, некоторые турецкие студенты испытывают сложности в оформлении повелительного наклонения в русском языке. По словам тюрколога, турецкое повелительное наклонение, в отличие от русского, не имеет специального показателя и образуется присоединением к основе глагола (возможно с аффиксами залога или аспекта) непосредственно личных аффиксов, как например: *yaptak* – делать, *yap* – сделай, *yapsın* – пусть он сделает, *yapsınlar* – пусть они сделают [Там же: 180].

Возможным влиянием данной нормы можно объяснить пропуск частицы *пусть* в работах некоторых турецких студентов при выполнении задания V.7: \**Завтра он к нам не приходит, я дома не буду* вместо: *Пусть он не приходит к нам завтра, меня не будет дома* (*Yarın o bize gelmesin, ben evde olmayacağı*).

Межъязыковая турецко-русская синтаксическая интерференция проявляется в изменении порядка слов, примером чего может служить построение туркоязычными учащимися русских словосочетаний с причастиями и причастных оборотов. Позиция причастия строго закреплена в структуре турецкого словосочетания и причастного оборота: одиночное причастие (как и прилагательное) занимает препозицию по отношению к определяемому слову (*yazılan mektup* – *написанное письмо*) и последнее место в причастном обороте: *bir dakika önce odadan çıkan kadın* – *женщина, вышедшая из комнаты минуту назад* [Там же: 287], дословно: *одну минуту назад из комнаты вышедшая женщина*.

Согласно результатам эксперимента, данные нормы турецкого синтаксиса оказывают активное интерферентное влияние на построение турками русских причастных оборотов, что выражается в нарушениях типа: \**весь роман читающий студент*, \**домашнее задание не делающие студенты* и т.п.

В турецком языке выделяется 5 видов причастий, которые (за исключением причастия будущего категорического времени) имеют аналоги среди русских и английских причастий. Однако одна и та же форма причастия в турецком может объединять значения причастий как прошедшего, так и настоящего времени, СВ и НСВ, как например, причастие настоящего-прошедшего времени: *okuyan* – *читающий / читавший*; *söyleyen* – *говорящий / сказавший*.

При необходимости недвусмысленно выразить отношение действия ко времени используются специальные перифрастические формы причастий: *okumuş olan öğrenci* (*читавший студент*) и *okumakta olan öğrenci* (*читающий студент*) [Там же: 286]. Следовательно, в случае отсутствия недвусмысленного контекста и перифрастической формы причастия при переводе, турецкие студенты могут



испытывать трудности в правильном определении вида и времени русского причастия, что подтверждают ошибки, выявленные в задании V.8.

Предложенные выражения *dün yazılan mektup* (письмо, написанное вчера); *tüm romanı okuyan öğrenci* (студент, прочитавший весь роман); *ev ödevini yapmayan öğrenciler* (студенты, не сделавшие домашнее задание) турецкие студенты перевели как: \*вчера пишущий/написавшее письмо; \*весь роман читающий студент / весь роман прочитанный студентом; \*домашнее задание не делающие студенты и т.п.

Таким образом, при переводе причастий турецкие студенты допустили многочисленные ошибки в неверном употреблении вида, времени и залога, которые свидетельствуют о сложности этих категорий для турецкой аудитории и, вероятно, могут быть отнесены к косвенной (в классификации М.Б. Успенского) турецко-русской интерференции, поскольку предложенная для анализа форма причастия способна передавать разные временные и видовые значения, а недвусмысленный контекст или перифрастическая форма отсутствуют в примерах.

Турецкие причастия будущего категорического времени не имеют аналогов среди русских и английских причастий и передаются с помощью придаточных определительных предложений, как например: *beklemek* (ждать) – *bekleyecek* (который будет ждать; *who will wait/be waiting*). Данная особенность турецкой грамматики приводит к турецко-русской интерференции, выраженной в образовании окказиональной формы русского причастия при выполнении турецкими студентами задания V.8: \*поедущий в Москву в следующем году студент (вместо: студент, который поедет в Москву в следующем году).

Задания I.5, V.11–V.13 позволили выявить в русской речи турецких мультилингвов интерферентные нарушения в категории залога. Как отмечает Ю.В. Щека, турецкая категория залога представлена 5 залогами: действительный, страдательный, возвратный, взаимный и понудительный [Щека 2007].

Турецкие формы взаимного залога, образованные от переходных глаголов, соответствуют русским взаимно-возвратным глаголам, типа *обниматься*,

*целоваться* и др. В случае образования взаимного залога от непереходных глаголов в турецком языке действие приобретает значение совместного выполнения. Так, например, турецкие глаголы *beklemek* (ждать), *ağlamak* (плакать) и другие могут присоединять аффиксы взаимного залога, принимая значения совместности действия: «*Birkaç ihtiyar kadın ağlaşıyor – Несколько старых женщин плачут вместе*» [Там же: 165 – 166].

Данная особенность турецкой грамматики приводит к интерферентным нарушениям в русской речи турецкоговорящих студентов, которые образуют окказиональные формы глаголов для передачи значения совместности: \**Друзья громко разговаривались*; \**Пассажиры на остановке ждутся* (задание V.12).

Отличительной чертой турецкого глагола является наличие медиального залога, образуемого формами возвратного залога в сочетании с прямым или косвенным дополнением: *önlük bağlanmak – повязаться фартуком*, *gömlük giyindi – надел рубашку*, *bir elbise dikindi – сшила себе платье* [Там же: 167].

Данная норма оказывает интерферентное влияние на употребление и различение турецкоговорящими русских невозвратных и возвратных глаголов, которые не могут иметь прямого дополнения, что может быть проиллюстрировано (пусть даже редкими) примерами из задания V.11: \**Отец одну новую рубашку оделся/наделся*; \**Подруга платье сшилась*.

Литературный турецкий язык предполагает следующий порядок слов в предложении с нейтральной интонацией: 1) обстоятельство времени 2) подлежащее 3) обстоятельства цели, места и другие 4) косвенное дополнение 5) прямое дополнение 6) сказуемое; например: *Diin Aydın Ankara'ya gitti – Вчера Айдын в Анкару уехал*. Этот порядок может меняться в зависимости от логического ударения: выделяемый член предложения должен занимать позицию непосредственно перед сказуемым [Там же: 386].

Как показывает проведенный эксперимент, данную норму родного языка турецкие студенты склонны переносить на русский синтаксис, в результате чего

русские предложения в их речи часто строятся по указанной модели: *Каждую субботу Анна в библиотеку ходит; Вчера Ольга другу письмо написала.*

Русское СПП с придаточным определительным в турецком языке может быть передано разными способами: конструкцией с развернутым определительным членом, образуемым причастием или формой на *-diği/acağı*, а также СПП с союзом *ki* (который). Так, предложению *В нашей группе есть студент, который очень хорошо поет* соответствуют турецкие *Grubumuzda çok güzel şarkı söyleyen bir öğrenci var* (дословно: *В нашей группе очень хорошо поющий один студент есть*) и *Grubumuzda bir öğrenci vardır ki çok güzel şarkı söylüyor* (дословно: *В нашей группе один студент есть, который очень хорошо поет*) [Там же: 446].

Следовательно, при построении русских СПП с придаточными определительными турецкие учащиеся могут испытывать как положительное влияние родного языка, восстанавливая на русском конструкцию турецкого сложного предложения, так и отрицательное влияние турецкого синтаксиса, калькируя конструкцию с развернутым определительным членом-причастием.

Иллюстрацией данной турецко-русской интерференции являются нарушения в работах информантов при выполнении задания V.18, как например: *\*Мне помогающий человек здесь* (вместо: *Вот человек, который помог мне – Vana yardım eden kişi işte burada*).

Задание V.19 было ориентировано на выявление тенденции к воспроизведению английской конструкции Complex Object в русской речи туркоязычных мультилингвов.

Сложное дополнение Complex Object в турецком языке передается конструкцией с усеченным инфинитивом, как например, *We watched him play football – Futbol oynamasını izledik*, которая переводится дословно: *В футбол его игру мы смотрели*. Усеченный инфинитив *oynama* без аффикса *k* становится отглагольным существительным и способен присоединять притяжательный аффикс *si* и падежный аффикс *i* с интерфиксом *n*: *oynamasını* (его игру). Исходя из данных соответствий, можно предположить интерферентное влияние родного

языка на русскую речь турецких учащихся, возможным проявлением которого станет упрощение: употребление простого предложения с отглагольным существительным вместо СПП.

Как показал проведенный эксперимент, подобные упрощения встречаются в работах турецких мультилингвов: *\*Вчера мы брата игру в футбол смотрели (Dün erkek kardeşimin futbol oynamasını seyrettik)* вместо: *Вчера мы смотрели, как брат играет в футбол*; *\*Я Анны танец смотрел/видел (Anna'nin dans ettiğini gördüm)* вместо: *Я видел, как Анна танцевала.*

### 2.4.3 Внутриязыковая грамматическая интерференция

Особую сложность, по словам исследователей, вызывает у турецких учащихся определение рода у существительных мужского и женского рода с основой на -ь (*преподаватель, площадь* и т.п.), существительных мужского рода, оканчивающихся на -й (*санаторий*), а также субстантивированных прилагательных и причастий, типа: *столовая, мороженое* [Джанхотова 2016].

Как показывает анализ работ, в русской речи турецких мультилингвов прослеживается тенденция к маскулинизации рода: затрудняясь с определением рода существительного и согласующихся с ним прилагательных, причастий, местоимений и порядковых числительных, а также при выборе окончаний глаголов прошедшего времени, учащиеся используют преимущественно формы мужского рода.

Так, испытывая затруднение в определении родовой принадлежности существительных *часть, любовь, возможность, новость* при выполнении задания I, некоторые студенты согласуют их с прилагательными и глаголами прошедшего времени в форме м. р.: *\*маленький часть, \*этот новость; \*У него был возможность.*

В редких случаях возникают проблемы при определении рода существительного *время*, которое некоторые турецкие студенты ошибочно относят к ж. р. по аналогии с существительными ж. р. на -а, -я: *\*хорошая время*.

Таким образом, несмотря на избранный для анализа уровень обучения (А2 – В1), в работах турецких студентов встречаются некоторые ошибки в рамках категории рода, что свидетельствует о сложности этой категории для данного контингента учащихся.

Исследовавший специфику преподавания РКИ в турецкой аудитории А.М. Калюта связывает это с отсутствием категории рода как в родном турецком, так и в английском языке, который изучается турками преимущественно как первый иностранный язык: «Привыкание к категории рода в русской грамматике идёт долго и тяжело, ведь турецкие дети в школе, кроме родного языка, изучают, как правило, безродовой английский» [Калюта 2012: 74]. Не имея опоры на родной или первый иностранный язык, турецкие учащиеся (при слабой сформированности навыка) определяют родовую принадлежность на основе ложной аналогии с изученными нормами русского языка.

В ходе выполнения задания П.1–2 были выявлены следующие нарушения внутриязыкового характера: как и американские студенты, турецкоговорящие мультилингвы демонстрируют склонность к неразличению форм В. п. со значением направления движения и П. п. с локальным значением: *\*Каждую субботу я хожу в библиотеке; \*Вчера мы ездили в поликлинике*. Аналогичные нарушения были допущены студентами в примере П.19: *\*Мы ходили в музей и на концерте* – несмотря на правильное использование предлогов, падеж определен неверно.

Некоторые турецкие учащиеся допускают ошибки в склонении русских существительных с основой на -ь, как например *новость*. В случае правильного определения рода существительного как женского, студенты изменяют его по модели известных существительных ж.р. с основой на гласную, в результате чего возникают внутриязыковые интерферентные ошибки типа: *\*Мы получили хорошую новостю; \*Ты слышал эту новостю?* (зад. I.1).

Трудность для некоторых студентов, как показывает задание I.7, представляет склонение имен собственных ж. р. с нулевым окончанием (*Дениз, Айлин* и др.). На основании ложной аналогии с именами м. р., учащиеся допускают внутриязыковые ошибки, как-то: *\*Я иду в кино с Денизом и Айлином.*

Как показывает задание I.2, некоторые внутриязыковые ошибки в склонении имен существительных турецкоговорящими обусловлены сложностью усвоения категории одушевленности и неодушевленности существительных, которая не выражена грамматически в турецком языке.

Как и английский, турецкий язык выделяет класс лиц, к которому относятся люди, и класс нелиц, в который входят предметы и живые существа [Джанхотова 2016: 190]. К классу лиц применяется вопрос *kim?* (*кто?*), к классу нелиц – *ne?* (*что?*), однако различие классов лиц и нелиц не отражается на форме слов при склонении, что возможно следует интерпретировать как фактор, влияющий на появление косвенной турецко-русской интерференции.

Данное отличие от русской грамматики приводит к появлению таких внутриязыковых нарушений, как склонение неодушевленных существительных по модели одушевленных и наоборот, что было зафиксировано в задании I.2: *\*Она бросила муж;* *\*Мы бросили большой спорта.*

Задание I.5 было нацелено на выявление в работах информантов тенденции к образованию окказиональных возвратных глаголов, аналогичных окказионализмам в работах англоговорящих (*\*грустились, \*привыкались, \*выздоровелись* и т.п.). Согласно итогам эксперимента, подобные нарушения крайне редки в работах турецких мультилингвов и могут быть проиллюстрированы окказиональными глаголами *\*выздоровелись, \*дружились*, относящимися к области внутриязыковой интерференции.

Как показывает задание II.10, в русской речи турецких учащихся прослеживается тенденция к использованию общевозвратного глагола со значением внутреннего состояния в качестве страдательного. Так, предложение *Я обиделся на дедушку* (II.10) некоторые студенты трансформируют в *\*Я обиделся*

*дедушкой/ с дедушкой*, расценивая залог как страдательный, а косвенное дополнение – как реальный субъект действия, который представлен в форме Т. п. В данном случае правомерно предположить проявление внутриязыковой интерференции под влиянием усвоенных ранее конструкций со страдательным значением типа: *Дом строится рабочими* и т.п.

#### 2.4.4 Интерферентные нарушения смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов

Согласно результатам задания I.3., турецкими студентами были допущены частотные ошибки в определении формы числа существительных *одежда* (\**Здесь продают продукты и одежды*) и *каникулы* (\**летняя каникула*). Существительное *одежда* в турецком языке присоединяет аффиксы множественного числа (*giysiler*), а знание английского *clothes* (*одежда*), употребляемого только в форме мн. ч., закрепляет тенденцию к ошибке.

Подобное сходство прослеживается в функционировании существительного *каникулы*, которому соответствуют английское *vacation* и турецкое *tatil*, употребляемые в ед. ч., что затрудняет определение источника интерференции и позволяет предположить смешанный характер интерференции в данном случае.

Аналогично русскому творительному падежу, турецкий Т. п. выражает значения совместности (*с кем?*) и орудия действия (*чем?*). Однако особенностью турецкого падежа является неразличение значений совместности и инструмента грамматически [Джанхотова 2016: 189], в соответствии с чем в задании II.16–17 некоторые турецкие студенты допускают ошибки, типа: \**Я порезался с ножом*; \**Ребенок учится есть с ложкой*.

Такие же нарушения мы наблюдали в сочинениях американских студентов, которые образуют предложные формы Т. п. как со значением совместности (*гулять с подругой*), так и с инструментальным значением (\**порезал кейк с ножом*) по английской модели (*to walk with a friend; cut the cake with a knife*).

Рассматриваемое в данном случае явление совпадает в родном (турецком) и первом иностранном (английском) языках, но отличается от использования в изучаемом втором иностранном (РКИ). Неразличение значений совместности и орудия действия грамматически в турецком и английском языках затрудняют определение источника интерферентного влияния в данном случае: на знакомые нормы родного языка накладываются знания об аналогичных формах в первом иностранном языке.

Интерферентные ошибки прослеживаются в построении турками русских словосочетаний с формами Т. п. в задании I.6: *\*Я был хороший студент; \*Она будет красивая невеста; \*Наш переезд стал важное решение.*

Как справедливо замечает Н.Н. Рогозная, турецкий глагол *olmak* (быть, становиться) не требует творительного падежа [Рогозная 2001:185], и, следовательно, в неверном построении конструкции *быть/являться/становиться + Т. п.* проявляется турецко-русская интерференция, которая подкрепляется аналогичной нормой английского языка: *I was a good student.*

Как в английском, так и в турецком языке, в отличие от русского, переходным является глагол *скучать* (*özlemek*), перед которым употребляется прямое дополнение в форме В. п. Данная норма, подкрепляемая английской конструкцией *to miss smb*, в которой употребляется объектный падеж местоимения (*to miss her/him*), приводит к интерферентному нарушению, зафиксированному в задании II.6: *\*Я скучаю ее.*

Поскольку определить единственный источник интерференции в подобных случаях не представляется возможным, полагаем, что данное нарушение следует отнести к ошибкам, обусловленным смешанным интерферентным влиянием как турецкого, так и английского языка.

В работах американских студентов и в выполненном турецкими учащимися задании II.20 прослеживаются одинаковые ошибки в конструкции *смотреть/видеть по телевизору*, которую учащиеся употребляют в виде *\*смотреть/видеть на телевизоре.*



Английский аналог выражения (*to watch on TV*) содержит предлог *on* (*на*), который ориентирует учащихся на использование формы П. п., а турецкое выражение *televizyonda izlemek* (дословно: *на телевизоре смотреть*) использует форму местного падежа, передающего локальное значение русского П. п. Таким образом, в результате смешанного интерферентного влияния турецкого и английского языков туркоязычные мультилингвы допускают распространенную ошибку: *\*Я смотрел передачу на телевизоре.*

Согласно результатам эксперимента, в употреблении русских конструкций со значением времени (*на прошлой неделе, через три дня после... и др.*) туркоязычные студенты допускают те же ошибки, что были встречены ранее в работах американских учащихся. Так, задание П.21–24 демонстрирует ошибочное построение данных конструкций без использования необходимых предлогов и соответствующих падежных окончаний: *\*Прошлая неделя мы были в кино; \*Три дня после экзамена мы узнали результат; \*Он уехал следующий день.*

Существительные со значением времени в турецких аналогах данных предложений употребляются в неоформленном В. п., формы которого не отличаются от форм основного (именительного) падежа: *Geçen hafta sinemaya gittik* (дословно: *Прошлая неделя в кино ходили*); *Sınavdan üç gün sonra sonucu öğrendik* (дословно: *Экзамена три день после результат узнали*); *Ertesi gün ayrıldı* (дословно: *Следующий день он ушел*).

В английском языке данные конструкции представлены также в беспредложной форме, что не ориентирует на поиск необходимого падежа и предлога: *Last week we were at the cinema; Three days after the exam we learned the result; He left the next day.* Таким образом, нарушения, допущенные турецкоговорящими в построении конструкций со значением времени, можно считать результатом смешанного интерферентного влияния как турецкого, так и английского языка.

Среди грамматических категорий турецкого имени существительного выделяется категория определенности и неопределенности, передающая

классифицирующий и индивидуализирующий смыслы. Классифицирующий смысл служит для обозначения предмета, о котором говорится впервые и который не выделяется из класса однородных предметов, тогда как индивидуализирующий смысл обозначает уже известный читателям/собеседникам предмет, выделенный из класса однородных [Щека 2007:112].

Данное положение позволяет провести параллель с английским языком, в котором категория определенности и неопределенности выражается артиклями *a* и *the*. В турецком языке функцию неопределенного артикля выполняет слово *bir* (один): *Bir adam geldi, size sordu* – *Приходил какой-то человек, спрашивал вас* [Там же: 113].

Согласно тюркологам, слово *один* используется в трех функциях: количественного числительного (один), неопределенного местоимения или артикля, а также для передачи повышенной степени качества предшествующего определения (*güzel bir gömlek* - *красивая рубашка*) [Там же: 116]. Заметим, что в английском языке подобные функции выполняет неопределенный артикль *a*.

Основываясь на данных нормах родного и первого иностранного языка, туркоязычные мультилингвы склонны восстанавливать неопределенный артикль (*bir/a*) в русской речи, что было зафиксировано в задании V.4: *\*Когда папа из Москвы приехал, одну матрешку мне принес; \*Наш дом на одном берегу (одной) реки стоял; (вместо: Вернувшись из Москвы, отец привез мне матрешку; Наш дом стоял на берегу реки).*

По аналогии с правилами турецкого и английского языков некоторые студенты используют слово *один* в восклицательных предложениях типа *Ne güzel bir hediye!* (*Какой прекрасный подарок!*), в результате чего возникают (пусть очень редкие) ошибки, типа: *\*Какой красивый один подарок! \*Один (очень) красивый подарок* и т.п.

Интерферентные нарушения смешанного характера были выявлены в построении туркоязычными мультилингвами некоторых типов русских словосочетаний. Русские атрибутивно-постпозитивные словосочетания с

управлением (*номер дома, адрес офиса, улица Пушкина* и т.п.) в английском языке образуются по модели атрибутивно-препозитивных с примыканием (*house number, office address, Pushkin street*). В турецком языке им соответствует конструкция одноаффиксного изафета, в которой зависимое слово с аффиксом принадлежности 3 л. ед. ч. следует за главным: *şehir merkezi* (дословно: *город центр*) [Там же: 345-346]. Таким образом, постпозитивной конструкции в русском языке (*центр города*) соответствуют английская и турецкая конструкции с препозицией зависимого компонента (*города центр*), что приводит к смешанной интерферентной ошибке в работах турецких мультилингвов.

Как показывают задания III.6,8 и V.3, большинство турецких учащихся склонны к ошибкам, типа: *\*Мне офис адрес скажи; \*Мы в город/городе центре гуляли; \*Пушкина улица* и др. (вместо: *Скажи мне адрес офиса; Мы гуляли в центре города; улица Пушкина* и др.) под влиянием турецких выражений *Bana ofis adresini söyle; Şehir merkezinde dolaştık; Puşkin caddesi* и английских конструкций *Tell me the office address; We walked through the city center; Pushkin street*.

Результатом смешанного интерферентного влияния турецкого и английского языков можно считать ошибки туркоязычных информантов при построении атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с примыканием (типа: *город Стамбул*). Турецкий и английский аналоги данного типа словосочетания представлены атрибутивно-препозитивной структурой: *Istanbul city, Istanbul şehir*, что порождает ошибки при выполнении задания III.5: *\*«Современник» театр в (городе) Москве находится*.

Согласно итогам проведенного эксперимента, одной из распространенных ошибок в работах турецких студентов является неверный выбор временной формы глаголов-сказуемых в главной и придаточной части СПП. Так, в русском предложении *Если погода будет хорошая, завтра мы пойдем в парк*, сказуемые представлены глаголами в форме будущего времени, тогда как в турецком аналоге данного предложения, называемом «условным периодом», придаточная часть содержит сказуемое в форме настоящего времени условного наклонения, а

сказуемое в главной части может выражаться настоящим-будущим или будущим категорическим временем [Щека 2007: 439]: *Eğer hava iyi olursa, yarın biz parka gideriz* (дословно: *Если погода хорошая, завтра мы в парк идем*).

Данное различие в употреблении времен сказуемых в главных и придаточных частях предложения оказывает интерферентное влияние на построение турецкоговорящими русских СПП с придаточными обстоятельственными, что прослеживается при выполнении задания IV.4-6: *\*Завтра я напишу ему письмо, если у меня есть время; \*Если я учу русский язык, я получаю сертификат и смогу работать переводчиком* и др.

Схожие нарушения были выявлены ранее в работах американских студентов, которые избегали форм будущего времени в придаточных предложениях и заменяли их формами настоящего времени, сообразно с нормами английского синтаксиса (*\*Если я отворачиваюсь от этого шанса, я всегда буду об этом жалеть* и т.п.). Следовательно, при построении русских СПП турецкими студентами на привычные нормы употребления времен в родном языке накладываются знания о структуре английского предложения, что порождает ошибки смешанного интерферентного характера.

Одной из особенностей турецкого синтаксиса является отсутствие в нем безличных предложений, которые бы соответствовали русским безличным предложениям, типа *Вечереет*. Как и в английском языке, безличному русскому предложению соответствует турецкое двусоставное предложение. Так, в качестве аналога русскому безличному предложению *Светает* тюрколог Ю.В. Щека приводит турецкое предложение *Ortallk ağariyor* [Щека 2007: 356], которое можно перевести дословно как *Окружение / Окружающая местность белеет*.

Как показал проведенный эксперимент (зад. V.14), названная особенность грамматик сопоставляемых языков обуславливает склонность большинства турецких учащихся восстанавливать двусоставную структуру предложения на месте безличного: *Я скучаю* (аналогично турецкому *Sıkılıyorum* и английскому *I am bored*, вместо: *Мне скучно*); *\*Зимой погода рано темная/темнеет* (аналогично

турецкому *Koşun erken hava kararıyor* и английскому *It gets dark early in winter*, вместо: *Зимой рано темнеет*).

