

ХЕРСОНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

**ГИРИЧ ЗОЯ ИВАНОВНА**

УДК 37.02.046.16: 811.161.2:81'243

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ  
ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ**

13.00.02 – теория та методика обучения (русский язык)

Диссертация

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор

ГОЛОБОРОДЬКО Евдокия Петровна

Херсон – 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	6
ГЛАВА 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	24
1.1. Анализ терминов, связанных с языковым образованием.....	24
1.2. Философские основы языкового образования .....	36
1.3. Коммуникативная компетенция как педагогическая проблема.....	45
1.4. Выделение контингента иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в лингводидактических целях .....	55
1.5. Аутентичная инженерная коммуникация.....	60
1.6. Научная и языковая картина мира инженера.....	65
1.7. Уровни базового портрета языковой личности специалиста.....	70
Выводы по главе 1.....	85
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	88
2.1. Социально-психологические особенности обучения языку в условиях неродной среды .....	89
2.2. Психологическая характеристика студента-нефилолога .....	93
2.2.1. Психовозрастная характеристика студентов технического вуза .....	93
2.2.2. Психолингвистические аспекты речемыслительной деятельности субъектов технического образования .....	102
2.2.3. Мотивация овладения неродным языком в неязыковом вузе .....	107
2.3. Психолингвистические основы обучения неродному языку.....	114
2.3.1. Особенности формирования внутренней и внешней речи .....	115
2.3.2. Специфика формирования речевого высказывания на неродном языке.....	133
Выводы по главе 2.....	146
ГЛАВА 3. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ	

ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	149
3.1. Лингвистическая база студентов по русскому языку .....	150
3.2. Сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации в русском и тюркских языках .....	154
3.2.1. Сопоставительный анализ фонетических особенностей русского и тюркских языков .....	158
3.2.2. Сопоставительный анализ словообразования, лексических и грамматических особенностей инженерной коммуникации в русском и тюркских языках .....	163
3.3. Дискурс и текст .....	190
3.4. Лингвистический аспект проблемы ошибки и механизм ее порождения.....	201
3.5. Лакуны как сигналы помех в межкультурной учебной коммуникации.....	221
Выводы по главе 3.....	226
<b>ГЛАВА 4. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....</b>	<b>229</b>
4.1. Современные научные тенденции в лингвистике и методике обучения русскому языку как неродному .....	229
4.2. Основные современные подходы к формированию коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля .....	237
4.3. Закономерности и принципы обучения неродному языку .....	254
4.4. Коммуникативные потребности как фактор, определяющий объём и уровень коммуникативной компетенции обучаемых.....	278
4.5. Особенности организации процесса обучения на подготовительном факультете на первом курсе высшего технического учебного заведения ...	284
4.6. Методы и приемы обучения неродному языку в техническом вузе.....	304

4.7. Средства обучения, используемые в образовательном процессе вузов инженерного профиля.....	317
4.7.1. Учебные программы и учебные пособия по русскому языку для неязыковых вузов .....	318
4.7.2. Система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля .....	325
4.8. Самостоятельная работа студентов.....	335
Выводы по главе 4.....	342
<b>ГЛАВА 5. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....</b>	<b>348</b>
5.1. Содержание и структура экспериментально-опытного обучения по разработанной методике.....	348
5.2. Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и критерии их оценивания.....	354
5.3. Ход экспериментально-опытного обучения.....	363
5.3.1. Организация аналитико-констатирующего этапа эксперимента .....	364
5.3.2. Экспериментально-опытное формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов 1 курса вузов инженерного профиля.....	377
5.3.3. Контрольный этап педагогического эксперимента .....	417
Выводы по главе 5.....	428
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>431</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....</b>	<b>439</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А .....</b>	<b>504</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б .....</b>	<b>508</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ В.....</b>	<b>511</b>

ПРИЛОЖЕНИЕ Д .....	619
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	624
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.....	627
ПРИЛОЖЕНИЕ З .....	630
ПРИЛОЖЕНИЕ И .....	644
ПРИЛОЖЕНИЕ К.....	720
ПРИЛОЖЕНИЕ Л .....	728
ПРИЛОЖЕНИЕ М.....	734