## 2.5 Анализ учебников и учебных пособий по грамматике РКИ, используемых в турецких вузах, с точки зрения минимизации смешанной интерференции

Согласно результатам диагностического эксперимента, смешанная грамматическая интерференция под влиянием родного и первого иностранного языков проявляется в русской речи турецких мультилингвов в виде следующих нарушений: ошибки в управлении (*\*Я скучаю ее*); ошибки в склонении и употреблении предлогов (например, в конструкциях со значением времени: *\*Прошлая неделя мы были в кино*); неправомерное калькирование неопределенного артикля (*\*Папа из Москвы приехал, одну матрешку мне принес*); ошибочное согласование времен глаголов-сказуемых в главной и придаточной части (со значением условия) сложноподчиненного предложения (*\*Завтра я напишу ему письмо, если у меня есть время*); нарушения структур атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с управлением (*\*Пушкина улица; офис адрес*) и примыканием (*\*«Современник» театр*); а также нарушение структуры безличного предложения (*\*Я нужен отдыхать/отдых*). Кроме того, наблюдается и ошибочное употребление форм числа существительных *pluralia tantum* и *singularia tantum* (*\*летняя каникула*).

Каждый из названных типов нарушения свидетельствует о наличии определенных грамматических трудностей, характерных для турецкой мультилингвальной аудитории, и требует внимательного рассмотрения и осознания в ходе сопоставительного анализа языковых явлений и отработки на примере подготовительных и речевых упражнений.

Для создания эффективной работы по минимизации интерференции нам было необходимо проанализировать, как выявленные грамматические трудности представлены в рамках учебников и учебных пособий, которые применяются на

занятиях по грамматике РКИ в учебной аудитории современного турецкого вуза. Важно было понять, что можно или с пользой применить, или изменить, или дополнить.

По свидетельствам методистов и преподавателей, одной из главных проблем для русистов является дефицит современных национально ориентированных учебников и пособий по РКИ для турецких учащихся (Парер Озлем (2003), Памир Айше Диетрих (2006, 2007), Соннур Актай (2015)). Как справедливо отмечают С.А. Хавроница и Т.М. Балыхина, современные учебники и учебные пособия по РКИ созданы, по большей части, для всех изучающих язык, без ориентации на родной язык аудитории [Балыхина, Хавроница 2008: 44].

Начиная с 1990-х годов одними из наиболее популярных учебников и учебных пособий по РКИ, используемых в турецкой аудитории, стали «Русский язык для всех», «Старт 1-2» (для начального этапа обучения), «Учебник русского языка» И.М. Пулькиной, «Русский язык в упражнениях» («Russian in Exercises») С.А. Хавроницей, А.И. Широченской.

Помимо названных учебников, изданных в СССР и России, в практике преподавания применялись пособия турецких авторов – специалистов по грамматике и лингвистической терминологии, как например, «Rusça Gramer» («Русская грамматика») Айше Памир Диетрих [Актай 2012, Актай 2015]. Однако, как показывает анкетирование, проведенное нами среди преподавателей-русистов Анатолийского, Анкарского, Тракийского, Окан и Яшар университетов, наибольшей популярностью в наши дни при обучении РКИ на уровнях А2 – В1 пользуются такие учебники и учебные 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. Ласкарева).

### 2.5.1 Интерферентно опасные темы в некоторых учебных пособиях

Рассмотрим, как выделенные нами интерферентно опасные темы представлены в рамках пособия С.А. Хаврониной, которое, согласно анкетированию преподавателей РКИ в турецких вузах, является наиболее популярным и широко используемым в обучении пособием. При анализе пособия мы будем руководствоваться такими критериями, как: наличие и достаточное количество упражнений по интерферентно опасным темам; разнообразие типов упражнений (в том числе, наличие упражнений на сопоставление и перевод); соответствие последовательности предъявления упражнений принципам градации трудностей и этапности формирования навыка; достаточное лексическое наполнение представленных грамматических моделей.

Вышедшее в 1963 году, к настоящему времени пособие издано более 70 раз и переведено на 20 языков, включая английский, турецкий, французский, немецкий, испанский, итальянский и другие языки.

Это пособие, по определению, не может являться основным, главным учебником по изучению русского языка, поскольку оно является лишь учебным пособием по начальному обучению грамматике. Но зачастую данное пособие используется именно как основная учебная книга, благодаря чёткой структуре и обоснованной последовательности изучения грамматического материала.

Представленные в пособии грамматические темы (как интерферентно опасные, так и иные), отрабатываются преимущественно на таких типах языковых (подготовительных, тренировочных) упражнений, как имитативные, подстановочные, трансформационные. Рассматриваемая грамматическая конструкция представляется учащимся в составе готового речевого образца (в форме короткого диалога или отдельных предложений), после восприятия которого они последовательно выполняют упражнения на имитацию, подстановку и трансформацию. Такая последовательность упражнений, соблюдаемая в пособии, отвечает этапности формирования языковых навыков (восприятие, имитация,

подстановка, трансформация...) и призвана обеспечить прочное и гибкое усвоение навыка.

Большинство представленных упражнений носят имитативный и подстановочный характер, некоторые темы завершают упражнения на перевод с иностранного языка на русский, который служит средством контроля усвоения. Упражнения коммуникативного характера также встречаются в рамках пособия, хотя и крайне редко, примером могут служить задания типа «Write down your story».

Достаточно большое количество упражнений в книге С.А. Хаврониной посвящено ошибкоопасной теме СПП с союзами *если, если бы*. Для освоения структуры сложного предложения данного типа учащимся предлагаются имитативные, подстановочные, вопросно-ответные упражнения.

Как мы полагаем, для предотвращения неверного согласования времен глаголов-сказуемых в главной и придаточной частях сложных предложений этого типа под влиянием английского и турецкого языков, необходимо, помимо рассмотренных упражнений, сознательное сопоставление совпадающих английской и турецкой норм и отличной русской нормы, а также привлечение упражнений разных видов.

В рамках темы вводного курса пособия «Nouns in the Plural», помимо основных сведений о нормах образования форм множественного числа, приводится список из 6 существительных, употребляемых только во множественном числе: *деньги, очки, часы, ножницы, брюки, джинсы*. Автор указывает на необходимость запомнить данные существительные, однако не включает их в состав большинства предложенных упражнений, что, вероятно, объясняется стремлением не перегружать раздел ограниченного вводного курса. Лексемы *деньги, часы, очки* встречаются только в одном упражнении. Тем не менее, как показывают итоги проведенного эксперимента по выявлению интерферентных нарушений в русской речи туркоязычных мультилингвов, разряды существительных *pluralia tantum* и *singularia tantum* являются одним из



ошибкоопасных мест (в терминологии С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной (2008)) и заслуживают более пристального внимания.

В рамках пособия хорошо представлена тема «Употребление Д. п. с предлогом *по*», которая вызывает затруднения и интерферентные ошибки смешанного характера в речи туркоязычных мультилингвов. Отработке данной темы посвящены таблицы с пометами *Memorise!* (*Запомните!*), упражнения на наблюдение и анализ, подстановку, трансформацию, а также вопросно-ответные упражнения.

Однако, согласно нашему мнению, при разработке системы упражнений для нейтрализации интерферентных ошибок в подобных конструкциях следует расширить лексическое наполнение заданных моделей и к задействованным в упражнениях пособия глаголам (*идти, ходить, ездить, гулять, слушать, звонить* и др.) и существительным (*лекция, занятие, консультация, тетрадь* и др.) добавить такие глаголы, как *скучать (по отцу), показывать (по телевизору, по новостям), путешествовать (по городу, по стране), читать (по слогам)*; а также существительные *специалист (по эстетике), тренер (по баскетболу), тренировка (по бегу), соревнование (по боксу), олимпиада (по английскому языку), чемпионат (по футболу)*.

Как показывает сопоставительный анализ грамматик трех рассматриваемых языков, названные глаголы, управляющие в русском языке формами Д.п. с предлогом *по*, употребляются с иными предложно-падежными формами, которые совпадают в турецком и английском языках, но отличны от норм русской грамматики: *показывать по телевизору – to show on TV, televizyonda göster* (дословно: *показывать на телевизоре*); *путешествовать по городу – to travel around the city, şehir etrafında seyahat* (дословно: *путешествовать вокруг города*); *читать по слогам – to read by syllables, hece (ile) okumak* (дословно: *читать (со) слогами*). Аналогичное сходство английских и турецких форм и их отличие от русских характерно для вышеуказанных существительных: *тренер по баскетболу – basketball coach, basketbol koçu* (дословно: *баскетбол тренер*); *соревнование по*

*боксы* – *boxing competition, boks yarışması* (дословно: *бокс соревнование*);  
*чемпионат по футболу* – *football championship, futbol şampiyonası* (дословно:  
*футбол чемпионат*).

Необходимо заметить, что названным русским словосочетаниям соответствуют английские и турецкие выражения, которые отличаются от русских не только формами падежа и использованием предлогов, но и порядком слов, что также служит источником потенциальных синтаксических интерферентных ошибок в русской речи туркоязычных мультилингвов.

При изучении падежных значений в рамках пособия С.А. Хаврониной рассматриваются конструкции со значением времени, которое передается предложным (*в июне*), винительным (*неделю назад, в субботу*) и родительным (*с утра до вечера*) падежами. Из конструкций, вызвавших трудности у турецких (и американских) студентов, в книге выделяется *в каком году (в прошлом/будущем году)*, однако другие конструкции, в употреблении которых были допущены частотные интерферентные ошибки (*на прошлой неделе, на следующий день* и др.) специально не отрабатываются.

На наш взгляд, при разработке системы упражнений для преодоления грамматических интерферентных ошибок необходимо учитывать также следующие конструкции со значением времени: *на прошлой / следующей неделе, на следующий день*, а также *через день/неделю/месяц/год после.., за день/неделю/месяц/год до...* Данные конструкции в английском и турецком языках находят аналогичное выражение, отличное от русских конструкций, что порождает интерферентные ошибки в речи турецких мультилингвов: *на прошлой/следующей неделе* (англ. *last/next week* – *прошлая/следующая неделя*, тур. *geçen/gelecek hafta* – *прошлая/следующая неделя* (неоформленный В. п.)); *на следующий день* (англ. *next day* – *следующий день*, тур. *ertesi gün* – *следующий день*); *за день/неделю/месяц/год до (экзамена)* (англ. *a/one day/a week/a month/ one year before (the exam)* – *один/одна день/неделя/месяц/год до (экзамена)*, тур. *(sinavdan) bir gün/bir hafta/ bir ay/ bir yıl önce* – *(экзамена) один/одна день/неделя/месяц/год до*); *через*

*день/неделю/месяц/год после (экзамена)* (англ. *one day/ a week/ a month/ one year after (the exam)*) – *один/одна день/неделя/месяц/год после (экзамена)*, тур. (*sinavdan bir gün/ bir hafta /bir ay/ bir yıl sonra-* (экзамена) *один/одна день/неделя/месяц/год после.*

Помимо допущенных при проведении эксперимента интерферентных ошибок в склонении и использовании предлогов, в употреблении данных выражений туркоязычными мультилингвами справедливо предположить возможные нарушения, вызванные наличием артиклей в турецких и английских переводах русских конструкций.

Как показал проведенный эксперимент, наличие грамматикализованной категории неопределенности в английском и турецком языках, выражаемой с помощью артиклей, приводит к интерферентным ошибкам в речи туркоязычных мультилингвов, что, на наш взгляд, необходимо учитывать при разработке упражнений на минимизацию интерференции. В учебном пособии «Русский язык», не имеющем столь специальной цели, данная тема не отрабатывается.

Вызывающие трудности у турецких мультилингвов русские атрибутивно - постпозитивные словосочетания с управлением (*центр города, номер дома* и т.п.), которым соответствуют английские атрибутивно-препозитивные словосочетания с примыканием (*city center, house number* – дословно: *город центр, дом номер*) и изафетные турецкие конструкции *şehir merkezi, ev numarası* – дословно: *город центр, дом номер*), получают достаточно внимания в рамках пособия «Русский язык в упражнениях» при освоении темы The Adnominal Genitive (Приименной родительный падеж), где они отрабатываются на примере имитативных, подстановочных, трансформационных и вопросно-ответных упражнений.

Наряду с этим, атрибутивно-постпозитивные словосочетания с примыканием, в частности, субстантивно-именного подтипа (*город Москва, кинотеатр «Октябрь»* и т.п.), которым соответствуют английские и турецкие словосочетания с препозицией имени собственного (англ. *Moscow city, «Octyabr» cinema*; тур. *Moskova şehir, «Oktyabr» sinema*) в пособии не отрабатываются.

Как показали итоги проведенного эксперимента, смешанная грамматическая интерференция (как явная, так и скрытая) присутствует в употреблении туркоязычными мультилингвами некоторых типов русских безличных предложений, которым в английском и турецком языках соответствуют двусоставные конструкции, как например: 1) *Мне жарко* – англ. *I feel hot* – дословно: *Я чувствую горячий/горячо*; тур. *Sıcak hissediyorum* – дословно: *Горячий я чувствую*); *Сегодня тепло* – англ. *It's warm today* – дословно: *Это теплое/тепло сегодня*; тур. *Bugün hava sıcak* – дословно: *Сегодня воздух теплый*; 2) *Мне нужно отдохнуть* – англ. *I need a rest* – дословно: *Я нуждаюсь/испытываю потребность отдых*; тур. *Dinlenmeye ihtiyacım var* – дословно: *Отдых потребность у меня есть*.

Конструкции первого типа не получают отдельного внимания в пособии «Русский язык в упражнениях», тогда как предложениям второго типа в книге посвящен отдельный параграф при рассмотрении основных значений и сфер употребления дательного падежа – *The Dative in Impersonal Sentences*.

Поскольку рассматриваемое пособие является практическим пособием по грамматике, а не коммуникативным учебником, оно нацелено на формирование языковой грамматической компетенции посредством тренировочных упражнений, которые используются как дополнительный материал к разным учебникам. Для полного формирования навыка необходимо последовательное прохождение этапов восприятия, имитации, подстановки, трансформации (которое возможно на материалах пособия), с обязательным выводом изучаемых конструкций в речь.

Согласно нашему мнению, многие упражнения из данного пособия могут успешно применяться в работе с грамматической интерференцией, которая должна быть продолжена в рамках условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений.

Для минимизации смешанной грамматической интерференции в речи туркоязычных студентов необходимо разработать упражнения, посвященные безличным предложениям первого типа, атрибутивно-постпозитивным словосочетаниям с примыканием (субстантивно-именной подтип), проблеме групп

существительных *pluralia tantum* и *singularia tantum*, а также дополнить используемые в пособии упражнения сопоставительными таблицами и переводными упражнениями в качестве контрольных.

Многие из данных замечаний следует отнести и к работе над интерферентно опасными темами с использованием учебного пособия «Чистая грамматика». Разработанное Е.Р. Ласкаревой пособие адресовано иностранным учащимся продвинутого этапа обучения и имеет своей целью развитие языковой и речевой компетенций учащихся от уровня ТРКИ-1 (повторение и контроль) до уровня ТРКИ-2 и ТРКИ-3.

Несомненным достоинством данного учебного пособия является системная подача материала, соблюдение принципа градации трудностей, наличие грамматического и стилистического комментария к каждой из пяти частей книги. Книга содержит пять грамматических тем: «Падежи», «Вид глагола», «Глаголы движения», «Причастия и деепричастия» и «Приставочные глаголы». Материал пособия организован в соответствии с принципом градации трудностей, первые несколько упражнений в каждой из пяти тем соответствуют уровню В1.

Однако ограниченность грамматического репертуара пособия обуславливает отсутствие в нем таких интерферентно опасных тем, как число существительных, артикль, времена глаголов-сказуемых в сложных предложениях.

В рамках первой темы пособия при рассмотрении конструкций с использованием Р.п. содержится одно подстановочное упражнение, посвященное рассматриваемому нами типу атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с управлением: *Модель: – Это директор завода? – Нет, это директор фабрики; Это ректор института? (университет); Это министр образования? (культура)* и т.д. [Ласкарева 2008].

Модели безличного предложения со словом категории состояния или модальным наречием и инфинитивом в роли главного члена активизируются при выполнении подстановочных и вопросно-ответных упражнений на использование форм Д. п., например: *Раскройте скобки... (Борис) стыдно: он забыл, сколько лет*

(его мать); Ответьте на вопросы, используя не менее трех вариантов ответа: *Кому весело? Кому можно позвонить? Кому надо всегда все запоминать?* и т.п. [Там же].

Подстановочные и вопросно-ответные упражнения в разделе «Дательный падеж» включают структуры *сущ. по + Д. п.* со значением определения, а также глагольные конструкции с использованием форм Д. п. с предлогом *по*: *По какому предмету труднее всего сдавать экзамен?...* Раскройте скобки: *Я люблю гулять по (Петербург, его улицы и гранитные набережные); Я смотрел этот фильм по (телевизор, телевидение)* и т. д. [Там же].

Употребление ошибкоопасных выражений с временным значением в пособии Е.Р. Ласкаревой ограничивается единичными примерами в подстановочном упражнении на контроль усвоения предложного падежа: *В (прошлый год) мы переехали на новую квартиру; Он придет на (следующая неделя).*

Как и рассмотренный ранее сборник С.А. Хаврониной, данное учебное пособие имеет ограниченные задачи и возможности формирования навыка. В работе над формированием развитых гибких и устойчивых (в том числе устойчивых к интерференции) грамматических навыков представленные в пособии тренировочные упражнения, на наш взгляд, должны быть дополнены упражнениями разных типов (в том числе, переводными упражнениями и сопоставительным анализом) и продолжены в рамках упражнений коммуникативного характера.

Поскольку данная книга не представляет собой учебник, а является учебным пособием, ее материал используется турецкими преподавателями как дополнение к основному учебнику, в качестве которого часто предстают учебники «Дорога в Россию» (2, 3.І, 3.ІІ) В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых) и «Поехали!» (1, 2.І, 2.ІІ) С.И. Чернышова, А.В. Чернышовой.

## 2.5.2 Анализ упражнений в учебниках по РКИ общего типа, популярных в турецкой аудитории

Используемый в турецкой аудитории учебный комплекс «Дорога в Россию» разработан преподавателями Центра международного образования Московского университета В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых и рекомендован Экспертной комиссией Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку Министерства образования и науки. Рассматриваемые части учебного комплекса (2, 3.І, 3.ІІ) нацелены на овладение учащимися русским языком на уровнях А2 (2) и В1 (3.І, 3.ІІ) и подготовку к тесту первого сертификационного уровня В1 (3.І, 3.ІІ). Разработанное авторами как составная часть учебного комплекса пособие «Я пишу по-русски», согласно анкетированию турецких преподавателей, в аудиториях опрошенных вузов не применяется.

Авторы учебника уделяют достаточно внимания конструкциям со значением времени, вызывающим трудности у турецких студентов. Во второй части учебника конструкции типа *на этой неделе, в этом месяце* и т.п. приводятся в таблице, посвященной временному значению предложного падежа, однако упражнения по данной теме ориентированы преимущественно на усвоение конструкции *в каком (прошлом, следующем, будущем, двухтысячном и т.д.) году*.

В рамках грамматической темы «Выражение временных отношений в простом предложении» в части 3.ІІ приводятся имитативные, вопросно-ответные, подстановочные упражнения, включающие ошибкоопасные конструкции, как, например: *Скажите, какие события происходили или могут произойти в вашей жизни в данное время. (Закончите предложения и запишите их.)*

*В прошлом году...*

*На следующей неделе...*

*Через месяц после встречи...*

*За неделю до сессии... и т.д. [Антонова, Нахабина, Толстых 2012].*

При рассмотрении темы «Дательный падеж имен существительных с местоимениями и прилагательными» во второй книге учебного комплекса вводятся модели безличных предложений *кому? (з) надо/нужно что (с)сделать? – Этому человеку нужно бросить курить; Кому? как? – Этому мальчику весело* [Антонова, Нахабина, Толстых 2009]. Данные конструкции (дательный падеж со значением необходимости/состояния) отрабатываются в учебнике на примере имитативных, подстановочных и одного условно-коммуникативного упражнения. При этом для отработки конструкции со значением состояния авторы предлагают только имитативные и подстановочные упражнения, без трансформации конструкции, вывода речевых образцов в речь и контроля.

Конструкция *сущ. + по (Д. п.)* со значением *определение объекта* в учебнике «Дорога в Россию» 3.1 представлена в рамках темы «Выражение определительных отношений в простом предложении» на очень ограниченном лексическом материале: автором приводятся словосочетания *учебники по русскому языку и по математике, книга/-и по искусству*. Данные выражения включены в список примеров-способов описания предмета (*книги для детей; книги по искусству, книги о природе* и т.п.) и диалог для прослушивания студентами с последующим ответом на вопрос: *Что вы узнали?* С целью использования приведенных, а также иных конструкций в речи автором предлагаются упражнения коммуникативного характера, как, например: *Вам нужно взять в библиотеке учебники. Попросите библиотекаря дать их вам* [Антонова, Нахабина, Толстых 2013].

Во второй части учебника данной конструкции посвящено одно вопросно-ответное упражнение: *а) Скажите, какие это учебники и тетради? б) Посмотрите, какие учебники и тетради есть у вас?* [Антонова, Нахабина, Толстых 2009].

Конструкция с предлогом *по* и существительным в форме Д. п., несущая значение движения по поверхности / разным объектам (*гулять по городу*) рассматривается во второй и третьей (3.1) части учебного комплекса при изучении темы «Глаголы движения» и используется учащимися при выполнении таких



условно-коммуникативных упражнений, как, например: *Найдите на карте № 2 маршрут, обозначенный стрелками, пройдите по этому маршруту и расскажите своему другу об этой экскурсии... Начните так: Мы вошли в Московский Кремль через Троицкие ворота...* [Антонова, Нахабина, Толстых 2013].

Глагольные словосочетания типа *смотреть/видеть/быть/скучать по + Д. п.* в рамках учебного комплекса не рассматриваются отдельно, но встречаются в текстах некоторых упражнений для освоения времен глаголов в первой книге для элементарного уровня: *смотрели фильм/спектакль по телевизору; что было по телевизору; будет футбол по телевизору* и т.п. [Антонова, Нахабина, Толстых, Сафронова 2010].

Ошибкоопасный тип атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с управлением (*библиотека университета, факультет генетики*) в учебнике «Дорога в Россию» (часть 3.1.) включается в таблицу и список конструкций, выражающих определительные отношения в простом и сложном предложениях, наряду с такими конструкциями как *сущ. + инф. (привычка курить), с + Т.п. (стихи с переводом)* и другими.

Для названной конструкции авторы предлагают имитативное упражнение: *Составьте свои предложения со словосочетаниями из таблицы и задайте вопросы. Образец: библиотека университета – В какой библиотеке тебе нравится заниматься? Мне нравится заниматься в библиотеке университета* [Антонова, Нахабина, Толстых 2013].

Субстантивно-именной подтип атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с примыканием (*город Москва*) не рассматривается в учебнике «Дорога в Россию» в составе специальных упражнений, но реализуется в рамках многочисленных примеров из текстов разных упражнений, как то: *газета «Труд», опера «Князь Игорь», издательство «Вагриус», гостиница «Москва», фильм «Возвращение», пьеса «Чайка», роман «Анна Каренина», музей Эрмитаж* и т.п. [Антонова, Нахабина, Толстых 2012].

Сложная для турецких учащихся конструкция сложноподчиненного предложения с условным придаточным рассматривается во второй и третьей (3. II) книгах комплекса. В рамках второй части вводится таблица с примерами условных предложений и сравнением реального и ирреального условия. Примечательно, что сразу после таблицы учащимся предлагается коммуникативное упражнение: *Что вы сделаете, если... – вы заблудились в городе?... – ваша группа поедет на экскурсию?... – ваш друг сообщил вам о том, что приедет в ваш город?* и т.д. Варианты ответов, зрительная опора в виде иллюстраций или модель ответа не предусмотрены, учащимся необходимо непосредственно после ввода нового материала и анализа таблицы выстроить собственное высказывание в рамках заданной ситуации.

Следующее упражнение отличает гораздо бóльшая смысловая и лексико-грамматическая заданность: *Куда вы пойдете, если вам надо... – почистить одежду?... – починить обувь?* и т.д. Наличие зрительных опор для ответа – табличек с надписями «Химчистка», «Ремонт обуви», «Прачечная» и др. упрощает задание, учащимся необходимо составить высказывание из представленных компонентов, правильно употребив лишь форму В. п., поскольку время и вид глаголов (в которых допускаются ошибки в рамках рассматриваемой темы), как и сами глаголы, уже заданы (*вы пойдете, надо почистить* и др.).

Третье упражнение по данной теме: *Закончите предложения: Если бы я приехал в Петербург...; Если бы я опоздал на поезд...* и т.д. [Антонова, Нахабина, Толстых 2009] завершает работу над грамматической темой, являясь вместе с тем единственным упражнением на отработку конструкции со значением ирреального условия. На наш взгляд, рассмотренная последовательность упражнений и их столь ограниченное количество не может обеспечить прочности (а тем более, гибкости) формируемого навыка, поскольку не соответствует этапности формирования навыка и принципу градации трудностей.

Аналогичное наблюдение сделано нами относительно некоторых других грамматических тем, представленных в учебнике. К примеру, изучению сложного

предложения с придаточным условия предшествует работа над придаточным определительным, которая также представлена тремя упражнениями. Однако, в отличие от рассмотренных выше, данные упражнения не предполагают вывода конструкции в речь, а ограничены анализом таблицы и подстановкой слова «который» в нужной форме.

Таким образом, в рамках рассмотренных частей учебного комплекса «Дорога в Россию» достаточно внимания получают интерферентно опасные конструкции атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с управлением, отдельных безличных предложений, некоторые конструкции с предлогом *по* и существительными в форме Д. п., атрибутивно-постпозитивные словосочетания с примыканием (субстантивно-именной подтип), однако существительные групп *pluralia* и *singularia tantum*, а также сложноподчиненные предложения с условными придаточными разработаны в меньшей степени.

В части 3.П при изучении темы числительные с пометой *Обратите внимание!* автором приводятся некоторые существительные *pluralia tantum*: *очки, брюки, сутки*, с которыми, как необходимо запомнить учащимся, сочетается числительное *один* во множественной форме – *Он жил в гостинице одни сутки* [Антонова, Нахабина, Толстых 2012]. Однако в упражнения данные лексемы не включаются.

Авторы не затрагивают проблему артиклей и не применяют перевод или сопоставления с иностранным языком (за исключением единичного случая в первой книге комплекса для элементарного уровня). Это определяется способом отбора материала при построении учебника, который логично основан на особенностях изучаемого русского (а не известного английского/родного турецкого) языка, а также общим типом учебного средства. Принимая во внимание тот факт, что учебники общего типа, каковыми являются рассматриваемые нами «Дорога в Россию» и «Поехали!», не ориентированные на конкретную национальную аудиторию, не могут содержать сопоставительных, переводных, а также большего числа грамматических упражнений, следует, к сожалению,

признать, что данная универсальность учебников в контексте борьбы с интерференцией становится одним из возможных факторов возникновения и устойчивости интерферентных нарушений.

Отдельные замечания могут быть сделаны по поводу последовательности многих представленных в учебнике упражнений, которая не всегда отвечает логике формирования грамматического навыка, а также недостатка общего количества и разнообразия типов упражнений.

В рамках данного диссертационного исследования мы рассмотрим 1, 2.I, 2.II части учебника «Поехали!», изданные в 2011 и 2013 году и используемые в настоящее время в преподавании РКИ в турецких вузах. Названные части учебника адресованы взрослым, изучающим РКИ на уровнях А1, А2 и В1. (Новое переработанное издание пока ещё, к сожалению, не дошло до турецких аудиторий.) Как сообщает автор, учебник предназначен для носителей разных европейских языков, предполагает возможное использование языка-посредника и снабжен словарем с переводами на английский, немецкий и французский языки. Отметим, что в рамках упражнений, примеров и таблиц данного учебного комплекса не встречаются перевод или сопоставление русского языкового материала с иностранным.

Учебник совмещает грамматический и разговорный курс, при этом приоритетной целью автора предстает формирование и развитие коммуникативных умений учащихся. Для достижения этой цели грамматические и лексические упражнения в книге, по словам автора, построены так, что позволяют перейти к непосредственной коммуникации в ходе выполнения заданий.

Ошибкоопасные для турецких мультилингвов выражения со значением времени редко включаются в упражнения, примером могут служить вопросно-ответные упражнения, посвященные глаголам движения: *Куда вы ездили отдыхать в прошлом году? Куда вы едете отдыхать в этом году?* и т.п.

Интересующие нас с точки зрения интерферентных нарушений конструкции типа *через месяц после + Р.п., за неделю до + Р.п.* не встречаются в рамках рассмотренных частей учебного комплекса.

Конструкции безличных предложений, главный член которых представлен словом категории состояния или сочетанием наречия с модальным значением и инфинитива, имеющие в своем составе существительное в Д. п., вводятся в первой части учебного комплекса «Поехали!-1» и положены в основу таблиц, подстановочных и трансформационного упражнений. При этом упражнение на трансформацию (в котором нужно изменить вид глагола и модальность конструкции) дается сразу после таблицы, минуя имитативные и подстановочные упражнения.

В учебнике 2 (часть 2.1) данные конструкции отрабатываются в рамках условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений, типа: *Выберите симптомы и диагнозы и скажите, чего нельзя делать. Составьте диалоги пациента с доктором по модели:*

- У меня все время болит голова.
- Тебе нельзя изучать русский язык;

*Когда болеешь, надо ходить в церковь, а не принимать таблетки. – Вы согласны?* [Чернышов 2011]. Таким образом, рассматриваемые конструкции вводятся в первой части учебного комплекса, где они частично отрабатываются на примере некоторых непоследовательно организованных упражнений, а выводятся в речь только при изучении следующей части учебника, что, на наш взгляд, затрудняет процесс формирования навыка.

В продолжении учебника безличные конструкции часто встречаются в текстах разных упражнений, как, например, упражнения на употребление совершенного и несовершенного вида глаголов: *Антон нельзя (приглашать/пригласить): он скандалист* и т.п. [Чернышов 2011].

В части 2.II на примере подстановочного и условно-коммуникативного упражнений дается безличная конструкция *Praed + Inf: Вам (приятно/интересно/*

*скучно...)* слушать рок, джаз, классику, рэп...; Расскажите, что вы знаете друг о друге. Ему/ей скучно смотреть балет, но интересно смотреть бокс [Чернышов 2011].

Сложноподчиненные предложения с условными придаточными рассматриваются во второй части учебника (2.П) в рамках таблицы, за которой следуют упражнения коммуникативного характера: учащимся предлагается ответить на вопросы *Что бы вы делали/сделали, если бы...вы открыли новый остров / вы были мужчиной (женщиной) / вы стали генсеком ООН?* и т.п. и продолжить высказывания: *Если я буду жить в России,...; Если я буду пить много пива,...* и т.п. [Чернышов 2011]. Тренировочные упражнения по подстановке, трансформации отсутствуют.

Атрибутивно-постпозитивные словосочетания с управлением рассматриваются в первой части комплекса «Поехали!-1» при изучении родительного падежа и встречаются в подстановочных упражнениях, типа: *Это фирма «Плюс». А вот ее директор. – Это директор фирмы* и т.п. [Чернышов 2013]. Атрибутивно-постпозитивные словосочетания с примыканием (типа *город Стамбул*), а также именные и глагольные конструкции с существительным в форме Д. п. и предлогом *по* встречаются в текстах разных частей комплекса, но не отрабатываются в отдельных упражнениях.

Ошибкоопасная с точки зрения межъязыковой интерференции тема артиклей также не находит своего отражения в учебнике.

Изучение существительных группы *pluralia tantum* начинается в первой части курса «Поехали!-1» и представлено 6 лексемами, которые следует запомнить: *родители, часы, очки, деньги, брюки, джинсы* (Чернышов, 2013). Существительные *часы* и *деньги* включаются автором в одно имитативное упражнение: *Спрашиваем и отвечаем. Модель: Где окно? – Вот окно* [Чернышов 2013], остальные лексеммы никак не отрабатываются.

В части 2.1 существительные *pluralia tantum* представлены такими примерами, как *брюки, колготки, плавки, трусы, темные очки, шорты* и т.д. и

входят в упражнения на прорабатывание глаголов *нести/носить*, как, например, вопросно-ответное упражнение: *Какую одежду носят женщины/мужчины? Что носят студенты?* и т. п. [Чернышов 2011].

На наш взгляд, применение данного учебника в работе над интерферентными нарушениями в русской речи туркоговорящих мультилингвов возможно частично и требует большой доработки: необходимо выстроить строгую последовательность упражнений в соответствии с принципами поэтапного формирования навыка и градации трудностей, которые часто не соблюдаются в учебнике, что приводит к слабой степени сформированности навыков. Здесь мы не будем затрагивать вопросов относительно содержания текстов и упражнений, которое во многих случаях требует отдельного обсуждения, но это уже не входит в проблематику нашего исследования.

Основываясь на проделанном анализе грамматических упражнений в учебниках и учебных пособиях по грамматике, применяемых при обучении РКИ в мультилингвальной аудитории современного турецкого вуза, справедливо сделать вывод о недостаточной разработанности в них грамматических тем, интерферентно опасных для данного контингента учащихся.

Особенностью рассмотренных популярных учебников «Дорога в Россию» и «Поехали!», а также учебного пособия «Чистая грамматика» является отсутствие в них сопоставления грамматических явлений в русском и родном/первом иностранном языках, а также переводных упражнений, что обусловлено ориентацией на широкую аудиторию учащихся разных национальностей и коммуникативной направленностью учебников. В то же время сопоставительный анализ изучаемых языков и перевод, невозможные в учебниках общего типа, были ранее рассмотрены нами как неоспоримо эффективные способы минимизации феномена интерференции в речи иностранных учащихся. Другим словами, при работе с учебниками общего типа работа по сопоставлению языковых единиц, привлечению дополнительных упражнений полностью ложится на преподавателя, ведущего работу в конкретной группе.

Подытоживая проведенный анализ учебных средств, используемых в Турции для обучения РКИ, можно сделать общий вывод, что, к сожалению, создание прочной основы для формирования устойчивых грамматических (а тем более речевых и коммуникативных) навыков, используя лишь пособия и учебники, имеющиеся в распоряжении преподавателей, практически невозможно: нет опоры на родной язык (по определению при работе с учебниками общего типа), имеющиеся упражнения не выстроены в логическую систему, соответствующую психолингвистической основе формирования навыков, не говоря уже о простой нехватке количества упражнений, требующихся для доведения навыка до степени автоматизма.

Как мы полагаем, для минимизации интерферентных нарушений и формирования устойчивых к интерференции грамматических навыков необходима целенаправленная работа по созданию последовательной системы упражнений, в основу которой, помимо всего прочего, будет положен принцип сопоставительного изучения языков, а упражнениям на перевод будет уделено достаточно внимания.

## **Выводы по главе 2**

1. Обучение РКИ в современном турецком вузе осуществляется в условиях мультилингвизма: к изучению русского языка приступают туркоязычные учащиеся, владеющие английским языком как первым иностранным в достаточно высокой степени, что является важным требованием для поступления на филологический /гуманитарный /переводческий факультет. При этом знание первого иностранного языка оказывает интерферентное влияние на овладение РКИ.

2. Диагностический эксперимент, проведенный в Тракийском (г. Эдирне), Окан (г. Стамбул) и Яшар (г. Измир) университетах позволил выявить в русской речи туркоязычных мультилингвов многочисленные случаи межъязыковой (англо-



русской, турецко-русской, смешанной) и внутриязыковой грамматической интерференции.

3. Наибольшую склонность к англо-русским интерферентным нарушениям информанты продемонстрировали в рамках категорий числа и падежа имен, вида и времени глагола, при построении некоторых типов словосочетаний (атрибутивно-препозитивных с примыканием и согласованием), полинегативных конструкций, неопределенно-личных, безличных и сложноподчиненных предложений, в употреблении предлогов, вводных слов, союзов и союзных слов.

4. Турецко-русская интерференция была выявлена на примере нарушений в категориях рода, числа, падежа имен, степени сравнения прилагательных, склонения глагола, вида, времени и залога причастий, изменения порядка слов в словосочетаниях и простых предложениях, образования окказиональных возвратных глаголов и причастий от глаголов будущего времени, а также в упрощении сложноподчиненных предложений.

5. 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 влияние родного языка накладывалось влияние аналогичных норм первого иностранного. Это дало возможность предположить смешанный характер интерферентного (англо-русского и турецко-русского) влияния в зафиксированных нарушениях при употреблении норм числа, падежа, согласования вида и времени глаголов-сказуемых в главной и придаточной частях предложения, а также при построении атрибутивно-постпозитивных словосочетаний с управлением и примыканием и безличных предложений, употреблении предлогов в конструкциях со значением времени и попытках восстановить отсутствующий в русском языке неопределенный артикль посредством слова *один*.

6. Помимо межъязыковых интерферентных ошибок, в работах туркоязычных мультилингвов также были выявлены нарушения внутриязыкового характера в

рамках категорий рода и падежа имен, залога глагола, а также в образовании окказиональных возвратных глаголов.

7. Анализ грамматических упражнений в учебниках и учебных пособиях, применяемых при обучении РКИ в мультилингвальной аудитории современного турецкого вуза, выявляет недостаточную разработанность тем, ошибкоопасных с точки зрения межъязыковой интерференции. Несистемная организация упражнений, отсутствие переводных упражнений и сопоставительного анализа грамматических явлений родного, первого иностранного и русского языков, а также ограниченность грамматического репертуара, количества и типов упражнений на выделенные темы в используемых учебниках и учебных пособиях, являются, на наш взгляд, существенной причиной распространенных интерферентных ошибок смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов.

8. Результаты диагностического эксперимента и анализа учебников и учебных пособий по РКИ подтверждают необходимость пристального внимания исследователей, преподавателей и методистов к проблеме межъязыковой интерференции, а также создания продуманной и последовательной работы по ее предупреждению и минимизации, что требует коррекции и совершенствования грамматических навыков туркоязычных мультилингвов.

### **ГЛАВА 3 СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО МИНИМИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ СМЕШАННОГО ХАРАКТЕРА В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРКОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИЛИНГВОВ (УРОВЕНЬ А2 – В1)**

#### **3.1 Описание разработанной системы упражнений по минимизации грамматических интерферентных нарушений смешанного типа**

Согласно проведенному анализу научной, учебной и методической литературы по теме настоящего исследования, в современной методике преподавания иностранного языка (в том числе, РКИ) сложилось противоречие между необходимостью преодоления грамматической интерференции, возникающей при освоении языка в мультилингвальной ситуации, и недостаточной разработанностью учебно-методического обеспечения, нацеленного на устранение интерферентных нарушений в речи мультилингвов.

Для преодоления сложившегося противоречия, на наш взгляд, необходима детальная разработка методики преподавания РКИ в условиях мультилингвизма, включающая создание эффективной системы упражнений для минимизации интерферентных грамматических нарушений применительно к конкретной мультилингвальной аудитории.

В рамках настоящего исследования представлена разработанная автором система упражнений по минимизации грамматической интерференции смешанного характера в русской речи турецких учащихся (уровень А2 – В1), владеющих английским языком как первым иностранным.

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 РКИ.

В состав системы упражнений входят 8 ошибкоопасных грамматических тем, выявленных нами путем проведенного диагностического эксперимента. Диапазон грамматических конструкций, усвоение которых вызывает затруднения и интерферентные нарушения в речи туркоязычных мультилингвов, широк, однако интересующий нас тип смешанной (турецко-англо-русской) интерференции проявляет себя именно в рамках следующих грамматических тем:

- 1) \*«Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском»;
- 2) «Конструкции типа «город Москва»;
- 3) «Родительный падеж существительных: определительное значение»;
- 4) «Употребление Дательного падежа в безличных предложениях»;
- 5) «Употребление Дательного падежа с предлогом *no*»;
- 6) «Предложно-падежные конструкции со значением времени»;
- 7) «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия»;
- 8) \* «Число существительных: *pluralia tantum* и *singularia tantum*».

Темы 1 и 8 с пометой \* являются дополнительными, поскольку первая тема рассматривает категорию определенности/неопределенности, выражаемую в русском языке средствами разных языковых уровней и не имеющую регулярного грамматического оформления; восьмая тема посвящена отдельным семантическим группам существительных, требующих специального запоминания.

Учитывая особенности мультилингвальной ситуации обучения, созданная система упражнений по минимизации интерференции как сложного психолингвистического феномена нацелена на:

- осознание отличительных и общих черт систем взаимодействующих языков (родного (турецкого), первого иностранного (английского) и второго иностранного (РКИ));
- развитие и совершенствование грамматических навыков и умений в изучаемом языке;

- формирование и развитие механизма переключения с одного языка на другой (за счет сопоставительного анализа и перевода);
- развитие коммуникативных умений (на основе использования изучаемых грамматических явлений в условиях как учебной, так и самостоятельной коммуникации);
- развитие механизма самоконтроля;
- обогащение лингвистического и общекультурного кругозора учащихся.

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» [Гез 1969: 31]. В соответствии с данным определением, в основу предлагаемой системы упражнений будут положены такие важные принципы, как принцип градации трудностей, этапности формирования грамматических навыков и другие.

Важнейшую роль при создании системы упражнений играет соотношение изучаемого языка с родным. Специфика же выбранного контингента учащихся для разработки упражнений усложнена тем, что изучаемый иностранный язык сталкивается не только с родным языком, но и с уже изученным или всё ещё изучаемым иностранным языком. Такая ситуация, безусловно, ведёт к особой реализации принципа опоры на родной язык, хотя и в этом случае работает принцип прогнозирования и, следовательно, предотвращения ошибок, поскольку преподаватель может заранее предусматривать появление несовпадающих в языках грамматических явлений и мест, требующих особого внимания и тренировки.

Некоторые рассмотренные во второй главе случаи англо-русской грамматической интерференции позволяют использовать опору на родной язык учащихся с целью предотвращения межъязыковых англо-русских ошибок, как, например, построение монологического высказывания вместо полилогического

(\*Я никогда об этом театре слышал по аналогии с английским: *I have never heard about this theatre*). Транспозиция (положительный перенос) с родного языка в данном случае позволяет ввести русскую полинегативную конструкцию по аналогии с полинегативной конструкцией турецкого языка (*Bu tiyatro hakkında hiç duymadım* – дословно: \*Этом театре о никогда не слышал/-а) и избежать отрицательного переноса монологической английской модели.

Однако применительно к интерферентным нарушениям смешанного характера опора на родной или первый иностранный язык становится источником ошибки, поскольку используемые в этом случае языковые явления совпадают в родном и английском языках, но отличны от соответствующих им явлений русского. Результатом такого отрицательного переноса являются, к примеру, рассмотренные ранее ошибки в согласовании времен глаголов-сказуемых в главной и придаточной частях русского сложноподчиненного предложения.

Таким образом, для преодоления грамматической интерференции смешанного характера необходимо противопоставить явления русского языка, не совпадающие с явлениями исходных языков с целью избегания опоры и сознательного отталкивания от них.

В разработанной автором системе упражнений достижению этой цели служат сопоставительные таблицы, представленные в начале каждой темы, как например:

Таблица 5 – Употребление Дательного падежа с предлогом *по* 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. параграф 3.2.2. Реализация созданной системы упражнений в сборнике упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1)).

Или:

Таблица 7 – Предложно-падежные конструкции со значением времени

Русский	Турецкий	Английский
На следующий день	Ertesi gün	Next day
На прошлой неделе	Geçen hafta	Last week
Через день/ неделю/ месяц... после экзамена	Sınavdan bir gün/hafta/ay...sonra	A day /week /month...after the exam... и т.д.

(Полный текст таблицы см. параграф 3.2.2.)

В рамках сопоставительной таблицы по каждой теме учащимся предлагаются для наблюдения и анализа специально отобранные автором интерферентно опасные грамматические конструкции на русском, турецком и английском языках. Таблицы сопровождаются заданиями, как например: «Внимательно изучите таблицу 2. Установите сходства и различия в построении словосочетаний данного типа в русском, турецком и английском языках»; «В чем 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.

Наличие данных таблиц с заданием в системе упражнений отвечает принципам сознательности и сопоставительного изучения языков, которые мы рассматриваем как одни из главных принципов в работе по предупреждению и минимизации интерферентных нарушений.

Уже один из самых первых и важных исследователей проблемы языковых контактов У. Вайнрайх указывал на сознательность как на важнейший принцип в основе работы с интерферентными ошибками. По мнению ученого, возможны два пути преодоления интерференции: с помощью автоматического выполнения большого количества упражнений или практики реального общения, в результате которых в языковом сознании говорящего закрепляется навык использования принятых языковых норм изучаемого языка, а также сознательным путем – через осознание трудностей и стремление к безошибочным высказываниям [Вайнрайх 1999].

Как мы полагаем, для предупреждения и минимизации интерферентных нарушений необходимо последовательное совмещение указанных путей: осознание трудностей, их тренировка в процессе выполнения специальных упражнений и практика общения с использованием усвоенных норм. В разработанной нами системе упражнений эта последовательность реализуется с помощью сопоставительных таблиц и следующих за ними подготовительных и речевых упражнений.

В рамках настоящего исследования мы используем накопившийся богатый опыт методистов обучения иностранным языкам, начиная с классических работ Н.И. Гез (1969), С.Ф. Шатилова (1986), В.Л. Скалкина (1981), Е.И. Пассова (1966, 1989) и др. и заканчивая известными трудами в методике преподавания РКИ З.Н. Иевлевой (1981), О.Д. Митрофановой (1990), А.А. Акишиной (2002), Э.Ю. Сосенко (1979), С.А. Хаврониной (2020) и многих других.

Самой начальной целью упражнений является усвоение отдельной речевой единицы или операции с ней, которое достигается посредством грамматических речевых действий (например, выбор (падежа, времени глагола и т.п.), сравнение, комбинирование, замена, построение по аналогии и т.д.), упражнения второй группы направлены на овладение речевой деятельностью, но содержат при этом необходимые грамматические элементы, что придает им грамматическую направленность с сохранением заданной коммуникативной цели [Иевлева 1981,



2003]. В разработанной нами системе упражнений данная типология реализована на интерферентно опасном для мультилингвальной аудитории учащихся грамматическом материале.

Как мы полагаем, особенно важную роль в процессе обучения РКИ билингвальных и шире – мультилингвальных студентов играет первый этап формирования навыка (в классификации С.Ф. Шатилова и других методистов – ориентировочно-подготовительный). На данной стадии происходит знакомство учащихся с новым грамматическим явлением при его восприятии в речевом образце с последующим интуитивно-обобщенным осмыслением [Шатилов 1991]. В рамках этих процессов на первом этапе формирования навыка выявляется специфика отражения реальности разными языковыми системами – родного, первого иностранного и изучаемого (РКИ).

Осознание данной специфики необходимо, чтобы обучить учащихся формулировать собственные мысли и желания, «структурируя действительность по законам русского языка», «смотреть на действительность «русскими» глазами», в чем Л.Л. Вохмина справедливо видит одну из главных задач обучения РКИ [Вохмина, Куваева, Хавронова 2020: 170].

Именно поэтому в созданной нами системе упражнений важное место отводится сопоставительным таблицам и следующим за ними имитативным упражнениям.

Так, например, в составе темы 3 «Родительный падеж существительных: определительное значение» после изучения и анализа сопоставительной таблицы учащимся предлагается готовый диалог для чтения по ролям и поиска конструкций, аналогичных представленным в таблице:

Упражнение II. Прочитайте по ролям диалог. Найдите в тексте словосочетания с определительным значением:

– Здравствуйте! Интернет-магазин «Карта мира». Оператор службы доставки Мария. Чем могу Вам помочь?

– Здравствуйте, Мария! Вчера я заказал у вас книги и сейчас хотел бы изменить адрес и время доставки.

– Назовите, пожалуйста, номер заказа... и т.д. (Полный текст упражнения см. Приложение)

В рамках темы 5 «Употребление Дательного падежа с предлогом *по*» представлено имитативное упражнение на построение предложения по заданной модели:

Упражнение II. Как Вам кажется:

1) Что труднее – тренировки по плаванию или по гимнастике?

2) Что опаснее – занятия по фигурному катанию или по боксу?

*Модель:* -Что интереснее – лекция по истории или занятие по химии?

*-Мне кажется, лекция по истории интереснее, чем занятие по химии.*

И т.д. (См. параграф 3.2.2)

Как видим, при выполнении данных упражнений практически не требуется самостоятельности учащихся в выборе содержания и средств языкового оформления высказывания, которые предстают в готовом виде. Для приведенных и подобных им других имитативных упражнений характерна полная смысловая и лексико-грамматическая заданность, возможность выстраивать ответ с опорой на модель, таблицу, визуальную наглядность (см. о важности этого типа упражнений Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения при обучении говорению на начальном этапе (1979)).

В последующих упражнениях, в соответствии с принципом градации трудностей, заданность содержания и грамматического оформления снижается обратно пропорционально требуемой самостоятельности учащихся.

Следом за имитативными упражнениями студентам предлагаются подстановочные упражнения с модификацией подставляемого элемента. Первые подстановочные упражнения могут включать опору на образец, следующие за ними представлены без модели, что постепенно усложняет действия учащихся с языковым материалом.

Например, в составе темы 7 «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия»:

II. Составьте предложения, соединив части А и Б.

*Модель: Если завтра будет холодно, мы не пойдём на пляж.*

А	Б
Если завтра будет холодно...	...он прилетит в Россию.
Если у меня будет время...	...мы не пойдём на пляж.
Если Мурат получит визу...	...я бы не опоздал на лекцию.
Если бы я встал пораньше...	...я схожу на выставку Ван Гога.
и т.д	

Или упражнение IV в рамках темы 5: «Употребление Дательного падежа с предлогом *по*»: Восстановите предложения, используя слова в скобках и предлог *по*:

1) На катке «Центральный» подготовку российских фигуристов проводила знаменитый тренер ... Татьяна Тарасова – дочь советского хоккеиста, футболиста и тренера... Анатолия Тарасова.

2) Куда ты так спешишь? – Мне нужно успеть на занятие...