## ВВЕДЕНИЕ

Модернизация высшего технического образования Украины в контексте европейских требований направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов. В соответствии с Законом «О высшем образовании», Национальной доктриной развития образования, Общеευропейскими рекомендациями языкового образования, Концепцией языкового образования приоритетной задачей высшей школы является формирование языковой личности, обладающей высоким уровнем коммуникативной компетенции, являющейся основой формирования всех других компетенций индивидуума, в том числе и профессиональной.

В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг остро стоит проблема повышения качества подготовки иностранных студентов высших технических учебных заведений в Украине, в том числе из тюркоязычных стран СНГ. Многочисленный контингент иностранных тюркоязычных студентов вузов инженерного профиля приобрел особый статус, так как основная его часть изучала русский язык в национальных общеобразовательных учебных заведениях, но имеет слабую языковую и предметную подготовку. В связи с этим стоит задача оптимизации обучения русскому языку как неродному, создания программного и методического обеспечения, учитывающего общеобразовательный уровень, коммуникативные потребности обучаемых, особенности их родного языка, а также отражающего присущие им когнитивные механизмы и стиль, особенности инженерного образования и специфику дальнейшей профессиональной деятельности.

В последние годы появилось множество работ, в том числе диссертационных исследований, в которых разработаны научные основы обучения различным видам речевой деятельности и различным аспектам языка в специфических условиях филологических вузов (Т. Алиева, Л. Васецкая, А. Васильева, М. Бабаходжаев, В. Замчалина, Е. Рошупкина, Н. Соболева, Т. Тагиева, Д. Таджимуратов, И. Шульга и многие др.).

Вопросам обучения русскому языку студентов национальных групп вузов посвящены труды Э. Агагусейновой, Р. Алиевой, Л. Ахметзакиевой,

Н. Кенжибаевой, Б. Саттарова, Р. Ташева, Г. Ходжиматовой, А. Эрназарова, Р. Юнусовой и др. Исследования этих ученых способствовали развитию методики обучения русскому языку как неродному, обогатили ее практику. Однако остается недостаточно разработанной методика обучения русскому языку тюркоязычных студентов, особенно в вузах инженерного профиля, с учетом современных тенденций в лингвистике и методике обучения языкам.

Результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях общения. Несмотря на то, что проблема формирования коммуникативной компетенции студентов исследуется в научной литературе (Т. Ганниченко, Н. Громова, Т. Дементьева, М. Лайкова, Т. Магомедова, В. Костомаров и др.), на сегодняшний день она изучена недостаточно. Стало очевидным, что с годами установившиеся концептуальные подходы, методики преподавания, способы овладения студентами неродным языком не отвечают современным требованиям. Поэтому необходим переход на иную парадигму овладения неродными языками, формирование готовности к межкультурной коммуникации. В основе такого перехода лежат методики, выстроенные на основе компетенций, организация обучения в контексте будущей профессиональной деятельности.

Научные исследования зарубежных ученых (И. Авдеевой, Т. Васильевой, Г. Левиной, А. Стефанской и др.), заложившие основы обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля, убедительно свидетельствуют о том, что инженерный профиль обучения в методике обучения русскому языку как иностранному является самостоятельным методическим направлением.

Таким образом, современные исследователи уделяют большое внимание теоретическим и практическим поискам, связанным с подготовкой коммуникативно компетентного специалиста в высших учебных заведениях, в том числе инженерного профиля.

Анализ практики формирования русскоязычной коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов 1-4 курсов вузов инженерного профиля позволил установить недостаточный уровень ее сформированности, а также отсутствие целенаправленной методики формирования соответствующих навыков и умений, отраженной в учебных пособиях по обучению языку специальности.