3) В прошлом году в Лондоне прошел 56-й чемпионат мира... Со счетом 3:0 выиграл шахматист из Норвегии Магнус Карлсен...

*(спортивные танцы, фигурное катание, хоккей и футбол, фонетика, шахматы, китайский язык)* (полный текст упражнения см. параграф 3.2.2.).

В составе темы 3 «Родительный падеж существительных: определительное значение» учащимся предлагаются упражнения на основе текста о первом отечественном космонавте: Восстановите текст, раскрыв скобки. Обратите внимание на порядок слов в словосочетаниях... Ответьте на вопросы к тексту... (см. Приложение). В ходе выполнения данного и подобных ему подготовительных упражнений, содержащих лингвострановедческую информацию, происходит не

только отработка тренируемой грамматической конструкции, но и обогащение культурного кругозора учащихся-мультилингвов.

Как справедливо отмечает Л.Л. Вохмина, «Необходимо, чтобы упражнения строились в соответствии со стадиями формирования речевого механизма, который лежит в основе владения коммуникативной компетенцией, с постепенным нарастанием языковых, операционных и мыслительных сложностей так, чтобы учебные действия обучающихся действительно составляли закономерную последовательность взаимоподчиненных действий» [Вохмина 1993: 9].

В соответствии с этим принципом, в рамках нашей системы упражнений вслед за имитацией готовых речевых образцов и подстановкой единиц в заданную структуру учащиеся постепенно переходят к упражнениям с меньшей языковой и смысловой заданностью, требующим большей самостоятельности студентов, как например, упражнения на трансформацию:

Упражнение VI. Преобразуйте предложения по моделям. В конструкциях со значением времени используйте нужную форму существительных:

1) *ремонт, переезд, экзамен, покупка, открытие;*

2) *закрытие библиотеки, приезд, начало сессии, полёт, начало спектакля.*

*Модель 1. Мария и Владимир познакомились весной 2018 года. В марте 2019 года они поженились. – Мария и Владимир поженились через год после знакомства.*

1) Гостиница закрылась на ремонт в 2012 году. В 2014 году гостиница открылась.

2) Окан переехал в Москву 20 апреля. 20 мая он нашел новую работу.

3) Последний экзамен прошел 3 дня назад. Сегодня начались каникулы...

и т.д.

*Модель 2. А. С. Пушкин умер в 1837 году. В 1836 году он написал стихотворение «Памятник». – А. С. Пушкин написал стихотворение «Памятник» за год до смерти.*

1) Библиотека института закрывается в 18.00. Я сдал книги в 17.45.

2) Курьер приехал в 10.30. В 10.00 он позвонил и сообщил, что скоро будет на месте.

3) Сессия начнется через 2 недели. Мы уже начали готовиться к экзаменам по русскому языку и литературе... и т.д. (См. параграф 3.2.2., тема 6 «Предложно-падежные конструкции со значением времени».)

Согласно рассмотренной ранее последовательности формирования языкового навыка и соответствующему ей «алгоритму преодоления интерференции» (Гасанова, 2012), для успешного формирования грамматических навыков, устойчивых к интерференции, после ознакомления и тренировки изучаемого явления необходимо его применение в речи, чему служат речевые упражнения с грамматической направленностью, уже давно доказавшие свою эффективность (см. Э.Ю. Сосенко (1979), Е.И. Пассов (1989) и др.).

В качестве примера рассмотрим ситуативное упражнение в составе темы 7 «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия»:

Упражнение V. Обсудите с собеседником (собеседницей), что Вы будете делать, если...

- 1) ...Вы потеряетесь в незнакомом месте?
- 2) ...у Вас украдут телефон /банковскую карту?
- 3) ... Вы увидите пожар? И т.д. (См. параграф 3.2.2.)

Или: Упражнение VI. Ваш друг из России скоро приедет в Ваш родной город. Какие интересные места и достопримечательности Вы посоветуете посетить? Составьте примерный маршрут Вашей совместной прогулки по городу (тема 2 «Конструкции типа «город Москва», см. Приложение).

За ситуативными упражнениями следуют упражнения коммуникативного характера, смысловая заданность которых предельно снижена обратно пропорционально требуемой самостоятельности учащихся. Так, в рамках темы 4 «Употребление Дательного падежа в безличных предложениях» учащимся

предлагается упражнение V: Вспомните и расскажите случай из жизни, когда Вам было особенно страшно/ смешно/ весело... (см. Приложение).

Организованная таким образом система упражнений отвечает стадиям формирования грамматического навыка и принципу градации сложностей: от восприятия, анализа и имитации грамматического феномена с помощью сопоставительных таблиц и имитативных упражнений учащиеся переходят к его тренировке посредством подстановочных, трансформационных упражнений с целью вывода изучаемого явления в речь в рамках условно-коммуникативных и коммуникативных заданий. Каждое последующее упражнение предполагает уменьшение языковой и смысловой заданности и возрастание самостоятельности учащегося.

Такая последовательность, выдержанная в составленной нами системе упражнений, отвечает главному принципу разработанной Л.Л. Вохминой, А.С. Куваевой, С.А. Хаврониной системы упражнений по обучению устной иноязычной речи – принципу перехода от простого к сложному, который реализуется через «степень самостоятельности, с которой учащийся строит свою языковую реакцию на стимул/задание от практически нулевой (когда для его высказывания имеется содержание, полностью оформленное языковыми средствами, т.е. уже прошедшее уровень лексико-грамматического структурирования) до полной самостоятельности выбора содержания в соответствии с имеющейся в речевой ситуации коммуникативной потребностью» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020: 178].

Особенностью разработанной нами системы упражнений являются завершающие работу по каждой теме упражнения на перевод, которые мы рассматриваем в качестве средства контроля усвоения учащимися языкового явления и маркера интерферентных ошибок в их русской речи. Как мы полагаем, в ситуации изучения РКИ в условиях многоязычия возможно использование перевода не только с родного (турецкого) языка на русский и наоборот, но также с первого иностранного (английского) языка на русский, что позволит предупредить

и минимизировать как англо-русскую, так и смешанную интерференцию в речи турецких мультилингвов.

В составе первых переводных упражнений учащимся предлагаются для перевода тексты на родном языке, как например, в составе темы 2 «Конструкции типа «город Москва»:

VII. Переведите на русский, проверьте по словарю:

1) Topkapı Sarayı – Türkiye'nin en büyük müzesi. 2) Taksim Meydanı İstanbul'un merkezinde yer almaktadır.... 5) Dün «Sovremennik» tiyatrosu'nda «Pygmalion» adlı oyunu izledik (полный текст упражнения см. Приложение).

Ключ к упражнению VII:

1) Дворец Топкапы – самый большой музей на территории Турции. 2) Площадь Таксим находится в центре Стамбула.... 5) Вчера мы смотрели спектакль «Пигмалион» в театре «Современник» (полный текст упражнения см. Приложение).

Выполнение данного и подобных ему переводных упражнений предполагает заданное на родном языке содержание и полную самостоятельность учащихся в выборе средств его выражения. На следующем этапе упражнения усложняются и включают перевод на русский язык с английского, как например, в рамках темы 4 «Употребление Дательного падежа в безличных предложениях»:

Упражнение VII. Переведите на русский:

1) You need to call the syntax teacher. 2) I need to buy the synonym dictionary. 3) Students should not be late for classes. 4) Can you hear what I'm saying? И т.д.

Ключ к упражнению VII:

1) Вам/тебе нужно позвонить преподавателю синтаксиса. 2) Мне нужно купить словарь синонимов. 3) Студентам нельзя опаздывать на занятия. 4) Вам/тебе слышно, что я говорю? (и т.д. см. Приложение)

Для перевода лексической составляющей упражнений на турецкий и английский языки были использованы «Новый турецко-русский и русско-турецкий словарь» (2017) под редакцией Н.Н. Богочанской, «Англо-русский, русско-

английский словарь» (2015) В.К. Мюллера, а также «Англо-русский/ русско-английский словарь и грамматический справочник ABBYY Lingvo Smart» под редакцией Г.В. Чернова (2013).

В классификации Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез переводные упражнения оцениваются как завершающие этап формирования продуктивного грамматического навыка [Гальскова, Гез 2007]. Как справедливо отмечают Л.Л. Вохмина, А.С. Куваева и С.А. Хавронина, «перевод, сделанный без ошибок, может уже свидетельствовать о довольно высоком уровне выработанных языковых умений» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020: 221].

Разделяя данную точку зрения, мы предлагаем использовать переводные упражнения в рамках разработанной системы упражнений для активизации языкового материала и контроля его усвоения. Как мы полагаем, правильно выполненные упражнения на перевод являются показателем успешно проделанной работы по предупреждению и минимизации смешанной интерференции, в чем заключается цель рассматриваемой системы упражнений, призванной развить, скорректировать и усовершенствовать грамматические навыки туркоязычных мультилингвов, испытывающих интерферентное влияние родного и английского языков при освоении РКИ.

Достижению указанной цели способствуют положенные в основу предлагаемой системы упражнений принципы сознательности, сопоставительного изучения языков, градации трудностей, доступности и посильности языкового материала, а также коммуникативной направленности упражнений и учета этапности формирования грамматических навыков, основных грамматических трудностей изучаемого языка, особенностей грамматики родного и первого иностранного языков.

Принципу градации трудностей отвечает и последовательность представления языкового материала, который в рамках разработанной системы упражнений организован по концентрическому способу: отработанные в



упражнениях первых тем грамматические конструкции органично включаются в упражнения, посвященные последующим темам.

Для примера рассмотрим упражнение по теме 7 «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия»:

Упражнение VIII. Переведите на русский:

1) If you called the day before your arrival, we would meet you. 2) If I live in Russia, I will travel a lot around the country. 3) If we had a vacation, we would go to friends in Kazan. 4) If you were a store director, what would you call it? 5) If I go to St. Petersburg next month, I will definitely go to the Hermitage Museum.

Ключ к упражнению VIII:

1) Если бы ты (вы) позвонил (-а/и) за день до приезда (прилета), мы бы встретили тебя (вас). 2) Если я буду жить в России, я буду много путешествовать по стране. 3) Если бы у нас были каникулы, мы бы поехали к друзьям в Казань. 4) Если бы ты (вы) был (-ла/-ли) директором магазина, как бы ты (вы) назвал (-а/-и) его? 5) Если я поеду в Санкт-Петербург в следующем месяце, то обязательно схожу в музей Эрмитаж.

Данное упражнение завершает тему 7 и предложено нами как средство контроля усвоения грамматического материала и маркер возможных интерферентных ошибок. Как видим, в рамках данного упражнения, посвященного временам глаголов-сказуемых, представлены конструкции, которые были рассмотрены и отработаны учащимися ранее при изучении тем «Предложно-падежные конструкции со значением времени» (*за день до приезда, в следующем месяце*), «Употребление Дательного падежа с предлогом *по*» (*путешествовать по стране*), «Родительный падеж существительных: определительное значение» (*директор магазина*); «Конструкции типа «город Москва» (*музей Эрмитаж*), а также \*«Число существительных: *pluralia tantum* и *singularia tantum*» (*каникулы*). Таким образом, в состав одного упражнения по теме № 7 включены конструкции по дополнительной и четырем предыдущим интерферентно опасным темам.

Как мы полагаем, подобное включение рассмотренных конструкций в последующие упражнения (не только переводные, но и упражнения других типов - см. параграф 3.2.2 и Приложение) способствует их более прочному усвоению и служит минимизации интерферентных нарушений.

Созданная система упражнений была положена в основу разработанного автором сборника упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), который был предложен преподавателям турецких вузов, принимавших участие в нашем эксперименте, и получил их положительную оценку. Текст данного сборника упражнений будет приведен в параграфе 3.2.2 (темы 5, 6, 7) и Приложении (темы 1– 4 и 8).

### **3.2 Учебное пособие как важнейшее средство минимизации грамматической интерференции**

#### **3.2.1 Методические рекомендации для преподавателя**

Разработанное пособие представляет собой сборник упражнений для развития и коррекции грамматических навыков иноязычной речи (РКИ) туркоязычных мультилингвов, шире – англоговорящих учащихся (уровень А2 – В1) с целью минимизации грамматических интерферентных нарушений смешанного характера в их русской речи. Пособие 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.

Сборник содержит 80 разнообразных упражнений по 8 интерферентно опасным для мультилингвальных учащихся темам. Каждая тема включает сопоставительную таблицу для наблюдения и анализа грамматического материала, подготовительные и речевые упражнения с грамматической направленностью, последовательно организованные в систему. Переводные упражнения сопровождаются ключами. Представленные в таблицах значения, выделенные

жирным шрифтом, целесообразно предъявлять в туркоязычной аудитории на родном языке.

Темы 1 и 8 с пометами \* являются дополнительными. Тема 8 посвящена отдельным семантическим группам существительных, требующим специального запоминания, рекомендуем выполнять упражнения по данной теме в случае, если учащиеся допускают ошибки в употреблении слов *pluralia tantum* и *singularia tantum*, включенных в тексты упражнений по другим темам.

Грамматический материал пособия соответствует «Программе по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение» (М.-СПб., 2017), лексический материал соотносится с «Лексическим минимумом по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» (М.-СПб., 2017).

Характер и порядок изложения представленных грамматических конструкций предполагает логичное поэтапное продвижение от одной темы к другой по принципу градации трудностей, перехода от простого к сложному. Концентрический способ организации языкового материала способствует его более прочному усвоению. В соответствии с этим рекомендуется соблюдать последовательность предъявления рассматриваемых в пособии грамматических тем. Данный сборник упражнений может применяться непосредственно на занятиях по РКИ, а также для самостоятельной работы учащихся-мультилингвов с последующим обсуждением и выполнением предложенных упражнений в аудитории.

### **3.2.2 Реализация созданной системы упражнений в сборнике упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1)**

В данном параграфе мы рассмотрим, как разработанная система упражнений реализуется в рамках созданного учебного пособия на примере некоторых грамматических тем.

Согласно результатам проведенного анализа учебных средств, используемых при обучении РКИ в современном турецком вузе, одними из наименее разработанных в контексте минимизации смешанной интерференции грамматических тем являются такие темы, как «Предложно-падежные конструкции со значением времени»; «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия»; «Употребление Дательного падежа с предлогом *no*»; и др. (см. параграф 2.5). В рассмотренных учебниках и сборниках упражнений данные ошибкоопасные темы либо не находят реализации, либо представлены на ограниченном лексическом материале в рамках зачастую столь же ограниченного количества непоследовательно организованных упражнений. Как мы полагаем, для минимизации интерферентных нарушений, успешного формирования гибких и устойчивых к интерференции грамматических навыков необходима целенаправленная работа, которая возможна с помощью разработанной системы упражнений на материалах созданного учебного пособия.

В составе разработанного сборника упражнений приведенные выше темы представлены последовательно в соответствии с принципом градации трудностей и концентрического способа организации языкового материала. Так, тема 5 «Употребление Дательного падежа с предлогом *no*» включает безличные конструкции, отработанные в предыдущей 4й теме («Употребление Дательного падежа в безличных предложениях»). В рамках темы системно представлены 10 упражнений, первым из которых является упражнение на наблюдение и анализ изучаемого явления посредством сопоставительной таблицы. Следом за таблицей учащимся предлагаются подготовительные и речевые упражнения с грамматической направленностью, а завершают работу по теме переводные упражнения, которые позволяют оценить степень усвоения пройденного материала. Общей целью работы над темой является развитие и коррекция навыка учащихся-мультилингвов грамматически правильно выстраивать именные и глагольные словосочетания с предлогом «по» и существительным в форме Д.п., что необходимо для минимизации межъязыковых интерферентных ошибок

смешанного характера. Рассмотрим реализацию данной темы в разработанном сборнике упражнений:

### Тема 5 «Употребление Дательного падежа с предлогом «*no*»

I. Внимательно изучите таблицу 5. В чем сходство английских и турецких конструкций и их отличие от русских?

Таблица 5 – 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
Соревнование по теннису	tenis yarışması	tennis competition
Лекция по истории	tarih dersi	history lecture

II. Как Вам кажется:

- 3) Что труднее – тренировки по плаванию или по гимнастике?
- 4) Что опаснее – занятия по фигурному катанию или по боксу?
- 5) Что сложнее – экзамен по литературе или по математике?

*Модель:* Что интереснее – лекция по истории или занятие по химии?

*Мне кажется, лекция по истории интереснее, чем занятие по химии.*

III. Дополните диалог, прочитайте по ролям:

– Привет! Ты завтра придешь на лекцию по (психология/ литература / философия)?

– Привет! Я не смогу – завтра мне нужно ехать на соревнования по (баскетбол, шахматы, бейсбол).

- Жаль! Я хотела отдать твои конспекты по (история/ методика / логика).
- Это не срочно, отдашь в другой раз. Кстати, я нашел у себя твой словарь по (английский, французский, русский)!

IV. Восстановите предложения, используя слова в скобках и предлог *по*:

4) На катке «Центральный» подготовку российских фигуристов проводила знаменитый тренер ... Татьяна Тарасова – дочь советского хоккеиста, футболиста и тренера... Анатолия Тарасова

5) Куда ты так спешишь? –Мне нужно успеть на занятие...

6) В прошлом году в Лондоне прошел 56-й чемпионат мира... Со счетом 3:0 выиграл шахматист из Норвегии Магнус Карлсен.

7) Во дворце «Мегаспорт» в Москве проходят международные соревнования... В программе участвуют танцоры из 20 стран.

8) Студенты факультета иностранных языков приняли участие в олимпиаде...

*(спортивные танцы, фигурное катание, хоккей и футбол, фонетика, шахматы, китайский язык).*

V. Внимательно изучите таблицу 6. Установите сходства и различия в структурах русских, английских и турецких словосочетаний.

Таблица 6 – Употребление Дательного падежа с предлогом *по* в глагольных словосочетаниях

Русский	Турецкий	Английский
Говорить по телефону	telefonda konuşmak	to talk on the phone
Слушать по радио	radyoda dinle	to listen on the radio

Продолжение Таблицы 6

Смотреть по телевизору	televizyonda izle	to watch on TV
Скучать по ней	onu özlemek	to miss her
Путешествовать по городу	şehir etrafında seyahat	to travel around the city

VI. Ответьте кратко на вопросы. Что Вам нравится:

- 1) – гулять по лесу или по центру города?
- 2) – смотреть новости по телевизору или слушать новости по радио?
- 3) – ходить по магазинам или заказывать вещи по Интернету?

VII. Раскройте скобки, используя предлог *по*:

1) Завтра мой друг улетает в Новосибирск. Я буду скучать (он). 2) Моя мечта – путешествовать (Россия). 3) Мне нужно позвонить (скайп). 4) Ребенок научился читать (слоги) в 5 лет. 5) Какой автобус идет (эта улица)? 6) Студенты два часа ходили (выставка). 7) Она познакомилась с будущим мужем (Интернет). 8) Преподаватель методики просил присылать рефераты (почта).

VIII. Узнайте у собеседника (собеседницы):

- 1) Как часто он/она говорит по телефону?
- 2) По кому (чему) он/она будет скучать, когда уедет из родного города?
- 3) Его/ее когда-нибудь показывали по телевизору?
- 4) Он/она слушает новости по радио или читает их в Интернете?
- 5) Как он/она считает, изучать русский язык с преподавателем по скайпу – это удобно?

IX. Переведите на русский:

1) Gorky Park'ta yürümeyi seviyorum. 2) Bu kitapları posta göndermem gerek. 3) Dün İngilizce olarak bir sınav yaptık ve yarın edebiyat konusunda bir konsültasyon olacak. 4) 2018'de Moskova'da futbol dünya kupası'na ev sahipliği yaptı. 5) Yarın Sevastopol turuna çıkıyoruz.

Ключ к упражнению IX:

1) Я люблю гулять по парку Горького. 2) Мне нужно отправить эти книги по почте. 3) Вчера мы сдавали (у нас был) экзамен по английскому языку, а завтра

будет консультация по литературе. 4) В 2018 году в Москве состоялся / прошел чемпионат мира по футболу. 5) Завтра мы едем на экскурсию / в тур по Севастополю.

Х. Переведите на русский:

1) In phonetics lessons we often read by syllables and sang.

2) – Do you know where the history lecture will be?

– In the fifth audience.

– And where is the 5th audience?

– Go straight down the corridor, and then turn to the right.

3) Yesterday we went on a tour of the city center and walked around Red Square.

4) «Galatasaray» team won the championship of Turkey on football more than 20 times.

Ключ к упражнению Х:

1) На занятиях по фонетике мы часто читали по слогам и пели.

2) – Вы знаете, где будет лекция по истории?

– В пятой аудитории.

– А где пятая аудитория?

– Идите прямо по коридору, а потом поверните направо.

3) Вчера мы ездили на экскурсию по центру города и гуляли по Красной площади. 4) Команда «Галатасарай» выигрывала чемпионат Турции по футболу более 20 раз.

Следующая тема в составе сборника упражнений посвящена предложно-падежным конструкциям со значением времени. Как показал проведенный диагностический эксперимент и анализ учебников и учебных пособий, используемых на занятиях по РКИ в мультилингвальной турецкой аудитории, данная тема является одной из наиболее ошибкоопасных и не получает достаточного внимания в рамках применяемых учебных средств, где она не выделяется отдельно за неимением столь специальной цели. В созданном учебном



пособии для минимизации интерферентных ошибок по рассматриваемой теме предлагается 10 упражнений, организованных, аналогично приведенным в предыдущей теме, в соответствии с принципами разработанной системы:

### Тема 6: Предложно-падежные конструкции со значением времени

I. Внимательно изучите таблицу 7. В чем сходство данных английских и турецких конструкций? Чем отличаются русские словосочетания?

Таблица 7 – Предложно-падежные конструкции со значением времени

Русский	Турецкий	Английский
На следующий день	Ertesi gün	Next day
На прошлой неделе	Geçen hafta	Last week
В прошлом месяце / году	Geçenay/ yıl	Last month/ year
Через день/неделю/ месяц... после экзамена	Sınavdan bir gün/ hafta/ay...sonra	A day /week /month...after the exam
За день/неделю/месяц... до экзамена	Sınavdan bir gün/ hafta/ay...önce	A day /week /month ... before the exam

II. Составьте предложения, соединив по смыслу части А и Б.

А	На прошлой неделе...	Б	...мне нельзя было заниматься спортом.
	На следующий день...		...Сергей улетел в Анкару.
	В прошлом году...		...ему надо будет оформить визу.
	В следующем месяце...		...я ходил на консультацию по физике.

III. Дополните предложения, используя слова в скобках:

- 1) Вам нужно приехать в аэропорт...
- 2) .... на Красной площади в Москве начнется фестиваль «Золотая осень».
- 3) ... мой знакомый попал в автокатастрофу. Но уже ... он снова смог водить машину.
- 4) Вам необходимо подать заявление...
- 5) Вечером у ребенка поднялась температура. ... мать вызвала врача.

(на следующей неделе, за два часа до вылета, через месяц после аварии, в прошлом году, на следующее утро, за месяц до свадьбы)

#### IV. Восстановите предложения:

1) – Папа, давай купим этого щенка! – Милая, но (прошлый месяц) мы уже купили кошку, а (прошлая неделя) ты просила рыбок. Не забывай, что (следующий год) мы переезжаем и не сможем взять с собой целый зоопарк!

2) Чтобы попасть на концерт этой группы (следующий месяц), нам нужно было купить билеты еще (прошлый год)!

3) (Прошлая неделя) мы посмотрели мюзикл «Ромео и Джульетта» в театре оперетты. Мы вошли в зал (две минуты до начала спектакля) несмотря на то, что выехали в театр (два часа до представления)!

#### V. Дополните таблицу:

Русский	Турецкий	Английский
На следующей неделе		
	Gelecek ay	
		Next year
Через год после соревнования		
	Yarışmadan bir yıl önce	

VI. Преобразуйте предложения по моделям. В конструкциях со значением времени используйте нужную форму существительных:

1) *ремонт, переезд, экзамен, покупка, открытие;*

2) *закрытие библиотеки, приезд, начало сессии, полёт, начало спектакля.*

*Модель 1.* Мария и Владимир познакомились весной 2018 года. В марте 2019 года они поженились. – *Мария и Владимир поженились через год после знакомства.*

1) Гостиница закрылась на ремонт в 2012 году. В 2014 году гостиница открылась.

- 2) Окан переехал в Москву 20 апреля. 20 мая он нашел новую работу.
- 3) Последний экзамен прошел 3 дня назад. Сегодня начались каникулы.
- 4) Брат купил новый велосипед неделю назад. Сегодня его велосипед сломался.
- 5) В марте состоялось открытие нового ресторана. В июне в ресторане случился пожар.

*Модель 2. А. С. Пушкин умер в 1837 году. В 1836 году он написал стихотворение «Памятник». – А. С. Пушкин написал стихотворение «Памятник» за год до смерти.*

- 1) Библиотека института закрывается в 18.00. Я сдал книги в 17.45.
- 2) Курьер приехал в 10.30. В 10.00 он позвонил и сообщил, что скоро будет на месте.
- 3) Сессия начнется через 2 недели. Мы уже начали готовиться к экзаменам по русскому языку и литературе.
- 4) Мы летали в Сочи в сентябре. Мы купили билеты на самолет в мае.
- 5) Начало спектакля в 19.00. Вам нужно приехать в театр к 18.45.