Среди проблем обучения русскому языку как иностранному, так и неродному в Украине следует отметить недостаток квалифицированных специалистов в вузах. Кроме того, отсутствие государственного стандарта, программы, учебников и учебных пособий по русскому языку как неродному, методики обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов на основных факультетах технических вузов негативно влияет на эффективность решения исследуемой проблемы.

Теоретической основой диссертации являются исследования ученых из различных областей науки:

- философов (В. Андрущенко, Ф. Бацевич, Б. Гершунский, В. Горохов, И. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, В. Лутай, Д. Мазоренко, Э. Мах, М. Михальченко, А. Пономарев, И. Радионова, О. Шпенглер, Э. Гартиг, Ф. Бон, Э. Капц, Э. Мах, Ф. Рело, А. Ридлер, О. Шпенглер, П. Энгельмейер и др.);

- педагогов (А. Алексюк, Ю. Бабанский, В. Бондар, Г. Ващенко, С. Гончаренко, А. Загвязинский, И. Зязюн, И. Лернер, В. Оконь, А. Савченко, М. Скаткин, М. Фицула, А. Хуторской, К. Ушинский и др.);

- психологов и психолингвистов (Б. Ананьев, Б. Беляев, Л. Выготский, Ж. Витлин, П. Гальперин, Н. Жинкин, И. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Лурия, И. Мангус, Т. Мелентьева, Ю. Платонов, И. Сеница, С. Рубинштейн и др.);

- лингвистов (В. Аракин, Н. Арутюнова, Н. Баскаков, Ф. Бацевич, Т. Бурда, У. Вайнрайх, Е. Верещагин, В. Виноградов, А. Зернецкая, Д. Изаренков, Т. Ильяшенко, Ю. Караулов, Е. Панченко, Е. Поливанов, Ю. Прохоров, А. Пумпянский, Н. Рогозная, Н. Тропина, Ю. Степанов, Л. Щерба и др.);

- лингводидактов (И. Авдеева, Н. Бакеева, З. Бакум, В. Вагнер, Л. Васецкая, Т. Васильева, Т. Вишнякова, Л. Вознюк, Е. Голобородько, Г. Городилова,



И. Дроздова, Е. Заболоцкая, Е. Любашенко, Г. Михайловская, О. Митрофанова, Л. Московкин, Е. Мотина, С. Николаева, Е. Пассов, М. Пентилюк, Р. Сабаткоев, Т. Симоненко, Э. Сосенко, С. Стасюкевич, В. Стативка, А. Супрун, А. Сурыгин, Т. Тимошенко, Н. Турсиду, Л. Федоренко, Н. Ушакова, Г. Шелехова, А. Щукин и др.).

Анализ научной литературы, мониторинг исследований в теории и методике обучения русскому языку как неродному и иностранному в школе и вузе выявили наличие следующих *противоречий* между:

- требованиями государства к высокому качеству подготовки иностранных граждан и недостаточной разработкой теоретических основ обучения неродному языку студентов инженерного профиля;

- требованиями к уровню сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и отсутствием научно обоснованной модели и апробированной методики формирования коммуникативной компетенции;

- потребностью в программном и методическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и отсутствием такого обеспечения, ориентированного на уровень владения неродным языком, особенности родного языка, предметную сферу, психофизиологические особенности обучаемых.

Актуальность проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку и потребность разрешения выявленных противоречий обусловили выбор темы диссертационного исследования **«Теория и методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку»**. Выбор темы исследования определен современными тенденциями в философии образования, лингвистике, методике обучения иностранным языкам, требованиями социального заказа, направленностью языкового образования на формирование полиязычной личности с высоким уровнем коммуникативной компетенции; необходимостью

совершенствования содержания обучения, методов и средств обучения данного контингента русскому языку.

### **Связь работы с научными программами, планами, темами.**

Диссертационная работа является составляющей научно-исследовательской работы кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента Херсонского государственного университета «Мониторинг научно-образовательного пространства как фактор инновационного развития высшего учебного заведения» (регистрационный номер 0112001436). Тема диссертации утверждена ученым советом Херсонского государственного университета (протокол от 27.01.2014 № 6) и согласована в Межведомственном совете по координации научных исследований по педагогическим и психологическим наукам в Украине (протокол от 25 03. 2014 №3).

**Цель исследования** – научно обосновать концептуальные теоретико-методические основы обучения русскому языку, построить модель, разработать и апробировать методику формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Для достижения поставленной цели определены **задачи** исследования:

1. На основе научного анализа психологических, лингвистических, психолингвистических, психолого-педагогических, дидактических и лингводидактических исследований отечественных и зарубежных ученых определить теоретико-методические основы формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

2. Раскрыть сущность и определить структуру феномена «коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля».

3. Обосновать с привлечением данных когнитивистики, лингвистики и лингводидактики необходимость выделения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в самостоятельный контингент в процессе обучения русскому языку.

4. Провести сопоставительный анализ отобранного фонетического, словообразовательного, лексико-грамматического материала в русском и тюркских языках, предназначенного для обучения студентов-билингвов научному стилю речи и языку специальности на основных факультетах вузов инженерного профиля.

5. Спроектировать модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

6. Определить критерии, показатели и охарактеризовать уровни сформированности коммуникативной компетенции обучаемых в процессе обучения русскому языку.

7. Разработать систему упражнений как одно из ведущих средств формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

8. Создать и апробировать программно-методическое обеспечение (программу, учебные материалы, учебное пособие, средства контроля) формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

9. Разработать методику формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку по спроектированной модели и апробировать ее эффективность.

**Объект исследования:** процесс обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля русскому языку.

**Предмет исследования:** методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

Ведущая идея и основные положения исследования отражены в **общей гипотезе**, которая основывается на допущении, что эффективность методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, учитывающей уровень владения неродным языком, особенности тюркских языков,

когнитивные предпочтения студентов и специфику инженерной деятельности, зависит от обеспечения целостности и органического единства соответствующих принципов, методов, приемов, форм и средств, направленных на формирование у студентов коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля обеспечивается обучением по лингводидактической модели, состоящей из содержательного, процессуального, методического и диагностико-оценивающего компонентов.

Общая гипотеза конкретизирована в **частных** гипотезах, которые предусматривают, что формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку будет эффективным, если:

- учитывать специфику инженерной деятельности, формирующую профессиональное мышление;
- применять на практическом занятии методы и приемы обучения, учитывающие особенности обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории и когнитивные стили студентов инженерного профиля;
- в процессе обучения учитывать данные сопоставительного анализа языковых уровней инженерной коммуникации в русском и тюркских языках;
- использовать систему упражнений, направленную на обучение различным видам речевой деятельности, предупреждение интерферирующего влияния тюркских языков, разработанную с учетом когнитивных стилей студентов;
- в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля использовать программу, учебные материалы, учебное пособие и средства контроля, в основу которых положены приоритетные для обучения иностранным языкам подходы (уровневый, компетентностный, профессионально ориентированный, коммуникативно-когнитивный).
- сочетать индивидуальные и коллективные формы учебной деятельности студентов с целью развития умения самостоятельно работать над учебным

заданием, а также умения работать в коллективе, успешно используя язык как средство познания, коммуникации.

**Ведущая идея исследования:** эффективность формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку обеспечивается использованием специально разработанной методики.

**Концепция исследования.** Необходимость разработки теоретических и методических основ формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку обусловлена смещением акцента в языковом образовании на подготовку компетентного специалиста – языковой личности, обладающей высоким уровнем коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Концепция исследования строится на основе следующих положений: компетенции формируются и развиваются на каждом из уровней владения языком; переход на следующий уровень обучения предполагает сформированность компетенций предыдущего уровня. Процесс обучения языку должен соответствовать когнитивным и коммуникативным ожиданиям студента.

В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих студентам участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Формирование коммуникативной компетенции данного контингента предполагает учет ее структурных компонентов (когнитивный, языковой, предметный, речевой, дискурсивный) и реализацию организационно-педагогических мероприятий.