VII. Узнайте у собеседника (собеседницы), чем он/она занимался/занималась...

- 1) в прошлом году?
- 2) на прошлой неделе?
- 3) в прошлом месяце?
- 4) за год до поступления в институт?

VIII. Расскажите о ваших планах на следующую неделю/месяц/год.

IX. Переведите на русский, проверьте по словарю:

1) «Srebro» grubunun konseri geçen ay Antalya'da düzenlendi. 2) Anton geçen yıl Avrupa'da seyahat etti. 3) Biz geçen hafta fonetik sınavını geçtik. 4) Ben sınavdan 3 gün sonra sertifika aldım. 5) Kış tatili Yeni yıldan bir hafta önce başladı.

Ключ к упражнению IX:

1) Концерт группы «Серебро» состоялся в Анталии в прошлом месяце. 2) В прошлом году Антон путешествовал по Европе. 3) На прошлой неделе мы сдали экзамен по фонетике. 4) Я получил сертификат через 3 дня после экзамена. 5) Зимние каникулы начались за неделю до Нового года.

X. Переведите на русский:

1) Last year, the largest beer store in the world opened in Moscow. 2) We bought gifts a week before the holiday. 3) This stadium was built a year before the football championship. 4) The students entered the audience a minute before the call. 5) Swimming competition will start next week.

Ключ к упражнению X:

1) В прошлом году в Москве открылся самый большой магазин пива в мире. 2) Мы купили подарки за неделю до праздника. 3) Этот стадион был построен за год до чемпионата по футболу. 4) Студенты вошли в аудиторию за минуту до звонка. 5) Соревнования по плаванию начнутся на следующей неделе.

Как видим, данная тема также реализуется с помощью сопоставительных таблиц, последовательных подготовительных и речевых упражнений, а маркером потенциальных интерферентных ошибок, оставшихся после освоения темы, служат контрольные переводные упражнения.

Целью следующей темы является развитие и коррекция навыка мультилингвальных студентов грамматически верно конструировать сложноподчиненные предложения с обстоятельственными придаточными. Как мы полагаем, достижению данной цели способствует проработка седьмой темы сборника упражнений:

**Тема 7 «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия»**

I. Внимательно изучите таблицу 8. Что отличает русские конструкции со значением реального условия от английских и турецких? Обратите внимание на форму глагола, которая используется в предложениях с нереальным условием с союзом *если* и частицей *бы*.

Таблица 8 – Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия

Русский	Турецкий	Английский
Реальное условие		
Если вы хотите получить сертификат, вам нужно много заниматься.	Bir sertifika almak istiyorsanız, çok şey çalışmanız gerekir.	If you want to get a certificate, you need to study a lot.
Если вы захотите получить сертификат, вам нужно будет много заниматься.	Bir sertifika almak istiyorsanız, çok şey çalışmanız gerekecek.	If you want to get a certificate, you will have to study a lot.
Ирреальное условие		
Если бы он много занимался, он бы получил сертификат в прошлом году.	Çok çalışmış olsaydı, geçen yıl bir sertifika alırdı.	If he studied a lot, he would get a certificate last year.

II. Составьте предложения, соединив части А и Б.

А	Б
Если завтра будет холодно...	...он прилетит в Россию.
Если у меня будет время...	...мы не пойдём на пляж.
Если Мурат получит визу...	...я бы не опоздал на лекцию.
Если бы я встал пораньше...	...он бы смог прочитать письмо.
Если бы он не забыл очки...	...я схожу на выставку Ван Гога.

### III. Выберите правильный вариант:

А)

- 1) Если завтра мы (опоздаем / опаздываем) на стадион, то сможем посмотреть футбол дома по телевизору.
- 2) Что ты будешь делать, если (теряешь / потеряешь) студенческий билет?
- 3) Если команда «Спартак» (проигрывает / проиграет), болельщики будут очень расстроены.
- 4) Если ты (поможешь / помогаешь) мне подготовиться к экзамену по литературе, я буду очень благодарен.

Б)

- 1) Если бы мы (приехали/ приезжаем) на регистрацию за 2 часа до вылета, мы бы (успеем/ успели) на самолет.
- 2) Если бы ты (тренировался/ тренируешься) каждый день, то (выиграешь/ выиграл) бы соревнования по плаванию в прошлом месяце.
- 3) Если бы наша семья (переезжает/ переехала) в Россию, я бы (выучил/ выучу) русский язык за два месяца.
- 4) Какой подарок ты бы (попросишь/ попросил) у Деда Мороза, если бы он (существовал / существует)?

IV. Восстановите предложения, будьте внимательны при выборе вида и времени глаголов в скобках:

- 1) Если я (стать) известным блогером, я буду снимать видео о своих путешествиях.
- 2) Директор компании подпишет контракт, если переговоры (пройти) успешно.
- 3) Билет будет дороже, если ты (выбрать) рейс без пересадки.
- 4) Если бы я (сдать) экзамен по английскому на прошлой неделе, я бы сейчас (отдыхать), (кататься) по городу, а вечером (ходить) по клубам.
- 5) Если бы мне (быть) можно пить кофе, я бы часто (ходить) в эту кофейню.

V. Обсудите с собеседником (собеседницей), что Вы будете делать, если...

- 4) ...Вы потеряетесь в незнакомом месте?
- 5) ...у Вас украдут телефон /банковскую карту?
- 6) ... Вы увидите пожар?
- 7) ... Вы проедете свою станцию метро?
- 8) ... Ваши соседи будут слишком шумными?

VI. Как Вы думаете...

- 1) Какой была бы наша жизнь, если бы не было Интернета?
- 2) Что бы Вы делали, если бы в сутках было не 24, а 32 часа?
- 3) Если бы Вы были богаты, как Марк Цукерберг, носили бы Вы такую же простую одежду и обувь, как он – серую футболку, джинсы и кроссовки?
- 4) Если бы Вы могли на одни сутки оказаться в любом городе мира, какой город Вы бы выбрали? Как бы Вы провели это время?
- 5) В каких ситуациях можно сказать: «Если бы все было так просто!»; «Если бы я только знал!»

VII. Переведите на русский. Проверьте по словарю.

1) Boş zamanınız varsa, bu filmi izleyin. 2) Yarın gramer dersi yoksa kütüphaneye gideceğiz. 3) Yeni bir arabaya para harcarsanız, *bir* bahçe evi satın alamazsınız. 4) Rusya'dan hediyelik eşya getirirseniz, kızkardeş çok mutlu olacak. 5) Diploma alırsan, baban seninle gurur duyacak.

Ключ к упражнению VII:

1) Если у вас будет свободное время, посмотрите этот фильм. 2) Если завтра не будет занятия по грамматике, мы пойдем в библиотеку. 3) Если вы потратите деньги на новую машину, вы не сможете купить дачу. 4) Сестра будет очень рада, если ты привезешь сувениры из России. 5) Если ты получишь диплом, отец будет гордиться тобой.

VIII. Переведите на русский:

1) If you called the day before your arrival, we would meet you. 2) If I live in Russia, I will travel a lot around the country. 3) If we had a vacation, we would go to friends in Kazan. 4) If you were a store director, what would you call it? 5) If I go to St. Petersburg next month, I will definitely go to the Hermitage Museum.

Ключ к упражнению VIII:

1) Если бы ты (вы) позвонил (-а/и) за день до приезда (прилета), мы бы встретили тебя (вас). 2) Если я буду жить в России, я буду много путешествовать по стране. 3) Если бы у нас были каникулы, мы бы поехали к друзьям в Казань. 4) Если бы ты (вы) был (-ла/-ли) директором магазина, как бы ты (вы) назвал (-а/-и) его? 5) Если я поеду в Санкт-Петербург в следующем месяце, то обязательно схожу в музей Эрмитаж.

Таким образом, в рамках данного параграфа мы рассмотрели 5, 6 и 7 темы из сборника упражнений как пример реализации разработанной системы упражнений (темы 1–4 и 8 см. в Приложении).

Изучение сопоставительных таблиц в начале каждой темы способствует осознанию студентами общих и отличительных черт, особенностей



грамматических систем турецкого, английского и русского языков. Последовательные подготовительные упражнения содействуют развитию и совершенствованию грамматических навыков и умений мультилингвов в изучаемом языке; переводные упражнения (как и сопоставительный анализ) формируют и развивают механизмы самоконтроля и переключения с одного языка на другой. Использование изучаемых грамматических явлений в ходе выполнения речевых упражнений совершенствует коммуникативные умения студентов, а наличие в текстах упражнений лингвострановедческой информации обогащает лингвистический и общекультурный кругозор учащихся.

Представленные системно, в соответствии с принципами сознательности, сопоставительного изучения языков, градации трудностей, учета этапности формирования языковых навыков, разработанные упражнения призваны развить и скорректировать грамматические навыки турецких студентов-мультилингвов и минимизировать проявления смешанной межъязыковой интерференции в их русской речи.

### **3.3 Экспериментальная проверка эффективности разработанной системы упражнений в мультилингвальной аудитории турецкого вуза**

#### **3.3.1 Пробное обучение по предложенной методике работы с интерферентными нарушениями**

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, пробное обучение является методом исследования, в ходе которого предпринимается проверка гипотезы, призванная подтвердить или опровергнуть «выдвинутое и первично обоснованное предположение, направленное на усовершенствование процесса обучения, в том числе иностранному языку» [Азимов, Щукин 2009: 222]. Как мы полагаем, усовершенствовать процесс обучения РКИ в мультилингвальной аудитории турецкого вуза возможно с помощью применения специальной системы

упражнений, нацеленной на коррекцию и развитие грамматических навыков туркоязычных мультилингвов.

Гипотеза пробного обучения соответствует общей гипотезе настоящего исследования и состоит в том, что применение разработанной нами последовательно организованной системы упражнений, построенной на специально отобранном интерферентно опасном грамматическом материале и отвечающей природе процессов формирования навыков, градации трудностей, доступности и посильности языкового материала, учета лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся, коммуникативной направленности упражнений позволяет значительно снизить процент грамматических интерферентных нарушений в русской речи изучающих РКИ мультилингвов.

Для проверки данной гипотезы на базе отделений русского языка и литературы Тракийского университета (г. Эдирне), Окан университета (г. Стамбул) и университета Яшар (г. Измир) в 2018 – 2019 учебном году было проведено пробное обучение по предложенной методике.

В пробном обучении были задействованы 45 студентов-мультилингвов (уровень А2 – В1), ранее принимавших участие в диагностическом эксперименте по выявлению интерферентных нарушений, описанном во II главе настоящего исследования.

Не имея возможности организовать полный курс занятий по включенным в сборник 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 «Неопределенный 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». Интерес к первой теме обусловлен отсутствием ее специального освещения в учебниках и на занятиях по РКИ, а также желанием преподавателей соблюсти последовательность

предъявления тем сборника; выбор темы 5 детерминирован значительным количеством ошибок, которые учащиеся совершают в рамках данной темы.

Как справедливо отмечает С.А. Хавроница, для современных учебников РКИ «принципиальным является вопрос о том..., систему какого языка – изучаемого или родного – считать исходной при отборе, презентации учебного материала, при организации его закрепления. Современная методика решает этот вопрос следующим образом: опора на системные свойства изучаемого языка, учет особенностей родного языка учащихся» [Хавроница, Балыхина 2008: 44]. Таким образом, опираясь на систему русского языка, авторы современных учебников по РКИ не уделяют внимания проблеме артиклей, что, как показывают результаты проведенного эксперимента, приводит к появлению интерферентных нарушений в речи мультилингвов.

Основным учебником, по которому проходил учебный процесс в участвующих университетах, является рассмотренный нами комплекс «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых (университеты Окан, Яшар, Тракийский), в качестве дополнительного учебного пособия турецкие преподаватели привлекали «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной (Окан, Яшар университеты), «Чистая грамматика» Е.Р. Ласкаревой, а также учебник «Поехали!» С.И. Чернышова (Тракийский университет). Как показал анализ упражнений в данных учебниках и пособиях, приведенный во 2 главе настоящего исследования, выбранные для пробного обучения интерферентно опасные темы либо не освещаются в рамках указанных учебных пособий и учебников (тема 1), либо не реализованы в достаточной степени, позволяющей избежать интерферентных нарушений (тема 5).

В рамках пробного занятия участвующим в эксперименте мультилингвам были предложены упражнения по темам «Употребление Дательного падежа с предлогом «по» (университет Окан) и «Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском» (Яшар, Тракийский университет), последовательно организованные в соответствии с принципами разработанной

системы. Тексты упражнений приведены в сборнике упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (см. Приложение, тема 1) и параграфе 3.2.2 (тема 5).

Программа пробного обучения для учащихся-мультилингвов университета Окан состояла из трех основных этапов:

- 1) Проведение предэкспериментального среза.
- 2) Изучение предложенной темы.
- 3) Проведение постэкспериментального среза (контрольный эксперимент).

Поскольку в ходе пробного занятия наше внимание было сосредоточено на отдельной теме («Употребление Дательного падежа с предлогом «по»»), а не на полном комплексе грамматических конструкций, освещенном в ходе диагностического эксперимента (См. глава II), потребовалось провести краткий предэкспериментальный срез для получения более полной информации относительно интерферентных нарушений в рамках выбранной темы. Для проведения предэкспериментального среза по теме № 5 учащимся университета Окан было предложено следующее упражнение:

Дополните таблицу 1.

Таблица 1 – Предэкспериментальный срез (университет Окан)

Турецкий	Английский	Русский
Часть I		
1. Ben fonetik sınavını geçtim.	1. I passed the phonetics exam.	
2. Tarih dersine gidiyoruz.	2. We are going to a history lecture.	
3. Kardeşim bir boks yarışmasını kazandı.	3. My brother won a boxing competition.	

## Продолжение Таблицы 1

4. O bir gramer kitabı satın aldı.	4. He bought a grammar book.	
5. Annem jimnastik antrenörü.	5. My mother is a gymnastics coach.	
Часть II		
6. Benim hayalim Rusya'yı dolaşmak.	6. My dream is to travel around Russia.	
7. Beni telefonda ara.	7. Call me on the phone.	
8. Bu filmi sinemada veya televizyonda mı izlediniz?	8. Did you watch this movie in the cinema or on television?	
9. Bu cadde boyunca üniversiteye gidiyoruz.	9. We go to university along this street.	
10. Ben kız kardeşimi özlüyorum.	10. I miss my sister.	

Задания первого блока (№1 – №5) содержат именные словосочетания с предлогом «по» и существительными в форме дательного падежа. Цель данных заданий – выявить наличие/отсутствие грамматических интерферентных нарушений, проверив корректность построения словосочетаний с учетом: 1) порядка слов; 2) употребления необходимого предлога и падежной формы.

Задания второй части (№6 – №10) нацелены на выявление интерферентных ошибок в употреблении глагольных словосочетаний с формами Д. п. и предлогом «по».

В ходе проверки выполненных заданий были выявлены 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: приведенные выше, а также *смотрел на телевизоре, позвони на телефоне, скучая сестру* и т.п.

Приведем процентное соотношение случаев ошибочного употребления рассматриваемых конструкций, взяв за 100 % 18 случаев их употребления (по количеству участников эксперимента). Так, например, если при выполнении отдельного задания в 9 из 18 работ были допущены интерферентные ошибки, то процент ошибочного употребления конструкции в рамках этого задания следует считать равным 50 %. Итак, процент ошибочного употребления конструкции Сущ. + «по» + Д.п. в рамках 1 задания = 11 %; 2 – 16 %; 3 – 44 %; 4 – 11 %; 5 – 39%; 6 – 44%, 7– 28 %, 8 – 39 %, 9 – 50 %, 10 – 33%. Представим итоги предэкспериментального среза в следующей таблице.

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										
Процент ошибочного употребления (%)	11,1	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. При этом более ошибкоопасными для аудитории оказались глагольные словосочетания: в среднем 38,8 % случаев их

употребления вызвали затруднения у студентов-мультилингвов, тогда как на ошибочное построение словосочетаний именного типа приходится 24,2 %.

После проведения предэкспериментального среза учащимся университета Окан было предложено ознакомиться с материалами темы 5 и последовательно выполнить представленные в ней упражнения (полный текст упражнений по теме 5 см. параграф 3.2.2). В рамках первого упражнения учащиеся изучили и проанализировали сопоставительную таблицу, сделав выводы о сходстве построения английских и турецких конструкций с существительными в Д.п. и предлогом «по» и их отличии от русских словосочетаний; далее изучаемая конструкция была отработана в ходе выполнения имитативного и подстановочных упражнений, следом за которыми студенты перешли к изучению особенностей построения и употребления глагольных словосочетаний с существительными в Д.п. и предлогом «по». Глагольные конструкции также были представлены в отдельной сопоставительной таблице и отработаны в ходе имитативного, подстановочного и речевого упражнений. Завершили работу по теме переводные упражнения (см. параграф 3.2.2).

Программа пробного обучения в группах Тракийского и Яшар университетов была посвящена теме «Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском» и состояла из 2 основных этапов:

1. Изучение предложенной темы.
2. Проведение постэкспериментального среза (контрольный эксперимент).

Проведенный ранее диагностический эксперимент (см. глава II) содержал задание на перевод турецких предложений с артиклем *bir*, который как в английском, так и в родном языке учащихся-мультилингвов используется в классифицирующем, числовом, усилительном, вводном и неопределенном значениях:

- Babam Moskova'dan dönerken bana bir matryoşka getirdi. (Вернувшись из Москвы, отец привез мне матрешку.)

- Ne güzel bir hediye! Teşekkür ederim! (Какой прекрасный подарок! Спасибо!)
- Evimiz bir nehir kenarında bulunuyordu. (Наш дом стоял на берегу реки.)
- Bir kız sizi aradı. (Вас искала одна девушка.)

Поскольку в рамках данного задания были представлены основные значения слова *bir* (кроме числового, которое, как мы полагаем, не вызывает затруднений у студентов уровня А2 – В1 ), а также ввиду ограниченного учебного времени, пробное обучение для учащихся-мультилингвов Тракийского и Яшар университетов не включало предэкспериментального среза, а предполагало подсчет и выявление процентного соотношения ошибочного употребления рассматриваемой конструкции в составе диагностического эксперимента.

Мы подсчитали, сколько случаев неправомерного восстановления артикля *bir* в русском предложении приходится на каждый тип значения и определили процент неверного употребления слова *один* в функции артикля (а также - неопределенного местоимения), исходя из того, что диагностическое задание выполнили 16 студентов Тракийского университета и 11 студентов университета Яшар.

Итак, ошибочное употребление слова *один* в классифицирующем значении (1 предложение) составляет 44,4 % от общего числа употреблений; в усилительном значении (2 предложение) – 25,9 %; в вводном значении (3 предложение) – 33,3 %; в неопределенном значении (4 предложение) – 12,5 %. Представим данные результаты в следующей таблице.

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

Значение артикля <i>bir</i> / 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 «Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском» (см. тема 1 в Приложении).

В соответствии с принципами разработанной системы упражнений в начале работы студентам была предложена для наблюдения и анализа сопоставительная таблица, демонстрирующая сходство турецких и английских конструкций с неопределенными артиклями и их отличие от русских предложений. Сделав выводы об особенностях употребления турецкого и английского артиклей и русской лексемы *один*, учащиеся последовательно выполнили имитативное, подстановочные, речевое и переводные упражнения, что, как мы полагаем, способствовало развитию и коррекции их языковых навыков для минимизации интерферентных ошибок в области выбранной темы. В продолжении работы данное предположение будет проверено в ходе контрольного эксперимента.

### **3.3.2 Результаты контрольного эксперимента**

Для оценки эффективности созданной системы упражнений после пробного занятия, позволившего проработать на материалах сборника выбранные интерферентно опасные темы, в мультилингвальных аудиториях Окан, Яшар и Тракийского университетов был проведен контрольный эксперимент.

Группе студентов университета Окан был предложен контрольный срез, задания которого аналогичны представленным в проведенном ранее предэкспериментальном срезе. Задача учащихся состояла в правильном переводе

следующих именных (часть I) и глагольных (часть II) конструкций с Дательным падежом и предлогом «по» -

Дополните таблицу:

Таблица 4 – Контрольный срез (университет Окан)

Турецкий	Английский	Русский
Часть I.		
1. Biyoloji sınavını geçtiniz mi?	1. Have you passed the biology exam?	
2. Coğrafya dersi beşinci izleyicide olacak.	2. The geography lesson will be in the fifth audience.	
3. Kız kardeşim yüzme yarışmasına katılıyor.	3. My sister is participating in the swimming competition.	
4. O edebiyat defterini unuttu.	4. He forgot his literature notebook.	
5. Voleybol koçu seni aradı.	5. The volleyball coach called you.	
Часть II		
6. Geçen yıl biz Türkiye'yi dolaştık.	6. Last year we traveled around Turkey.	
7. Ders sırasında telefonla konuşmanıza izin verilmez.	7. You are not allowed to talk on the phone during the lesson.	
8. Kardeşim televizyonda gösterildi.	8. My brother was shown on TV.	
9. Beşinci otobüs Puşkin Caddesi boyunca gidiyor	9. The 5th bus goes along Pushkin Street.	
10. Vatanımı özlüyorum.	10. I miss my homeland.	

После проверки выполненных заданий мы определили процентное соотношение случаев ошибочного употребления именных и глагольных конструкций с Дательным падежом и предлогом «по» по каждому из 10 предложений контрольного среза и сравнили их с итогами предэкспериментального. Примечательно, что процент ошибочного употребления рассматриваемых конструкций в рамках предложений № 1, 2, 4, 6 и 8 снизился до 0 %. Результаты проведенных срезов представлены в следующей таблице:

Таблица 4.1 – Сравнение результатов предэкспериментального и контрольного срезов в группе университета Окан

Часть упражнения		I (именные словосочетания)					II (глагольные словосочетания)				
№ задания		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Процент ошибочного употребления (%)	Предэксперим. срез	11,1	16,6	44,4	11,1	38,8	44,4	27,7	38,8	50	33,3
	Контрольный срез	0	0	11,1	0	22,2	0	5,5	0	22,2	11,1

Как показывают результаты контрольного эксперимента, после проведения пробного занятия по предложенной системе упражнений процент ошибочного употребления отработанных конструкций значительно снизился. В 5 из 10 представленных заданий удалось добиться безошибочного употребления конструкции.

Рассмотрим, как изменился средний процент ошибочного употребления.

Таблица 4.2 – 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 видим, отработка интерферентно опасной темы в ходе пробного занятия в группе мультилингвальных студентов университета Окан позволила снизить средний процент ошибочного построения именных конструкций с формами Дательного падежа и предлогом «по» с 24,2% до 6,6%, глагольных – с 38,8% до 7,8%. Как мы полагаем, столь значительное снижение данных показателей свидетельствует о высокой эффективности проведенной работы.

Рассмотрим контрольный эксперимент в группах студентов Тракийского и Яшар университетов. После пробного занятия по выбранной теме («Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском») учащимся было предложено выполнить контрольное задание на перевод предложений с артиклем *bir* с родного языка на русский. Аналогично заданию диагностического эксперимента, контрольное задание содержало предложения с артиклем в классифицирующем, усилительном, вводном и неопределенном значениях:

Переведите на русский язык.

1) Dün arkadaşlar bana *bir* resim, *bir* sözlük ve *bir* kravat verdi. (Вчера друзья подарили мне картину, словарь и галстук.)

2) Bugün ne kadar lezzetli *bir* turta yaptın! (Какой вкусный пирог ты приготовил (-а) сегодня!)

3) – Yarın sinemaya gidelim mi? – Üzgünüm, yarın *bir* satranç turnuvasına katılacağım. (– Давай сходим в кино завтра? – Извини, я не смогу. Завтра я буду участвовать в турнире по шахматам.)

4) *Bir* öğrenci seni arıyordu. (Вас искал один студент.)

Согласно результатам контрольного эксперимента, процент ошибочного построения русских предложений, соответствующих турецким предложениям с артиклем *bir* в классифицирующем значении снизился с 43,75% до 6,5%; в вводном – с 37,5% до 6,5%. В предложениях с усилительным и неопределенным значением удалось добиться безошибочного построения конструкции. Представим данные результаты в таблице:

Таблица 4.3 – 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
Неопределенное	18,5	0

На основании данных, представленных в таблицах 4.1, 4.2, 4.3, посвященных 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 интерферентное влияние турецкого и английского языков.

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, учета лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся, коммуникативной направленности упражнений позволило минимизировать процент грамматических интерферентных нарушений в русской речи изучающих РКИ мультилингвов.

Гипотезу настоящего исследования можно считать доказанной.

### **Выводы по главе 3**

1. В основу работы по предупреждению и минимизации интерферентных нарушений должны быть положены принципы сознательности, сопоставительного изучения языков, градации трудностей, доступности и посильности языкового материала, коммуникативной направленности тренировки учебного материала, а также учета: этапности формирования грамматических навыков, основных грамматических трудностей изучаемого языка, особенностей соотношения грамматики родного и первого иностранного языков, лингвистического и учебного опыта учащихся.