Целью концепции является разработка методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, к основным категориям которой относятся цель, задачи, принципы, методы, приемы, формы и средства, в совокупности составляющие систему. Она строится на основе коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного, системного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, профессионального, дедуктивного, функционального,

технологического, модульного, сознательного, социокультурного и уровневого подходов.

Исходные позиции концепции требуют, во-первых, обоснования научных основ формирования коммуникативной компетенции в тюркоязычной аудитории инженерного профиля на основе анализа философской, психологической, психолого-педагогической, психолингвистической, лингвистической и лингводидактической литературы, во-вторых, разработки соответствующего программно-методического обеспечения (программы, учебных материалов, учебного пособия, средств контроля).

Лингводидактическая концепция обучения иностранным тюркоязычных студентов первого курса вузов инженерного профиля адекватному восприятию и порождению речи на основе оригинальных текстов по специальности основывается на выявленных у них реальных коммуникативных потребностях в учебно-профессиональной сфере общения и направлена на оптимизацию процесса их обучения научному стилю речи и языку специальности. Реализация концепции предусматривает проектирование лингводидактической модели формирования коммуникативной компетенции обучаемых иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

Особенность предлагаемой концепции состоит в том, что преподаватель русского языка как неродного направляет учебную деятельность прежде всего на формирование речевых навыков и умений, способных удовлетворить коммуникативные потребности студентов, в связи с получением специального образования. Поэтому вся организация обучения русскому языку связана со специальностью студента, спецификой вуза или факультета. Преподавателям-филологам вузов инженерного профиля необходимо учитывать уровень владения русским языком, подготовленность обучаемых по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам, особенности системы русского языка и ее трудности для тюркоязычных студентов, ориентироваться на их когнитивный стиль, опираться на знание основных реалий инженерной деятельности.

Когнитивные стили, изученные в когнитивной психологии, группируются на основании сходства параметров в три «общих стиля»: аналитический, синтетический и промежуточный. Студентам-билингвы инженерного профиля преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль, основные черты которого схожи с характеристиками, необходимыми в инженерной деятельности.

На аудиторном практическом занятии отдается предпочтение методическим приемам, учитывающим специфику когнитивного стиля иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и особенности обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории. Важное значение имеет использование системы языковых и речевых упражнений, направленных на усвоение специальных знаний. Аудиовизуальные и технические средства обучения призваны обеспечить успешное проведение занятий в иностранной тюркоязычной аудитории инженерного профиля. Применение графической наглядности (чертежи, схемы, рисунки, таблицы и др.) в процессе обучения языку специальности имеет особое значение, поскольку работа с графическими образами составляет основу инженерного труда. Итоговый контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов осуществляется с использованием тестовых заданий различных уровней.

**Методологической основой исследования** являются философские основы новых образовательных систем в целом и языкового образования в частности, представленные в работах ведущих философов современности В. Андрущенко, А. Базалука, Г. Батищева, Ф. Бацевича, И. Беха, Б. Гершунского, В. Кременя и др.; философия общения Г. Андреева, А. Бодалева, Б. Ломова и др.; специфика инженерной деятельности в рамках философии техники Э. Гартига, Э. Каппа, М. Хайдеггера и др.

**Теоретическую базу предложенной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку** составили концептуальные психологические, социально-психологические, психолингвистические, дидактические положения; теория и методика обучения иностранным языкам; теория и методика обучения русскому языку как неродному; теория коммуникации; теория языковых контактов; теория поэтапного формирования умственных действий

(теория, лежащая в основе обучения любой дисциплине) и теория поэтапного формирования речевых навыков и умений (теория, лежащая в основе обучения иностранному, в том числе и неродному языку).