2. Данным принципам отвечает созданная автором система упражнений для минимизации грамматических интерферентных нарушений смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), включающая наиболее ошибкоопасные темы, такие, как: «Употребление Д. п. в безличной конструкции», «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия» и другие. Каждая тема содержит сопоставительную таблицу для наблюдения и анализа особенностей языкового материала в русском, английском и турецком языках, подготовительные и речевые упражнения, последовательно организованные с учетом этапности формирования

грамматического навыка и принципа нарастания трудностей. Более прочному усвоению учебного материала, представленного в системе упражнений, способствует концентрический принцип его организации.

3. На основе разработанной системы упражнений автором был создан сборник упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов, шире – англоговорящих учащихся (уровень А2 – В1) для минимизации грамматических интерферентных нарушений смешанного характера в их русской речи. Данное учебное пособие было предложено преподавателям турецких вузов, принимавших участие в нашем эксперименте, и получило их положительную оценку.

4. Для оценки эффективности созданной системы упражнений на базе отделений русского языка Тракийского университета (г. Эдирне), университета Яшар (г. Измир) и Окан университета (г. Стамбул) в 2018 - 2019 учебном году было проведено пробное обучение по предложенной методике работы. Результаты контрольного эксперимента, проведенного следом за пробными занятиями, свидетельствуют о том, что применение разработанной автором системы упражнений в мультилингвальной аудитории современного турецкого вуза позволяет значительно снизить процент интерферентных ошибок смешанного типа (в рамках рассмотренной грамматической темы), что доказывает эффективность созданной системы упражнений и подтверждает гипотезу настоящего исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Залогом успешного «сосуществования» и самореализации в обществе является расширение и совершенствование лингвистического репертуара личности, становящегося воплощением одной из важнейших характеристик современного социума – мультилингвизма с исторически сложившимся приоритетным статусом английского языка.

Социальный заказ на специалистов, владеющих двумя и более иностранными языками, и стремление общества к мультилингвизму формирует актуальную потребность в развитии методики преподавания многоязычия и методики обучения иностранному языку (в том числе РКИ) в условиях мультилингвизма. Актуальной целью методики преподавания иностранного языка становится формирование плюрикультурной и плюрилингвистической компетенции как важных составляющих коммуникативной компетенции многоязычной личности. Отечественные и зарубежные лингвисты и методисты развивают проекты по одновременному соизучению нескольких иностранных языков (EuroCom, «Мультилингводидактика», «Изучаем три языка одновременно...» и др.).

Особую важность в области мультилингвального обучения обретает проблема интерференции, которая возникает как под влиянием родного языка, так и при взаимодействии первого и изучаемого второго и последующих иностранных языков. В лингвистическом репертуаре современного студента, изучающего РКИ, в большинстве случаев присутствует в качестве первого иностранного или родного, языка государственного или официального/делового общения английский язык, что актуализирует проблему англо-русской, а также смешанной интерференции, объединяющей влияние английского и родного языка учащихся (как например, англо-турецко-русская интерференция).

В рамках данного исследования наше внимание было сосредоточено на грамматической интерференции, минимизация которой является одним из условий успешного формирования и развития коммуникативной компетенции многоязычной личности. Несмотря на наличие обширной литературы по описанию



и классификации интерференции, проблема поиска и создания конкретных средств преодоления грамматической интерференции в ходе обучения иностранному языку является мало разработанной.

Мы рассмотрели историю изучения интерференции как лингвистического, методического и психолингвистического феномена с конца XIX века до настоящего времени. С позиции психолингвистики грамматическая интерференция рассматривается как интерференция грамматических навыков, т.е. «тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков, либо снижают их эффективность». Для успешного становления прочного и гибкого грамматического навыка, устойчивого к интерференции, в учебном процессе должны быть полностью учтены особенности поэтапного формирования навыка, что показано в настоящей работе.

Выделяемые в соответствии с этапами формирования грамматического навыка, построенные на интерферентно опасном грамматическом материале подготовительные (имитативные, подстановочные, трансформационные) и речевые упражнения, организованные в стройную систему, позволяют минимизировать грамматические интерферентные нарушения в русской речи мультилингвов. Именно создание специальной системы упражнений, направленной на коррекцию и развитие грамматических навыков русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень A2 – B1) для минимизации грамматической интерференции, явилось целью настоящего исследования.

По итогам анализа ошибок в сочинениях англоговорящих студентов был создан банк типичных и потенциальных грамматических интерферентных нарушений в речи англоговорящих (уровень A2 – B1), подготовивший базу для последующего педагогического эксперимента. Диагностический эксперимент, проведенный на базе отделений русского языка Тракийского университета (г. Эдирне), Окан университета (г. Стамбул) и университета Яшар (г. Измир), позволил выявить, классифицировать и проанализировать грамматические ошибки

в русской речи туркоязычных мультилингвов, обусловленные внутриязыковой, турецко-русской, англо-русской и смешанной интерференцией.

Как показал проведенный анализ учебников по РКИ общего типа и учебных пособий по грамматике, наиболее часто применяемых в турецкой аудитории, одной из причин появления интерферентных нарушений является недостаточная степень разработанности интерферентно опасных тем в представленных учебных средствах и не системно организованные упражнения для их отработки.

Используя богатый методический опыт отечественных и зарубежных ученых и учитывая особенности обучения второму иностранному языку в современной языковой ситуации, мы разработали последовательно организованную систему упражнений для минимизации интерферентных нарушений смешанного характера в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1), включающую наиболее ошибкоопасные для данного контингента учащихся темы.

В основу системы были положены принципы сознательности, учета поэтапного формирования грамматического навыка, градации трудностей, сопоставительного изучения языков, коммуникативной направленности упражнений, учета лингвистического и учебного опыта многоязычных учащихся, доступности и посильности языкового материала.

Предложенная нами система упражнений прошла успешную апробацию в рамках пробного обучения на базе турецких вузов и получила высокую оценку преподавателей. Результаты контрольного эксперимента, проведенного после пробных занятий, свидетельствуют о значительном снижении процента грамматических ошибок, обусловленных смешанным интерферентным влиянием турецкого и английского языков, и доказывают эффективность созданной системы упражнений.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза о применении последовательно организованной специальной системы упражнений для минимизации интерферентных нарушений полностью подтверждена, а вынесенные на защиту положения обоснованы в ходе исследования.

На основе разработанной системы упражнений было составлено учебное пособие для коррекции и развития грамматических навыков мультилингвальных учащихся, 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 для минимизации грамматических интерферентных ошибок в русской речи англоговорящих учащихся и туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1).

Накопленный обширный материал потенциальных и типичных интерферентных нарушений в речи мультилингвов может стать основой для дальнейших исследований в области методики преподавания иностранных языков, лингвистики, психолингвистики и переводоведения.

## Список литературы

1. Абдигалиев С.А. Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку: дис. ... канд. пед. наук. –Алма-Ата, 1976. –163 с.
2. Аватков В.А., Касаткин П.И. Высшее образование в Турции и Болонский процесс // Вестник МГИМО. 2012. №6. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-turtsii-i-bolonskiy-protsess> (дата обращения: 02.01.2019).
3. Аввакумова Е.А., Сергиенко Н.В. Грамматические трудности англоговорящих при изучении русского языка как иностранного // МНКО, 2022. №4 (95). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-trudnosti-anglogovoryaschih-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 05.09.2022).
4. Авраменко А.П. Лингвокультурная интерференция как фактор формирования индивидуальной траектории обучения иностранному языку школьников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2022. № 4. С. 1314-1318.
5. Адамов А.В. Некоторые закономерности интерференции языка–посредника при изучении русского языка // Русский язык в национальной школе, 1973. № 4. С. 26-32.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). –М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Акишина А.А., Каган Е.О. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
8. Актай Ш. Историко-хронологический процесс и современное преподавание русского языка и литературы в Турции // IDİL, 2012. Т.1, № 4. С. 43-59.
9. Алимов В.В. Специальный перевод и лингвистическая интерференция. Монография. –М.: МОСУ, 2003. –134 с.

10. Алимов В.В. Явление лингвистической интерференции при изучении специального перевода: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 24 с.
11. Алисманова Г.Г. Синтаксическая интерференция в русской речи учащихся-лезгин // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – СПб., 2008. С. 336-340.
12. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – 6-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. – 343 с.
13. 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.
14. 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.
15. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. II. – 4-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. – 184 с.
16. Аполлова М.А. Specific English (грамматические трудности перевода). – М.: «Междунар. отношения», 1977. – 136 с.
17. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие. – 3 изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.
18. Арбузова И.И. Методика обучения иностранных студентов глагольно-предложному управлению: на материале русских пространственных предлогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2013. – 26 с.
19. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Иностранцы в российских вузах. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 228 с.
20. Ахметзянова Ф.С., Интерференция родного и русского языков при контакте с немецким в условиях национально-русского двуязычия: дис. ... канд. филол. наук. – Тобольск, 2005. – 170 с.

21. Ахунзянов Э.М. Двухязычие и лексико-семантическая интерференция. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1978. – 189 с.
22. Багана Ж., Блажевич Ю.С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта (на примере русского и португальского языков) // Вестник ИГЛУ. 2011. №2 (14). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-interferentsiya-v-usloviyah-yazykovogo-kontakta-na-primere-russkogo-i-portugalskogo-yazykov> (дата обращения: 17.11.2015).
23. 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. С. 3-13.
24. Балыхина Т.М., Хавроница С.А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный», Приоритетный национальный проект «Образование». – М.: Российский университет дружбы народов, 2008. – 198 с.
25. **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». –М: «Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2017. С. 190 - 192.**
26. **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.**
27. **Барахта А.В. Межъязыковая интерференция в использовании англоговорящими русских служебных частей речи // Рема. Rhema. -М., 2022. № 4. С. 117–127.**
28. **Барахта А.В. Мультилингвизм и современная методика преподавания иностранных языков и РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. –М., 2018. № 2. С. 24-28.**

29. **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.**

30. **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.**

31. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. –М.: Просвещение, 2003. –159 с

32. Барышников Н.В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации // Материалы международного научно-методического симпозиума Лемпертовские чтения VI 18-19 мая 2004 г, Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004.–255 с.

33. Барышников Н.В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы, Пятигорск: изд. ПГПИИЯ, 1995. С. 35-39.

34. Барышников Н.В. Мультидидактика // ИЯШ. –М., 2007. № 5. С. 8-9.

35. Барышников Н.В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию / Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // ИЯШ. –М., 2007. № 5. С. 29-33.

36. Барышников Н.В. Дидактика многоязычия: теория и факты/ Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // ИЯШ. – М., 2008. № 2. С. 22-24.

37. Белоусова В.В. Деловое общение в "славянском мире": лингвокультурная интерференция как причина коммуникативных неудач // Homo loquens: язык и культура. Диалог культур в условиях открытого мира. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Сборник материалов докладов и сообщений. – СПб.: Русская христианская гуманитарная академия. Т. 3. С. 95-101.

38. Бенедиктов Б.А. Психологические вопросы интерференции при обучении языкам. –Каунас, 1968. – 235 с.

39. Бердичевский А.Л. //Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-

20 сентября 2015 года)/Ред.кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 135-138.

40. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. – М., 2002. № 2. С. 60-65.

41. Бердичевский А.Л. Является ли русский язык международным? // Мир русского слова. – М., 2000. № 1. С. 29-37.

42. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Уч. пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

43. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

44. Блягоз З.У. Двужычие и культура русской речи: пособие для учителя рус. яз. адыг. шк. Майкоп: Краснодар. кн. изд-во, Адыгейское отд., 1977. – 194 с.

45. Блягоз З.У. Двужычие и его роль в обучении и воспитании школьников // Двужычие – проблема социокультурная: материалы круглого стола. – Майкоп, 2003. С. 7-11.

46. Богочанская Н.Н. Новый турецко-русский и русско-турецкий словарь. 50 000 слов и словосочетаний. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2017. – 704 с.

47. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. – Т.1. – М., 1963. – 364 с.

48. Бородулина М.К., Ярлин А.Л., Лурье А.С., Минина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности. – М.: Высш. школа, 1975. – 264 с.

49. Бугаева И.В. Фонемно-графемная интерференция при языковом контакте (В условиях англ.- рус. билингвизма): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л.: ЛГУ, 1989. – 16 с.

50. Булгакова Т.В. Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков; М-во высш. и сред. спец. образования УзССР. Ташк. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Ташкент: Фан, 1977. – 83 с.

51. Бурденюк Г.М., Григорьевский В.М. Языковая интерференция и методы ее выявления. – Кишинев: Штиинца, 1978. – 127 с.



52. 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. –384 с.

53. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Пер. с англ и комм. Ю.А. Жлуктенко, Киев: «Вища школа», 1979. – 263 с.

54. Вартанов А.В. От обучения иностранному языку к преподаванию иностранного языка и культуры // ИЯШ, 2003. № 2. С. 21-26.

55. Вафеев Р.А. Этнолингвистическая толерантность в межкультурном диалоге // Вестник ЮГУ. 2015. № 1 (36). С. 116-120.

56. Вафеев Р.А., Игушев Е.А. Лингвометодические основы современных требований к обучению иностранным языкам// Педагогическое образование и наука. 2012. № 5. С. 98-103.

57. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969. – 145 с.

58. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура. –М., 1990. С.26.

59. Верещагин Е.М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. №4. С.103-110.

60. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

61. Вишневская Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр.–Иваново, 2005. –109 с.

62. Вишневская Г.М., Зверев М.Э. О корковых механизмах ритмической интерференции (к постановке проблемы) // Верхневолжский филологический вестник. 2022. №1 (28). С. 111-117. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/o-korkovyh-mehanizmah-ritmicheskoy-interferentsii-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 05.09.2022).

63. Вишневская Г.М. О нарушениях темпоральной организации звучащей речи в условиях просодической интерференции (на материале английского и русского языков) // Просодическая интерференция: Сб. статей. – Иваново, 1989. С. 22-31.

64. Вишневская Г.М. Лингвистические предпосылки возникновения русского акцента в английской интонации // Фонетическая интерференция. Сб. – Иваново, 1995. С. 38-50.

65. Вишневская Г.М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм // Ярославский педагогический вестник, 2002. №1. [Электронный ресурс]. URL: [www.yspu.yar.ru/vestnik/novye\\_Issledovaniy/13\\_1/-34k](http://www.yspu.yar.ru/vestnik/novye_Issledovaniy/13_1/-34k) (дата обращения: 05.02.2018).

66. Вишневская Г.М. Интерференция и акцент: дис...докт. филол. наук. – СПб., 1993. –373 с.

67. Волина С.А. Многоязычие – реальность и перспективы // Сб.: Многоязычие в современном мире / Вестник Московского государственного лингвистического университета, Вып. 576, –М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. –208 с.

68. Воронин Б.Ф. Некоторые вопросы психологического анализа грамматических ошибок в устной речи иностранцев на русском языке: автореф. дис. ...канд. псих.наук. –Баку, 1969. –25 с.

69. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. – М.: Рус. яз., 1993. – 176 с.

70. Вохмина Л.Л., Зайцева А.С. Система упражнений: старая новая проблема // Русский язык за рубежом. 2017. № 2(261).

71. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронова С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ). – СПб.: Златоуст, 2020. – 268 с.

72. Вуоно Г.П., Лебедева В.Т. К вопросу о преподавании немецкого языка на факультете английского языка // «Ученые записки Горьковского государственного педагогического института иностранных языков». Вып. 5. 1957.
73. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). –М.: Русский язык, 1984. –144 с.
74. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. – М.: Наука, 1966.
75. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т.1. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
76. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР, 1958. № 2. С.75-78.
77. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. –192 с.
78. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методик: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. –336 с.
79. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2004. № 1. С. 3-7.
80. Гасанова Р.Г. Методика преодоления интерференции в условиях многоязычия (на примере аварского, русского и английского языков). автореф. дис. ... канд. пед. наук, –М., 2012. –23 с.
81. Гасанова Р.Г. Преодоление грамматической интерференции в процессе обучения английскому языку в условиях взаимодействия родного языка и русского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 15. С. 11-15.
82. Гасконь Е.А. Некоторые ошибки китайских студентов, связанные с влиянием ранее освоенных языков на изучение нового (русского как

иностранный) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-oshibki-kitayskih-studentov-svyazannye-s-vliyaniem-ranee-osvoennyh-yazykov-na-izuchenie-novogo-russkogo-kak-inostrannogo> (дата обращения: 12.01.2017).

83. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностр. яз. в школе. 1969. №6. –С. 31.

84. Горина В.А. Контрастивные лингвистические исследования в интересах методики преподавания второго иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2013. № 19. С. 69-78.

85. Горина В.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции в условиях межъязыкового взаимодействия // Многоязычие в современном мире. Вестник МГЛУ. –М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. С. 27- 37.

86. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе. Изд. 5-е. – М.: Учпедгиз, 1947. – 223 с.

87. Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 226 с.

88. Гузеева К.А. Английский язык. Справочные материалы/ К.А. Гузеева, Т.Г. Трошко. – М.: Просвещение, 1992. –288с.

89. Гураль С.К., Сорокина Е.И. Интерферентные языковые явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) // Вестник Томского Государственного университета, 2012. № 354. С. 7-11.

90. Даниелян М.Г., Метелькова Л.А. К вопросу о фонетической интерференции в процессе обучения французскому языку // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 107-112.

91. Двужычыё – праблема сацыюкультурная. Матэрыялы круглага стала (26 чунья 2002 г.). –Майкоп: изд-во АГУ, 2003. –72 с.

92. Дешериева Ю.Ю. О внутриязыковой интерференции // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – Москва, 1976. № 4. С. 101 -107.
93. Дешериева Ю.Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита (На материале рус. речи носителей англ. языка): автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1976. –15 с.
94. Джанхотова З.Х., Горбулинская Е.И., Кокова Э.Л. Межъязыковая интерференция в русской речи турецких студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 2(56): в 2-х ч. Ч. 1. С. 186-190.
95. Долган А.Г., Кочетова И.Д. Теоретическое обоснование разработки содержания межкультурной компетентности студентов-дальневосточников, формирующейся при обучении иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки», 2016. Т. 4. № 1. С. 1-10.
96. Дудырева А.В., Краснова Т.А. Просодическая интерференция при изучении языков разных типов (на материале вопросительных предложений)// Вестник Удмуртского университета, 2007. № 5. С. 9-12.
97. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис... док.пед.наук. – Ставрополь, 2009. – 43 с.
98. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
99. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. –Киев, 1974. С. 56.
100. Жовтюк Н.П. Особенности формирования лексической компетентности будущих учителей в процессе обучения английскому языку после немецкого // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (32). Ч. II. С. 86-89.

101. Жучкова И.А. О некоторых случаях проявления обратной интерференции // Сб. МГПИИЯ им. М. Тореца «Обучение иностранным языкам в высшей школе», Вып. 79. Ч. 1. –М., 1973. С. 113-121.

102. Звягина Н.В. Интерферирующее влияние немецкого языка на английский, изучаемый как язык 2-ой специальности // Проблемы интенсификации процесса обучения ин. языкам. –Саратов, 1973. С.93-99.

103. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению. – М., 1985. –160 с.

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

105. Иванченко А.А. Явления интерференции и переноса в процессах долговременной вербальной памяти на примере обучения русскому языку англоговорящих студентов-иностранцев на подготовительном факультете: дис. ...канд. псих. наук, –Харьков, 1985. – 153 с.

106. Игнатова М.Н. методические аспекты преодоления грамматической интерференции в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного на базе английского языка (на примере подготовки бакалавров по направлению «Международные отношения») // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-preodoleniya-grammaticheskoy-interferentsii-v-protssesse-izucheniya-nemetskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo> (дата обращения: 03.09.2022).

107. Игнатова М.Н., Тарасюк Н.А. Условия преодоления грамматической интерференции в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного на базе английского языка как первого иностранного // Наука и мир. Международный журнал, № 12 (16), Т. 2, –Волгоград: Изд-во «Научное обозрение», 2014. С. 107-110.

108. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. –М.: Русский язык, 1981. –144 с.

109. Иевлева З.Н. Обучение грамматическим средствам общения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под. ред. А.Н. Шукина. – М.: Русский язык, 2003. С. 46-63.

110. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом, 1990. № 4. С. 54-60.

111. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические аспекты овладения и владения вторым языком. –Тбилиси: Мецниереба, 1979. –229 с.

112. Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Смелкова З.С. Риторика: Учеб. / под ред. Н.А. Ипполитовой. –М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 448 с.

113. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. –Владимир, 1972. – 264 с.

114. Калюта А.М. «Дети плакали в бассейн»: О специфике преподавания русского языка в турецкой аудитории / «Современные направления исследования и преподавания славянских языков» // Сборник научных статей «VIII Супруновские чтения». Минск, 21-22 сентября 2012 г. – Минск: БГУ, 2012. С. 68-81.

115. Карачева О.Б. Интонация вопросительности vs незавершенности в интерферированной русской речи эвенков // Сибирский филологический журнал, 2022. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intonatsiya-voprositelnosti-vs-nezavershennosti-v-interferirovannoy-russkoy-rechi-evenkov> (дата обращения: 01.09.2022).

116. Карлинский А.Е. Проблемы теории языковых контактов // Сб. Языковые контакты и интерференция. – Алма-Ата: Издание КазГУ, 1984. С. 3-13.

117. Карлинский А. Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. –Алматы: КазУМОиМЯ, 2011. – 264 с.

118. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: автореф.дисс. ...док.филол.наук . – М., 1980. – 48с.

119. Карлинский А.Е. Психологическое и лингвистическое понятие интерференции // Материалы 5 респ. конф. по теории и мет. препод. ин. яз. –Алма-Ата, 1971. С.21-23.
120. Киреева З.Р., Галимова Х.Х. Особенности обучения французскому языку как второму иностранному на языковом факультете // Филологические науки, вопросы теории и практики, 2015. № 5 (47). С. 103-105.
121. Киселева Н. И. О постановке произношения второго иностранного языка // ИЯВШ. –М., 1971. Вып. 6. С. 88-92.
122. Китроская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (В свете психолингвистического анализа явления переноса): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1970. – 227 с.
123. Кобрина Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.И. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис. Учебное пособие для студентов педагогических институтов и университетов по специальности № 2103 «Иностранные языки. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 496 с.
124. Колосова Е.И. Проблема языковой интерференции в преподавании русского языка в польскоязычной аудитории //Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE. 2013. №4(34). С.57-60.
125. Колшанский Г.В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. –М, 1967. С. 166-185.
126. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М., 1999. С. 105, С.77.
127. Комиссаров В.Н. Проблема интерференции в теории перевода // Interferenz in der Translation. Herausgegeben von Heide Schmidt VEB VerlagEnzyklopädie. – Leipzig, 1989. С. 103-108.
128. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. –М., 1956. –569 с.
129. Кононов А.Н. Очерк истории изучения турецкого языка. Л., 1976. –120 с.



130. Коржова М.А. Мультилингвизм в образовательной политике Евросоюза// Педагогика. Научно-теоретический журнал Российской академии образования, № 4, 2010. С. 102-105.

131. Коршук Е.В. Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерференции: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. –Минск, 1987. – 186 с.

132. Крапивник Е.В. Языковая интерференция в аспекте национально-ориентированного обучения китайских студентов русскому языку // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. №4 (109). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-interferentsiya-v-aspekte-natsionalno-orientirovannogo-obucheniya-kitayskih-studentov-russkomu-yazyku> (дата обращения: 02.10.2022).

133. Краснова Т.А. Просодическая интерференция при взаимодействии лексико-грамматических и интонационных средств: Автореф. дис.канд. филол. наук. –Л., 1985. –14 с.

134. Крылова И.П., Крылова Е.В. Английская грамматика для всех: Справ. пособие. –М.: Высш. шк., 1989. – 271 с.

135. Кузьмина С.Е. Языковая интерференция // Юрислингвистика, № 10. – Барнаул, 2010. С. 278-288.

136. Кузнецов В. Г. Лингвистическая и экстралингвистическая интерференция – релевантный признак вторичной языковой личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 13 (855). С. 141-153.

137. Кузнецова И.Н. Лексическая интерференция в семиотическом и функциональном аспектах (на материале французского и русского языков) // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2018. №3 (80). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-interferentsiya-v-semioticheskom-i-funksionalnom-aspektah-na-materiale-frantsuzskogo-i-russkogo-yazykov> (дата обращения: 02.10.2022).

138. Кузнецова И.Н. Теория и практика лексической интерференции (на материале французского и русского языков). –М.: ООО «Издательство «Нестор Академик»», 2021. –368 с.
139. Курманбаев Н.М. Стимулирование переноса как метод исследования в лингводидактике. В кн.: Зарубежное языкознание и литература, вып. 2. –Алма-Ата, 1972. С. 20-26.
140. Кусанова Б.Х. Фонетическая интерференция на уровне слога С+Г, С+С в инициальной позиции (на материале английского и русского языков): Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1996. – 18 с.
141. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: Учеб. пособие. –М.: Высш. Школа, 1980. – 173 с.
142. Лаптева Е.В. Просодическая интерференция в оформлении английских нефинальных синтагм носителями русского языка, дисс канд филол наук, –М., 2001. – 234 с.
143. Лебедева Г.Н. Восприятие гласных неродного языка (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского и русского языков): автореф. дисс...канд. филол. наук. –Л., 1982. –18 с.
144. Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском (на стадии выбора слов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1975. С. 25-30.
145. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение/ Н.П. Андрюшина и др. – 9-е изд. – М., -СПб.: Златоуст, 2017. – 200 с.
146. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. –М.: Изд-во МГУ, 1970. С. 38-80.
147. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (Экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия): дисс... док. филол. наук. – Л., 1991. –375 с.

148. Любимова Н. А. Интерференция звуковых систем: межъязыковой и внутриязыковой характер проявления в ситуации общения "носитель- не носитель данного языка" // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года)/ Ред. кол. : Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. – В 15т., 2015. Т. 11, С. 173-177.

149. Люди и общество. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/world/#people-and-society> (дата обращения 07.08.2022).

150. Малых Л.М. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2021. №1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya-multilingvalnoe-obuchenie-v-rossiyskoy-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2022).

151. Марков В.Т., Шарова А.А. Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2022. № 2 (1). С. 215-225.

152. Материалы международной конференции «Многоязычие как элемент культурного наследия». – Ростов н/Д, 2001. – 322 с.

153. Международный сетевой проект «Многоязычие в образовательном пространстве». [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/920y> (дата обращения: 03.03.2020).

154. Мирюлюбов А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам. В сб.: «Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе». – М., 1973. С.50.

155. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит.; – Москва: Рус. яз., 1990. – 267 с.

156. МК-Турция: Изучающим русский язык в турецких школах не хватает учебников. [Электронный ресурс]. URL: <https://mk-turkey.ru/education/2016/04/16/turkey-russian-language-sec.html> (дата обращения: 01.01.2019).
157. Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Выпуск 7 / ред.: Л.М. Малых, Н.М. Шутова, Д.И. Медведева, –Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2015. – 306 с.
158. Мюллер В.К. Англо-русский. Русско-английский словарь. 250000 слов. – М.: АСТ, 2015. – 1184 с.
159. Нелюбин Л.Л. Сравнительная типология английского и русского языков: учебник / Л. Л. Нелюбин. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 152 с.
160. Новости 06.04.2020: Институт Пушкина продолжает дистанционное обучение. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=25747> (дата обращения: 08.04.2020).
161. Образование в Турции: система образования, цели, задачи, условия для учебы и модернизация. [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/441187/obrazovanie-v-turtsii-sistema-obrazovaniya-tseli-zadachi-usloviya-dlya-ucheby-i-modernizatsiya> (дата обращения 01.11.2018).
162. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. –Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001-2003. – 259 с.
163. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. – Страсбург: Изд. МГЛУ (рус. версия), 2004.
164. Памир Айше Диетрих. О преподавании современного русского языка и важности знания древнерусского языка для преподавателей // Русский язык за рубежом, М. 2006, № 1, –144 с.

165. Памир Айше Диетрих. Преподавание русского языка в Турции // Русский язык за рубежом. 2007, № 3, –141 с.
166. Парер Озлем. Обучение русскому языку в Анкарском университете // Вестник МАПРЯЛ, № 40, – М., 2003. –97 с.
167. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения как одно из средств создания грамматических навыков. Автореф. канд. дисс. – Л., 1966. –23 с.
168. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. –568 с.
169. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
170. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. –М.: Книга, 2001. – 212 с.
171. Первезенцева О.А. Особенности процессов восприятия просодии в условиях искусственного аудиторного билингвизма // Язык, категории, функции, речевое действие: Материалы шестой международной научной конференции, 18-19 апреля 2013 г., Москва – Коломна. – М.: МПГУ, 2013. –С. 101-107.
172. Перестроина И.Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка (на примере англо-французских когнатов): автореф. дисс... к. пед. н.– М., 2003. – 20 с.
173. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: «Мысль», 1972.–216 с.
174. Погодин С.Н., Туана М., Туана Е.Н. Распространение русского языка и русской культуры в Турции на современном этапе // Россия в глобальном мире. 2022. №22 (45). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranenie-russkogo-yazyka-i-russkoj-kultury-v-turtsii-na-sovremennom-etape-1> (дата обращения: 30.01.2023).
175. Полиглот Язгар Хайдаров. [Электронный ресурс]. URL: <https://yalinguist.ru/полиглот-язгар-хайдаров/> (дата обращения: 20.04.20).

176. Пономарева О.Б. Стратегия мультилингвизма и изучения иностранных языков в Евросоюзе // Неофилология. 2015. №2 (2). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-multilingvizma-i-izucheniya-inostrannyh-yazykov-v-evrosoyuze> (дата обращения: 09.02.2020).

177. Пономарев С.Ю. Интерферирующее влияние английского языка при изучении русского (фонетико-орфографическая и грамматическая интерференция), дисс... канд. филол. наук, –СПб, 1992. – 272 с.

178. Поршнева Е.Р. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований) / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова // Иностранные языки в школе. – 2008, № 6. С. 73-77.

179. Привалова И.В. Психологическая установка в процессе понимания иноязычного текста: на материале русс. и англ. яз., дисс... канд. филол. наук, – Саратов, 1995. – 238 с.

180. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. – 9-е изд. – М., -СПб.: Златоуст, 2017. – 176 с.

181. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-ego-prikladnoe-znachenie> (дата обращения: 01.10.2022).

182. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII—X классах. –М., 1956. –343 с.

183. Ризамухамедова Г.Б. Влияние грамматической интерференции при изучении русского языка в узбекской аудитории // ORIENSS. 2021. №4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-grammaticheskoy-interferentsii-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-v-uzbekskoy-auditorii> (дата обращения: 05.09.2022).

184. Рогозная Н.Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. –Иркутск: Издание ОГУП «Иркутская областная типография № 1», 2001. –332 с.
185. Рогозная Н.Н. Лингвистический анализ интерференции интонационных структур в русской речи монголов: автореф. дисс... канд. филол. наук, – М., 1994. – 21 с.
186. Родова Л.Н. Об интерференции при изучении второго иностранного языка // Лингвистика и методика в высшей школе. –М., 1967. Вып. 4. С. 55-67.
187. Розенцвейг В.Ю., Уман Л.М. Интерференция и грамматические категории// Исследования по структурной типологии. –М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1963. С. 104-114.
188. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. –М., 1972. – С. 5-24.
189. Российские вузы ждет наплыв иностранных студентов с Востока. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/06/30/929341-rossiiskie-vuzi-vostoka> (дата обращения: 10.07.2022).
190. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. –М., 1946. –720 с.
191. Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.) Т.1. –М.: Наука, 1980.– 792 с.
192. Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.) Т.2. – М.: Наука, 1980. – 717 с.
193. Санникова Н.Ю. Дидактический потенциал сопоставительного подхода при изучении русского словообразования туркменскими студентами // Педагогические исследования (сетевое издание). 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-sopostavitelnogo-podhoda->

pri-izuchenii-russkogo-slovoobrazovaniya-turkmenskimi-studentami (дата обращения: 04.09.2022).

194. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. –Воронеж: Истоки, 1996.– 237 с.

195. Свердлов Н.А. Лингвокультурная интерференция в коммуникативном поведении билингвов // Вестник Челябинского государственного университета, 2014. № 3, С. 89-94.

196. Серебренников Б.А. Об устойчивости морфологической системы языка // Вопросы теории и истории языка, –М., 1957. С. 20.

197. Серебренников Б.А. Категория времени и вида в финно-угорских языках пермской волжской группы. –М., 1960.

198. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.

199. Скворцов О.Г. Методы исследования лексических систем / Уральский государственный педагогический университет; Институт международных связей. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 142 с.

200. Смирнова О.А. Европейский мультилингвизм. Иностранные языки в школе, № 3, 2007. С. 94-100.

201. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. Под ред. В.В. Пассека; предисл. О.А. Смирницкой. –Изд. 3-е. –М.: ЛИБРОКОМ, 2009. –285 с.

202. Смокотин В.М. Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе. –Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. –176 с.

203. Соболева Р.И. Фонетическая интерференция в русской речи монголов и способы ее преодоления. Метод, указания. –Иркутск, 1986. – 40 с.

204. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова –3-е изд. –М.: Просвещение, 2005. –239 с.

205. Соннур Актай. История обучения русскому языку в Турции (на примере Анатолийского университета) // СНВ. 2015. №1 (10). [Электронный



ресурсы]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-obucheniya-russkomu-yazyku-v-turtsii-na-primere-anatoliyskogo-universiteta> (дата обращения: 01.01.2018).

206. Сорокина С.С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): дисс...канд.пед.наук. – Л., 1971. –200 с.

207. Сосенко Э.Ю. Классификация упражнений и их система // Русский язык за рубежом, 1975. № 2. С. 53-58.

208. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения при обучении говорению на начальном этапе. –М.: Русский язык, 1979. –140 с.

209. Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция: Сб. науч. тр. / Отв.ред. А.Е. Карлинский. –Алма-Ата: Каз.гос.ун-т им. С.М. Кирова, 1989. – 169 с.

210. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ, 2001. № 4.

211. Сычева М.Н. Явление интерференции с позиций психолингвистики: место и роль в изучении иностранных языков // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2015. №1. С.161-166.

212. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. –М.: Издательство Московского государственного университета, 2000. –352 с.

213. Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха: на материале английского языка: дисс... канд. филол. наук, – Волгоград, 2005. – 179 с.

214. Тимофеев С.Н. Межъязыковая интерференция и установление конкретных случаев её проявления при контакте французского и русского языков. // Теоретические и практические проблемы прикладной лингвистики. –М., 1998. С. 115–136.

215. Тимофеева И.М. Лингводидактический подход к минимизации проявлений фонетической интерференции в русской речи сингальских и тамильских учащихся // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-podhod-k-minimizatsii-proyavleniy-foneticheskoy-interferentsii-v-russkoy-rechi-singalskih-i-tamilskih> (дата обращения: 03.09.2022).

216. Трегубова ЮА. Социолингвистический аспект интерференции при неконтактном двуязычии: на материале русского и английского языков: дисс... канд. филол. наук, –Елец, 2009. –217 с.

217. Узнадзе Д.Н. Психология установки.– СПб.: «Питер», 2001.– 416 с.

218. Усманова Ф.С. Интерференция родного языка и первого неродного при контакте с иностранным // Вестник Башкирского университета. 2008. Т.13. №3. С. 574-577.

219. Усманова Ф.С. Теоретические основы триязычия в условиях татарско-русского двуязычия при контакте с немецким языком (на материале выражения падежных значений): дисс... канд. филол. наук, 2008. – 166 с.

220. Успенский Л.В. Слово о словах. –Л.: Лениздат, 1962. – 634 с.

221. Успенский М.Б. Внешняя интерференция и межъязыковые сопоставления на уроках русского языка / Русский язык в национальной школе. – М., 2005. – 367 с.

222. Флеров О.В., Минайченкова Е.И. Межъязыковая интерференция при обучении студентов испанскому языку на основе английского // Педагогика и просвещение. 2019. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovaya-interferentsiya-pri-obuchenii-studentov-ispanskomu-yazyku-na-osnove-angliyskogo> (дата обращения: 03.09.2022).

223. Хайдаров Я.Р. Способы преодоления интерференции при одновременном преподавании фонетики французского, итальянского и испанского языков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4 (1). С. 180-185.

224. Хашегульгова Ж.А. Обучение иноязычной коммуникативной компетенции как лингвистической специальности в условиях ингушско-русского двуязычия: дисс... канд. пед. наук, –Пятигорск, 2012. –172 с.
225. Цетлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. –М., 1961.
226. Цетлин В.С. Методика преподавания французского языка в VIII – X классах. –М., 1955.
227. Цетлин В.С. Как обучать грамматически правильной речи в школе // Иностранные языки в школе, 1998, № 1. С. 18-21.
228. Цетлин В.С. Курс обучения иностранным языкам в средней школе. Учеб. пособие. –М.: Педагогика, 1971. –232 с.
229. Черемисин В.И. Лексико-семантическая интерференция при переводе как особом виде языкового контакта: на материале англо-русских переводов: дисс... канд. филол. наук, –М., 1992, 172 с.
230. Чернов Г.В. Англо-русский / русско-английский словарь и грамматический справочник АBBYU Lingvo Smart. 50949 слов, -М.: АБИ Пресс, 2013. -736 с.
231. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. I.- 3-е изд.- СПб.: Златоуст, 2011. -168 с.
232. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. II.- 3-е изд.- СПб.: Златоуст, 2011. -178 с.
233. Чернышова А.О., Салливан Э. Интерференция в русской речи носителя английского языка// Вестник Череповецкого государственного университета. № 3. 2014. С. 144-148.
234. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов пед. институтов. 2-е изд., дораб. –М.: Просвещение, 1986. –223 с.

235. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/ сост. Леонтьев А.А. - М., Русский язык, 1991.
236. Шварц Л.М. К вопросу о навыках и их интерференции // Учёные записки Государственного научно-исслед. института психологии, Т. II, –М., 1941. С. 173-216.
237. Швейцер А.Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). – М.: Наука, 1988. – 215 с.
238. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1963. – 191 с.
239. Щека Ю.В. Практическая грамматика турецкого языка, –М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. –666 с.
240. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. Пособие, –М.: ВЛАДОС, 2005. –245 с.
241. Щерба Л.В. Восточнолужицкое наречие. Т. I. –Петроград, 1915. С.176.
242. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность, –Л.: Изд-во «Наука», 1974. С. 313- 319.
243. Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения// Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. –Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. –427с.
244. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. –Л.: Изд. Ленинградского университета, 1958. Т. I. С. 40–53.
245. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. С. 24-39, С. 313-318.
246. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. –М.: Высшая школа, 2003. –334 с.

247. Щукина И.Н. Межкультурная интерференция в обучении китайских студентов русскому языку // Вестник Пермского университета, 2007. - Вып. 6 (11). С.184-188.
248. Щукина О.В. Лингводидактические основы обучения русскому вокализму англоговорящих и франкоговорящих учащихся: дисс...канд. пед. наук, –М., 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/lingvodidakticheskie-osnovy-obucheniya-russkomu-vokalizmu-anglogovoryashchikh-i-frankogovory#ixzz5S85y9erz> (дата обращения 18.03.2014).
249. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/enc/brokhauz-efron2/1893783.html> (дата обращения 10.03.2014).
250. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. –М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. –709 с.
251. Ankara University. Faculty of languages and History-geography. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dtcf.ankara.edu.tr/en/department-of-slavic-languages-and-literatures/department-of-russian-language-and-literature/> ( дата обращения: 02.11.2018).
252. 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.
253. Cenoz J. Defining Multilingualism // Annual Review of Applied Linguistics. 2013a. Vol. 33. P. 3–18.
254. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, Council of Europe, 2018.- 235 p.
255. Communication from the Commission of 22 November 2005 – A new framework strategy for multilingualism [COM (2005)] 596 final, 33 p. 6.

256. Cook V. Evidence for multicompetence // *Language Learning*. 1992. Vol. 42. P. 557–591.
257. Council conclusions on multilingualism of 22 May 2008, *Official Journal of the NC* 140, 2008 p.14 – 15.
258. Graddol D. *English Next*, - London: British Council, 2006. - 128 p.
259. Herdina P., Jessner U. Dynamics of third language acquisition // *English in Europe: Acquisition of a 3rd Language*, –Clevedon: Multilingual Matters, 2000. P. 84–98.
260. Hoffmann C. Towards a description of trilingual competence // *International Journal of Bilingualism*. 2001. Vol. 5. № 1. P. 1–17.
261. Klein H.G., Stegmann T.D. *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, –Aachen: Shaker, 1999. –287 S.
262. Li Wei. Research perspectives on bilingualism and multilingualism // *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* / W. Li, M. Moyer (eds). Oxford, UK: Blackwell, 2008. P. 3–17.
263. Muriel Saville-Troike. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 2010. – 216 p.
264. Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy Division, Strasbourg, 2009. –50 p.
265. Selinker L. Interlanguage // *IRAL*, Vol. 10, № 3, 1972.
266. Siebe - Ihr Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/BIN/start.htm> (дата обращения: 20.02.2017).
267. Sweet H. *The practical study of languages*, Oxford University Press edition, 1964. P. 7–13.
268. Vildomec V. *Multilingualism*, – Leyden, 1963. – 325p.
269. Weinreich U. *Languages in contact. Findings and problems* / with a pref. by Martinet A., –N.Y., 1953. –148 p.

## Приложение

(обязательное)

### СБОРНИК УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ТУРКОЯЗЫЧНЫХ МУЛЬТИЛИНГВОВ (УРОВЕНЬ А 2 – В1)

В данном пособии представлена разработанная автором система упражнений по минимизации грамматических нарушений, обусловленных смешанной грамматической интерференцией в русской речи туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1). Сборник включает упражнения по 8 «интерферентно опасным» для этого контингента учащихся темам.

Каждая тема содержит сопоставительную таблицу для наблюдения и анализа грамматического материала и упражнения. Представленные в таблицах значения, выделенные жирным шрифтом, целесообразно предъявлять на турецком языке. Темы 1 и 8 с пометой \* являются дополнительными, поскольку первая тема рассматривает категорию определенности/неопределенности, выражаемую в русском языке средствами разных языковых уровней и не имеющую регулярного грамматического оформления; восьмая тема посвящена отдельным семантическим группам существительных, требующих специального запоминания.

#### **\*Тема 1 «Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском»**

I. Внимательно изучите таблицу 1 Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском. Сделайте выводы о сходстве и различии значений турецкого слова *bir*, английского артикля *a/an* и русского числительного *один*. В каких случаях турецкое слово *bir* и английский артикль *a/an* не переводятся на русский язык? (Сформулируйте ответ на родном языке).

Таблица 1 – Неопределенный артикль в английском и турецком языках и слово «один» в русском

Значение	Русское числительное ОДИН	Турецкое слово BİR	Английский неопределенный артикль A AN
<b>Классифицирующее:</b> предмет из класса однородных	- У меня есть собака.	+ Benim <b>bir</b> köpeğim var.	+ I have <b>a</b> dog.
<b>Числовое: один</b>	+ Я приехал на <b>один</b> день.	+ <b>Bir</b> günlüğüne geldim.	+ I came for <b>a</b> day.
<b>Усилительное:</b> повышенная степень качества	- Какой красивый цветок!	+ Ne güzel <b>bir</b> çiçek!	+ What <b>a</b> beautiful flower!
<b>Вводное:</b> первое упоминание в контексте	- Вдруг мы увидели на дороге медведя.	+ Aniden yolda <b>bir</b> ayı gördük.	+ Suddenly we saw <b>a</b> bear on the road.
<b>Неопределенное:</b> некий, какой-то	+ Приходил <b>один</b> человек, спрашивал вас.	+ <b>Bir</b> adam geldi, size sordu.	+ <b>A</b> man came asking for you.

\* Совет для преподавателя: Предложите учащимся вспомнить и привести примеры известных неопределенных местоимений в русском языке, как то: *кто-то, что-то, какая-нибудь* и др.

II. Прочитайте диалоги. Как Вы думаете, одинаковы ли значения выделенных пар слов?





А) - Добрый день! Я могу поговорить с директором?

- Здравствуйте! **Одну** минуту, я сейчас уточню по телефону. Иван Павлович, здесь **один** молодой человек хочет с Вами поговорить.



Б) - Здравствуйте! **Один** билет на выставку Дали, пожалуйста!

- Добрый вечер! К сожалению, все билеты проданы. Но могу предложить Вам **одну** не менее интересную экскурсию!

III. Какое значение слова «один/одна» – числовое или неопределенное – объединяет предложения в каждой группе?

А) Одна турецкая лира равна десяти российским рублям.

Мы провели в гостинице два дня и одну ночь.

Только один студент из нашей группы не сдал экзамен.

Б) Один пассажир забыл в автобусе свою шляпу.

Когда-то один старый путешественник рассказал мне эту легенду.

В то время он работал преподавателем в одном маленьком институте на юге Москвы.

IV. Прочитайте текст, обращая особое внимание на слова *один, одна*.

Я снял квартиру на *один* месяц. Хозяин квартиры говорит, что раньше в ней жила *одна* студентка. Здесь *одна* комната, ванная и кухня, где стоит всего *один* стол, стул, холодильник и шкаф с посудой. Рядом с домом я видел спортивную площадку и *один* магазин, кажется, фермерский.

V. Опираясь на таблицу 1, определите значения слов *один, одна* в тексте из упражнения IV. (Сформулируйте ответ на родном языке).

VI. Замените слова *один, одна, одно* неопределенными местоимениями, данными в скобках.

*Модель:* Я буду свободна в среду, пятницу и субботу. Давай встретимся в *один* из этих дней.

– Я буду свободна в среду, пятницу и субботу. Давай встретимся в *какой-то* из этих дней.

1) В зале ожидания было шумно: дети плакали, студенты громко смеялись, *один* мужчина разговаривал во сне.

2) К нам подошла *одна* женщина и попросила ей помочь.

3) Скрипач в переходе метро играл *одну* красивую мелодию.

4) Она оставила *одно* голосовое сообщение, но я не успел его прослушать.

(*какая-то, какой-нибудь, какой-то, какое-то, какую-то*).

VII. В каких случаях на месте пропусков необходимы слова *один, одна, одно, одни*? Объясните свой выбор.

1) Только...студент из нашей группы не получил сертификат о сдаче экзамена.

2) После ... сессии мы будем отдыхать почти два месяца! – Какие...долгие...каникулы!

3) На прошлой неделе я познакомился с... девушкой.

4) Из окна гостиницы были видны ...библиотека, ...цветочный магазин и ...аптека.

5) Добрый день! Я хотела бы получить ... читательский билет.

VIII. В каких из представленных выше предложений Вы бы использовали слово *bir* при переводе на турецкий язык? Аргументируйте свой ответ.

IX. Прочитайте русские пословицы. Как Вы понимаете их значение? Есть ли в турецком языке похожие пословицы и поговорки? Расскажите случай из Вашей жизни, о котором можно сказать:

*Один в поле не воин.*

*Семеро одного не ждут.*

*Один пирог два раза не съешь.*

*Семь бед – один ответ.*

X. Переведите на русский язык, проверьте по словарю:

1) Arkadaşım bir araba aldı. 2) Ne pahalı bir saat! 3) Aşağıda bir kişi size bekliyor. 4) Bahçede bir kuş gördüm. 5) Kız kardeşinin çok hoş bir parfümü var. 6) Bütün çocuklar bir kızağa biniyordu ve bir erkek çocuk kar üzerine boyandı. 7) Daha önce şehirde üç fabrika vardı, şimdi sadece bir fabrika çalışıyor. 8) – Neden gülüyorsun? – Bir vakayı hatırladım. 9) – Ne sipariş edeceksin?

– Kremalı kahve ve iki meyveli tatlı, lütfen!

– Bir kahve mi?

– İki kahve lütfen!

Ключ к упражнению X:

1) Мой друг купил машину. 2) Какие дорогие часы! 3) Внизу вас ждет один человек. 4) Я увидел в саду птицу. 5) У твоей сестры очень приятные духи. 6) Все дети катались на санках, а один мальчик рисовал на снегу. 7) Раньше в городе было три завода, теперь работает только один завод. 8) – Почему ты смеешься? – Я вспомнил один случай.

9) – Что будете заказывать?

– Кофе со сливками и два фруктовых десерта, пожалуйста!

– Один кофе?

– Два кофе, пожалуйста!

XI. Переведите на русский язык:

1) He bought a silver watch. 2) The school children have a vacation now. 3) He is looking for a job. 4) This chocolate costs a dollar. 5) There was a comfortable sofa in the room. 6) On the way home, I met an old friend. 7) I want to buy new clothes: a skirt, a T-shirt and a sport suit. 8) In the morning a man called you.

Ключ к упражнению XI:

1) Он купил серебряные часы. 2) У школьников сейчас каникулы. 3) Он ищет работу. 4) Этот шоколад стоит один доллар. 5) В комнате стоял удобный диван. 6) По пути домой я встретил одного старого друга. 7) Я хочу купить новую одежду: юбку, футболку и спортивный костюм. 8) Утром вам звонил один мужчина.

## Тема 2 «Конструкции типа «город Москва»

I. Внимательно изучите таблицу 2. Установите сходства и различия в построении словосочетаний данного типа в русском, турецком и английском языках. Приведите свои примеры похожих словосочетаний.

Таблица 2 – Конструкции типа «город Москва»

Русский	Турецкий	Английский
город Москва	Moskova şehri	Moscow city
аэропорт Внуково	Vnukovo Havaalanı	Vnukovo Airport
река Волга	Volga nehri	Volga river
театр «Современник»	«Sovremennik» tiyatrosu	«Sovremennik» theater
команда «Спартак»	«Spartak» takımı	«Spartak» team

II. Прочитайте диалог по ролям.

– Привет! Давай сходим куда-нибудь в эти выходные? У тебя есть любимое место в городе?

– Привет! Неплохая идея. Мне нравится гулять в саду «Эрмитаж», смотреть иностранные фильмы в кинотеатре «Иллюзион». Недавно я была в музее «Садовое кольцо» и театре «Ленком». А куда обычно ходишь ты?