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

*теоретические:* анализ нормативных документов, анализ тенденций развития образования в целом и языкового образования в вузе; анализ современных научных тенденций в лингвистике и методике обучения русскому языку как неродному; анализ современной философской, психологической, лингвистической, психолингвистической, дидактической и лингводидактической литературы по проблеме исследования; интерпретация результатов анализа современных лингвистических концепций; изучение результатов сопоставительного анализа языковых уровней инженерной коммуникации в русском и тюркских языках с целью реализации принципа учета родного языка студентов, предупреждения интерференции в обучении неродному языку; анализ программ, учебников по русскому языку как неродному и иностранному в аспекте исследуемой проблемы; изучение и обобщение опыта работы преподавателей русского языка в тюркоязычной аудитории вузов инженерного профиля; выдвижение гипотез, их обоснование; сравнение, анализ и синтез результатов экспериментально-опытного обучения;

*эмпирические:* наблюдение за процессом обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории инженерного профиля; наблюдение за учебным процессом в ходе апробации учебных материалов по русскому языку для данного контингента (посещение учебных занятий, беседы со студентами и преподавателями, анализ студенческих работ); устный и письменный опрос, анкетирование студентов и преподавателей русского языка как иностранного и неродного с целью подтверждения/опровержения рассматриваемых в работе положений, тестирование обучаемых на разных этапах экспериментально-опытного обучения; изучение педагогической документации; ассоциативный эксперимент для выяснения отношения студентов к русскому языку, педагогический эксперимент с целью выявления эффективности разработанной методики формирования



коммуникативной компетенции тюркоязычных иностранных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, который предусматривает разработку материалов для учебной работы и контроля за ее результатами; хронометраж; консультации, семинары для преподавателей-экспериментаторов; педагогический эксперимент (аналитико-констатирующий, формирующий и контрольный этапы), прогнозирование результатов экспериментально-опытного обучения..

*-статистические:* качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных и их статистическая обработка с использованием критерия Пирсона  $\chi^2$ .

**Научная новизна результатов исследования** заключается в том, что *впервые* разработана, научно обоснована и экспериментально проверена методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку; разработана лингводидактическая модель формирования коммуникативной компетенции, включающая содержательный, процессуальный, методический и диагностико-оценочный блоки; проведен сопоставительный анализ языковых уровней инженерной коммуникации в русском и тюркских языках; выделен в лингводидактических целях конкретный национальный (тюркоязычный) контингент, для обучения которого русскому языку впервые использовались национально ориентированные учебная программа и тесты; выявлены и учтены когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля; применен уровневый, компетентностный, коммуникативно-когнитивный подходы; определены и обоснованы организационно-педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов вузов инженерного профиля; впервые в Украине обучение русскому языку и тестирование обучаемых осуществлялось в соответствии с базовым и первым (пороговым) уровнями, выделенными в первом уровне владения языком в соответствии с Общевропейскими рекомендациями языкового образования; определены уровни (высокий, средний, низкий) сформированности

коммуникативной компетенции студентов по русскому языку как неродному, к каждому из них разработаны критерии и показатели измерения;

*Введено* понятие «иностранные тюркоязычные студенты инженерного профиля», «тюркофоны», «студенты-тюрки», «когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля» и описано его детерминанты, что позволило обосновать предложенную в исследовании методику.

*Уточнена* сущность и структура понятий «методика обучения неродному языку», «коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля»; критерии отбора лексико-грамматического материала, отражающего специфику языка инженерной коммуникации с учетом его сложности для презентации в иностранной тюркоязычной аудитории.

*Дополнены* закономерности обучения в вузе; классификации подходов к обучению русскому языку как неродному (профессионально ориентированный и компетентностный подходы отнесены к группе дидактических подходов, уровневый – к лингвистическим подходам, когнитивно-коммуникативный – к интегрированным подходам); принципы организации содержания обучения иностранных студентов инженерного профиля принципом учета родного языка студентов; принципы отбора содержания обучения принципом минимизации языкового материала изучаемого языка; критерии выбора методов и приемов обучения русскому языку в национальной аудитории технического вуза с учетом когнитивного стиля специалистов инженерного профиля; методы и приемы обучения неродному языку методами и приемами обучения, обусловленными когнитивными предпочтениями студентов; психологические основы обучения неродному языку студентов-билингвов инженерного профиля данными когнитивной психологии.