– Хмм... Я люблю ресторан «Песто» на станции Новокузнецкая, часто встречаюсь с друзьями в боулинг-клубе «Космик» или ночном клубе «Айкон» ...

А какое Ваше любимое место в родном городе?

III. Найдите ответы на вопросы из представленных ниже словосочетаний:

1) Какой город известен как самый молодой курорт Турции?  
2) В каком кинотеатре Москвы можно посмотреть фильмы на иностранных языках?

3) Какой футбольный клуб самый популярный в Турции?

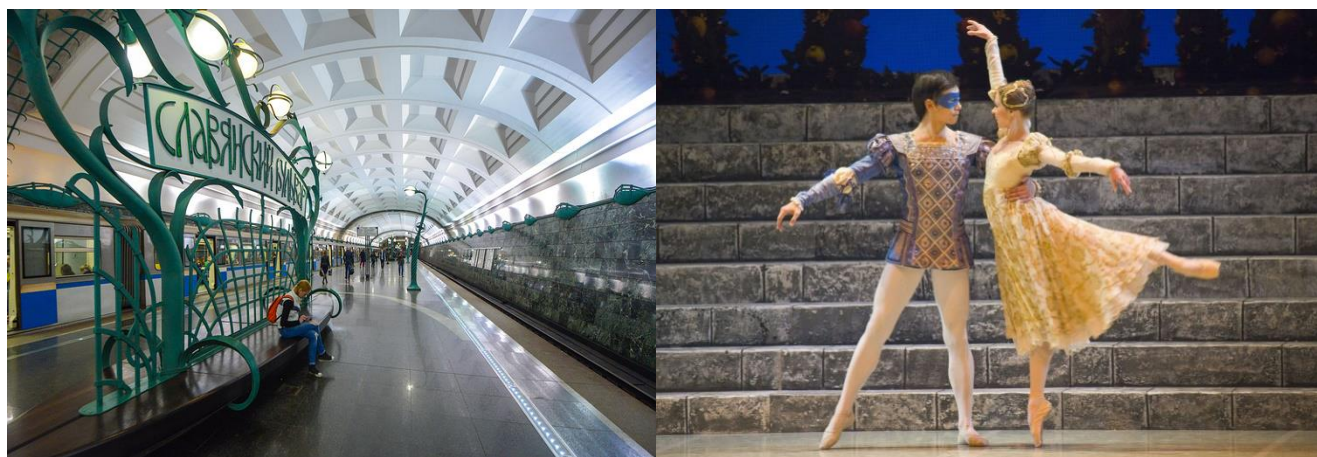
4) Какой футбольный стадион является самым большим в России?

(кинотеатр «Факел», стадион «Лужники», город Белек, клуб «Галатасарай»)

IV. Соедините части А и Б, составьте предложения с полученными словосочетаниями: *Модель*: Туристы остановились в гостинице «Балчуг».

А	Б
Аэропорт Станция Балет Кинотеатр Гостиница	Балчуг Славянский бульвар «Ромео и Джульетта» «Художественный» Шереметьево





V. Восстановите предложения, используя слова в скобках. Следите за порядком слов в словосочетаниях.

- 1) Британская актриса Одри Хепберн получила первую... .. за главную роль в ... .. («Римские каникулы», премия, фильм, «Оскар»).
- 2) Знаменитое...производят в России, недалеко от... .. (город, «Абрау-Дюрсо», Новороссийск, вино).
- 3) Завтра я буду готовить ... .., котлеты и ... .. («Цезарь», торт, «Наполеон», салат).
- 4) В 1967 году на ... .. был построен ... .. («Октябрь», Новый Арбат, кинотеатр, улица).
- 5) Вчера состоялась премьера ... .. в ... .. («Смешные деньги», театр, комедия, Сатирикон).

VI. Ваш друг из России скоро приедет в Ваш родной город. Какие интересные места и достопримечательности Вы посоветуете посетить? Составьте примерный маршрут Вашей совместной прогулки по городу.

VII. Переведите на русский, проверьте по словарю:

- 1) Topkapı Sarayı – Türkiye'nin en büyük müzesi.
- 2) Taksim Meydanı İstanbul'un merkezinde yer almaktadır.
- 3) Yarın «Zenith» voleybol takımı İtalyan kulübü «Loubet» ile oynayacak.
- 4) Lubyanka istasyonunda «Biblio-Globus» kitabevinde modern

yazarlarla sık sık toplantılar yapılır. 5) Dün «Sovremennik» tiyatrosu'nda «Pygmalion» adlı oyunu izledik.

Ключ к упражнению VII:

1) Дворец Топкапы – самый большой музей на территории Турции. 2) Площадь Таксим находится в центре Стамбула. 3) Завтра волейбольная команда «Зенит» сыграет с итальянским клубом «Лубе». 4) В книжном магазине «Библио-Глобус» на станции Лубянка часто проходят встречи с современными писателями. 5) Вчера мы смотрели спектакль «Пигмалион» в театре «Современник».

VIII. Переведите на русский, сверьтесь со словарем:

1) Olkhon Island is the largest of the 27 islands of lake Baikal. 2) The great Russian poet Sergey Yesenin was born in 1895 in Konstantinovo village. 3) Which monument is located on the square in front of «Cosmos» hotel? 4) Ernest Bo created the famous perfume «Chanel № 5». 5) The Volga River is depicted in the paintings by I. Repin, A. Savrasov, I. Levitan.

Ключ к упражнению VIII:

1) Остров Ольхон – самый большой из 27 островов озера Байкал. 2) Великий русский поэт Сергей Есенин родился в 1895 году в деревне Константиново. 3) Какой памятник расположен на площади перед гостиницей «Космос»? 4) Эрнест Бо создал знаменитые духи «Шанель № 5». 5) Река Волга изображена на картинах И. Репина, А. Саврасова, И. Левитана.

### **Тема 3 «Родительный падеж существительных: определительное значение»**

I. Внимательно изучите таблицу 3 Родительный падеж существительных: определительное значение. Как строится русская конструкция Сущ.+ Р. п. со значением определения в английском и турецком языках?

Таблица 3 – Родительный падеж существительных: определительное значение

Русский	Турецкий	Английский
библиотека университета	üniversite kütüphanesi	university library
центр города	şehir merkezi	city center
адрес офиса	ofis adresi	office address
ректор института	enstitü rektörü	institute rector
площадь Гагарина	Gagarin meydanı	Gagarin square

II. Прочитайте по ролям диалог. Найдите в тексте словосочетания с определительным значением:

– Здравствуйте! Интернет-магазин «Карта мира». Оператор службы доставки Мария. Чем могу Вам помочь?

– Здравствуйте, Мария! Вчера я заказал у вас книги и сейчас хотел бы изменить адрес и время доставки.

– Назовите, пожалуйста, номер заказа.



III. Продолжите предложения, используя словосочетания в скобках:

*Модель:* Он продиктовал мне по телефону *адрес офиса*.

- 1) Вы можете найти необходимые учебники в библиотеке (институт, университет, учебный центр).
- 2) Пожалуйста, продиктуйте номер (заказ, бронь, читательский билет).
- 3) Мы договорились встретиться в полдень на площади (Пушкин, Революция, Академик Сахаров).
- 4) Больше всего в музее нас впечатлила коллекция (самовары, царские монеты, древние игрушки).



5) На сайте (магазин «Лабиринт», Дом книги) я заказал карту (Санкт-Петербург, Россия, мир).

IV. Составьте предложения по модели, соединив части А, Б, В:

Модель: Михаил Львович Матусовский – автор песни «Подмосковные вечера».

А	Б	В
Исаак Ильич Левитан	роман	«Вишневый сад»
Александр Сергеевич Пушкин	песня	«Золотая осень»
Михаил Львович Матусовский	пьеса	«Евгений Онегин»
Вольфганг Амадей Моцарт	картина	«Дон Жуан»
Антон Павлович Чехов	опера	«Подмосковные вечера»

V. Восстановите текст, раскрыв скобки. Обратите внимание на порядок слов в словосочетаниях.



### Ю.А. Гагарин

Юрий Алексеевич Гагарин родился 9 марта 1934 года в Западной области Советского Союза в (семья, крестьяне). До (Великая Отечественная война, начало) в 1941 году мальчик успел закончить только первый класс. После (война, окончание) Гагарин продолжил обучение в школе, увлекался театром, фотографией, музыкой. Переехав в город Саратов, Юрий стал (студент, промышленный техникум). Во (учеба, время) Юрий активно занимался спортом и был (баскетбольная команда, капитан). Став (член, аэроклуб), Юрий мечтал о полетах за пределы Земли. В 1959 году Гагарин был зачислен в (группа, подготовка космонавтов). В «Звездном городке» под Москвой он изучал (ракетная техника, основы), (космический корабль, конструкция), астрономию, медицину. 12 апреля 1961 года Юрий Гагарин на корабле «Восток-1» совершил первый полет в космос,

облетев Землю за 108 минут. После первого полета Гагарин в составе (Советский Союз, делегация) отправился в международный тур «Миссия мира», который продолжался почти 3 года. В течение этого времени знаменитый космонавт посетил около 30 стран: Болгарию, Францию, Канаду, Египет, Японию, Кубу, Индию и др. С особым восторгом его встречала (Великобритания, королева) Елизавета II.

VI. Ответьте на вопросы к тексту:

1. Что Вы узнали об увлечениях первого космонавта?
2. Как Юрий Гагарин готовился к полету в космос?
3. Что удивляет Вас в биографии Ю. А. Гагарина?

VII. Узнайте у собеседника /собеседницы его/ее мнение. Согласны ли Вы с ним? Дайте краткий комментарий к ответу.

*Модель:* От кого зависит победа на соревнованиях – от тренера или от капитана команды?

– Я думаю, победа зависит от тренера команды.

– Согласен с тобой! Тренер готовит команду к соревнованиям и придумывает план игры.

1) Где лучше жить – в центре города или за городом в деревне?

2) Что интереснее посетить на выходных – выставку русской живописи или концерт современной рок-группы?

3) Кем лучше работать: ректором института, менеджером международной компании или артистом цирка?

VIII. Дополните таблицу словосочетаниями на русском, турецком и английском языках. Составьте предложения с русскими словосочетаниями.

Русский	Турецкий	Английский
менеджер компании	şirket müdürü	company manager
выставка живописи		
	kütüphane binası	
		home owner
	«Zenit» takım oyuncusu	
		theater actor

IX. Переведите на русский:

1) A.S. Pushkin müzesi Antalya'da 2019'da açıldı. 2) Arkadaşım Rus Ulaştırma Üniversitesi Turizm Fakültesinde okuyor. 3) V.V. Mayakovsky müzesi Ploshchad Revolyutsii metro istasyonunda bulunur. 4) «Titanic» filminin yönetmeni kim?

5) – Moskova'da yabancı edebiyat kütüphanesine gittiniz mi?

– Hayır. Ve nerede bulunur?

– «Illusion» sinemanın karşısında.

Ключ к упражнению IX:

1) В 2019 году в Анталье открылся музей А. С. Пушкина. 2) Мой друг учится на факультете туризма в Российском университете транспорта. 3) Музей В. В. Маяковского находится на станции метро Площадь Революции. 4) Кто режиссер фильма «Титаник»?

5) –Вы были в библиотеке иностранной литературы в Москве?

–Нет. А где она находится?

–Напротив кинотеатра «Иллюзион».

X. Переведите на русский:

1) In 1989 turkish woman Metlem Nakarar won the first international beauty contest «Miss Charm» («Мисс Очарование»), which was held in «Cosmos» hotel in Moscow. 2) Until 1990«Teatralnaya» metro station was called «Sverdlov Square». 3) My parents like films by Soviet directors. 4) Yesterday we were at the exhibition of

Turkish culture in the art gallery.5) A history teacher said that 2019 was the year of Russian culture in Turkey.

Ключ к упражнению X:

1) В 1989 году турчанка Метлем Хакарар выиграла первый международный конкурс красоты «Мисс Очарование», который прошел в гостинице «Космос» в Москве. 2) До 1990 года станция метро «Театральная» называлась «Площадь Свердлова». 3) Моим родителям нравятся фильмы советских режиссеров. 4) Вчера мы были на выставке турецкой культуры в галерее искусств. 5) Преподаватель истории говорил, что 2019 год – год русской культуры в Турции.

#### Тема 4 «Употребление Дательного падежа в безличных предложениях»

I. Изучите таблицу 4. Обратите внимание на существительные в форме Д. п. в русских предложениях и их реализацию в турецком и английском языках.

Таблица 4 – Употребление Дательного падежа в безличных предложениях

Значение	Русский	Турецкий	Английский
Состояние (тепло, холодно, весело, скучно и т.д.)	Мне жарко.	Sıcak hissediyorum.	I feel hot.
	Детям было весело.	Çocuklar eğlenceliydi.	Children had fun.
	Вам будет интересно в музее!	Müze ile ilgileneceksiniz!	You will be interested in the museum!
Необходимость, возможность, невозможность (надо, нужно, можно, нельзя...)	Вам надо работать.	Sen çalışmak zorunda.	You need to work.
	Ей нельзя курить.	O sigara içemez.	She can't smoke.
	Тебе можно есть шоколад?	Çikolata yiyebilir misin?	Can you eat chocolate?
	Детям не нужно пить кофе.	Çocukların kahve içmesine gerek yok.	Children don't need to drink coffee.

II. Прочитайте диалог по ролям:

– Доктор, помогите! Мне очень плохо!

– Что Вас беспокоит?

– В дождливую погоду мне становится грустно, скучно и одиноко.

– Вам нужно больше общаться с друзьями, заниматься спортом...

– Но мне нельзя заниматься спортом, у меня болит сердце!

– Тогда Вам необходимо сдать несколько анализов, вот список.

– Так много?! Спасибо, но мне, кажется, уже лучше.



III. Восстановите предложения по моделям:

*Модель 1: (Я) надо отдохнуть. – Мне надо отдохнуть.*

1) (Ты) нужно сходить в библиотеку иностранной литературы. 2) (Он) надо уехать на одни сутки. 3) На каникулах (вы) надо посмотреть фильм «Москва, я люблю тебя». 4) (Я) можно здесь курить?

*Модель 2: (Я) было жарко.- Мне было жарко.*

1) (Мы) было очень весело на концерте. 2) (Вы) будет интересно на лекциях преподавателя стилистики. 3) (Дети) не будет скучно на каникулах. 4) (Африканские студенты) особенно холодно в России зимой. 5) (Я) плохо Вас слышно. Пожалуйста, перезвоните.

IV. Измените предложения по модели, используя слова *надо, нужно, можно, нельзя*:

*Модель: Она должна прочитать это письмо. - Ей нужно прочитать это письмо.*

*Могут ли дети смотреть этот фильм? - Можно ли детям смотреть этот фильм?*

- 1) Граждане Турции должны получить визу для поездки в Россию.
- 2) Мы должны посетить музей Эрмитаж.
- 3) Я должен встретиться с одним профессором московского университета.
- 4) Могут ли дети младше 15 лет летать на самолете без родителей?
- 5) Могут ли иностранные студенты работать в российских вузах без специальных документов?

V. Вспомните и расскажите случай из жизни, когда Вам было особенно страшно/ смешно/ весело.

VI. Переведите на русский:

- 1) Yeni kıyafetler ve ayakkabılar almam gerekiyor. 2) Sen spor yapabilir misin?
- 3) Saçımı kesmem gerek. 4) Çocuklar kahve içebilir mi? 5) A.S. Puşkin'in bir şiiri öğrenmem gerekiyor.

Ключ к упражнению VI:

- 1) Мне нужно купить новую одежду и обувь. 2) Тебе можно заниматься спортом? 3) Мне нужно подстричься. 4) Можно ли детям пить кофе? 5) Мне нужно выучить одно стихотворение А.С. Пушкина.

VII. Переведите на русский:

- 1) You need to call the syntax teacher. 2) I need to buy the synonym dictionary.
- 3) Students should not be late for classes. 4) Can you hear what I'm saying? 5) Can you see what is written on the board?

Ключ к упражнению VII:

- 1) Вам/тебе нужно позвонить преподавателю синтаксиса. 2) Мне нужно купить словарь синонимов. 3) Студентам нельзя опаздывать на занятия. 4) Вам/тебе слышно, что я говорю? 5) Вам/тебе видно, что написано на доске?

Темы 5 «Употребление Дательного падежа с предлогом по»; 6 «Предложно-падежные конструкции со значением времени» и 7 «Время глаголов-сказуемых в сложноподчиненном предложении со значением условия» представлены в параграфе 3.2.2. Реализация созданной системы упражнений в сборнике упражнений по развитию и коррекции грамматических навыков туркоязычных мультилингвов (уровень А2 – В1). В продолжении параграфа будет рассмотрена дополнительная тема 8.

**\*Тема 8 «Число существительных: Pluralia Tantum и Singularia Tantum»**

I. Внимательно изучите таблицу 9. Сделайте выводы об особенностях употребления существительных *одежда, обувь* и *посуда* в русском, турецком и английском языках (сформулируйте ответ на родном языке).

Таблица 9 – Singularia Tantum

Русский	Турецкий	Английский
Это моя новая одежда.	Bunlar benim yeni kiyafetlerim/ giysilerim.	These are my new clothes.
Твоя обувь стоит в шкафу.	Ayakkabilarin dolabin içinde.	Your shoes are in the closet.
Эта посуда очень красивая.	Bunlar kaplar çok güzel.	These dishes are very beautiful.

Вспомните и приведите примеры других русских существительных, которые употребляются только в единственном числе. (Преподаватель ожидает такие известные студентам лексемы, как например: *молоко, сахар, мясо, золото* и т.п.).

II. Прочитайте по ролям диалоги в магазине и на почте:

1) – Дорогой! Мне нужны новые туфли. А в соседнем отделе я видела такие симпатичные кеды!

–Милая, в нашем шкафу уже нет места из-за твоей обуви!

–Значит, убери из шкафа свою одежду!

2) –Доброе утро! Я хочу отправить посылку.

–Здравствуйте! Поставьте, пожалуйста, сюда. Что внутри?

–Там лежит посуда. Сейчас я Вам ее покажу.

III. Восстановите диалоги, используя слова, данные ниже.

1) –Дорогая, чья это ... висит в шкафу? К нам пришли ...?

–Да, они на кухне.

–Приятный сюрприз! Нужно поставить на стол новую красивую...

–Не волнуйся, снимай свою... и проходи.

(*гости, обувь, одежда, посуду*)

2) –Как прошел день?

–Я очень устала.

–Но ты весь день была дома!

–Поэтому я и устала! Я приготовила ..., помыла всю ... на кухне, постирала твою ... и отнесла в ремонт свою старую...

(*одежду, посуду, обувь, обед*)

IV. Восстановите диалог:

–Здравствуйте!

–Добрый день! Чем я могу помочь?

–Я хотел бы купить нов... обув...

–Как... обувь Вам нужн...? Осенн... или зимн...?

–Мне нужн... осенн... ботинки.

–Осенн... ботинки и туфли – здесь. А справа – зимн... обув...

–Спасибо!

V. Упростите предложения.

*Модель:* В квартиру привезли новую кровать, шкаф, стол, стулья.

В квартиру привезли новую *мебель*.



- 1) Где я могу купить новые тарелки, стаканы, вилки и ложки?
- 2) Я хочу отдать свои старые джинсы, куртку и свитер бедным.
- 3) В этом магазине есть модные и недорогие кроссовки, туфли и ботинки.

VI. Внимательно изучите таблицу 10. Сделайте выводы об особенностях употребления существительных *каникулы, сутки, деньги, часы, духи, сани/санки, макароны, сливки* в русском, турецком и английском языках.

Таблица 10 – Pluralia Tantum

Русский	Турецкий	Английский
Начались летние <i>каникулы</i> .	Yaz tatili başladı.	The summer vacation began.
Прошли одни <i>сутки</i> .	Bir gün geçti.	One day passed.
Вот твои <i>деньги</i> .	İşte paran.	Here is your money.
Я купил золотые <i>часы</i> .	Altın bir saat aldım.	I bought a gold watch.
Мне нравятся эти <i>духи</i> .	Bu parfüm hoşuma gitti.	I like this perfume.
Мне нужны новые <i>санки</i> .	Yeni bir kızığa ihtiyacım var.	I need a new sled/sleigh.
Вот ваши <i>макароны</i> .	İşte makarnan.	Here is your macaroni/pasta.
Купи эти свежие <i>сливки</i> .	Bu taze kremayı satın al.	Buy this fresh cream.

Вспомните и приведите примеры других русских существительных, которые употребляются только/преимущественно во множественном числе. (Учащиеся называют *джинсы, брюки, очки, шорты* и т. п. В случае затруднений преподаватель даёт подсказки).

VII. Послушайте слова из песни Андрея Макаревича, обратите внимание на иллюстрации:

«Люблю я макароны,

Хоть говорят, они меня погубят,  
 Люблю я макароны,  
 Хотя моя невеста их не любит.  
 Но я приготовлю их  
 Однажды на двоих...»



(Преподаватель читает и при необходимости дает семантизацию выражений *погубят меня, на двоих*).

А Вы любите макароны?

VIII. Ответьте на вопросы, используя слова в скобках:

*Модель:* Что вы будете заказывать? – Мне пожалуйста, *макароны* с курицей и сыром.

1) Дочка, ты уже сделала уроки? – Папа, уроки можно не делать! У нас начались....!

2) Как долго ехать поездом от Москвы до Берлина? – Одни...

3) Твой отец коллекционер? – Да, он собирает старинные ....

4) Милая, ты не сделаешь мне кофе? – Да, но у нас кончились ....  
 – Ничего, я люблю просто черный!

5) У вас в багаже есть вода? – Нет, только мои...

(*макароны, сливки, часы, духи, каникулы, сутки*)

IX. Соедините части А и Б, составьте предложения с полученными словосочетаниями.

А	Б
Серебряная	Деньги
Золотые	Макароны
Дорогая	Каникулы
Осенние	Сутки
Целые	Посуда
Жирные	Часы
Удобная	Обувь
Карманные	Духи
Французские	Санки
Вкусные	Одежда
Новые	Сливки

X. Восстановите диалоги:

1) – Скоро зимн... каникул...! Давай съездим в горы, покатаемся на лыж...!

– Я не умею кататься на лыж...

– Тогда сходим на каток!

– Но я не умею кататься на коньк...

– Жаль. Значит, тебе нужн... санк...!

– Я подарила сво... санк... сестре.

– Ничего! Купим нов... А еще я научу тебя кататься на коньк...

Каникул...буд...т длинн..., мы всё успеем!

2) – Привет! Как ты?

– Плохо. Я не спал цел...сутк....

– Что случилось?

– У жены завтра день рождения, а я не знаю, что ей подарить!

– Приготовь для нее с утра кофе со сливк... Подари цвет..., конфет...или торт и как...-нибудь дорог... дух..!

– Легко сказать! Цвет... – это не оригинальный подарок, а дух... нрав...тся не всем.

– Можно подарить золот... серьг..., кольцо... или час...

– Я уже дарил ей серебрян...часы, а колец она не носит.

–Значит, просто подари ей деньг...!

XI. Знакомы ли Вам выделенные выражения? Объясните, как Вы их понимаете. Какие выражения соответствуют им в турецком / английском языке? Составьте свои предложения.

- 1) На церемонии присутствовали все **сливки общества**.
- 2) Она трудится **сутки напролет**.
- 3) Он работает **сутки через трое**.

XII. Узнайте у собеседника, как он собирается провести зимние каникулы? Что планируете делать Вы?

XIII. Ваш собеседник не знает, какой подарок выбрать для мамы/сестры/подруги/бабушки. Посоветуйте ему, что подарить.

XIV. Согласны ли Вы с данными утверждениями? Почему?

- 1) Деньги – лучший подарок.
- 2) Все женщины любят покупать одежду и обувь, а мужчины ненавидят делать покупки.
- 3) От одежды зависит наше настроение.

XV. Переведите на русский:

1) Sütlü veya kremalı kahve sever misiniz? 2) Sana bu parayı kim verdi? 3) Kızak ve kayak çıkarın, kış tatili bitti. 4) Ne güzel kaplar! 5) Saatimi evde unuttum. 6) Mütevazî kiyafetleri ve rahat ayakkabıları severim.

Ключ к упражнению XV:

1) Вы любите кофе с молоком или со сливками? 2) Кто дал тебе эти деньги? 3) Убирай санки и лыжи, зимние каникулы кончились. 4) Какая красивая посуда! 5) Я забыл свои часы дома. 6) Мне нравится скромная одежда и удобная обувь.

XVI. Переведите на русский:

1) Men can cook only pasta. 2) «Chopard» is the most expensive watch in the world. 3) I did not sleep the whole day. 4) What perfume do you like? 5) We were in Antalya on spring vacation.

Ключ к упражнению XVI:

1) Мужчины умеют готовить только макароны. 2) «Chopard» – самые дорогие часы в мире. 3) Я не спал целые сутки. 4) Какие духи тебе нравятся? 5) Мы были в Анталии на весенних каникулах.