*Дальнейшее развитие получили:* теория конструирования программ (на основе компетентностного подхода, с учетом уровня владения языком студентами, интерферирующего влияния тюркских языков), методика разработки системы упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных

тюркоязычных студентов инженерного профиля; система предупреждения и устранения ошибок, обусловленных интерференцией родного языка студентов.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что показана необходимость для преподавателей русского языка как неродного в техническом вузе учета особенностей русского языка и его трудностей для тюркоязычных студентов, ориентации на когнитивный стиль обучаемых, опоры на знание основных реалий инженерной деятельности. Предложены методы и приемы работы с данным контингентом. Полученные в исследовании результаты применены при разработке программно-методического обеспечения формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку (национально и профессионально ориентированные учебные материалы; национально ориентированная лингводидактическая программа обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении; национально ориентированные тесты; авторский учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля» (наибольшие трудности для иностранных студентов представляет усвоение не терминологической, преимущественно именной лексики, а глагольной системы русского языка), упорядочена методика диагностирования уровней сформированности коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе обучения русскому языку.

Результаты исследования могут использовать преподаватели неродного и иностранного языка для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного профиля, владеющих языком обучения на базовом уровне, а также для совершенствования методики обучения русскому языку как неродному на подготовительном факультете и иностранных тюркоязычных магистрантов и аспирантов вузов инженерного профиля.

Теоретические и практические результаты исследования могут применяться при создании и совершенствовании содержания и структуры программ, национально ориентированных учебников, пособий, методических разработок для

обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля с разноуровневым владением русским языком, а также преподавателями-предметниками, преподавателями методики, специалистами в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

**Достоверность результатов исследования** обеспечена

1) методологическим обоснованием исходных положений разработанной методики с учетом современных достижений психологической, психолингвистической, лингвистической, дидактической, лингводидактической науки; 2) эффективным использованием теоретических, эмпирических и статистических методов, соответствующих предмету, цели и задачам исследования; 3) положительными результатами экспериментально-опытного обучения; 4) широким внедрением разработанной методики в высших учебных заведениях Украины.

**Экспериментальная база исследования.** Опытно-экспериментальная работа проводилась в высших технических учебных заведениях Харьковской, Сумской, Киевской, Запорожской, Луганской, Николаевской, Винницкой областей.

**Организация и основные этапы исследования.** Экспериментально-опытная работа проводилась поэтапно в течение семи лет (2010–2016 гг.) в таких направлениях: а) разработка концептуальных основ методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку; 2) создание программно-методического обеспечения (национально и профессионально ориентированных учебных материалов; национально ориентированной лингводидактической программы обучения русскому языку как неродному; национально ориентированных тестов; учебного многоязычного толкового «Словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля»); в) определение эффективности экспериментальной методики и внедрение ее в практику обучения вузов. В процессе работы выделено четыре этапа.

На **первом этапе** (2010 – 2011 г.г.) – поисковом – теоретически обоснована актуальность темы исследования; изучена философская, психологическая, лингвистическая, дидактическая, лингводидактическая отечественная и зарубежная

литература по проблеме исследования; определены объект и предмет, цель и задачи научного поиска, сформулирована гипотеза, обоснованы теоретико-методологические основы исследования.

На **втором этапе** (2011 – 2013 гг.) – констатирующем – проанализировано состояние обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, разработаны материалы аналитико-констатирующего этапа педагогического эксперимента; создано программно-методическое обеспечение методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, проведен констатирующий этап педагогического эксперимента (констатирующие срезы, анкетирование и тестирование субъектов эксперимента), проанализированы его результаты; разработана программа формирующего этапа педагогического эксперимента.

На **третьем этапе** (2013 – 2015 гг.) – формирующем – организован и проведен формирующий этап педагогического эксперимента.

На **четвертом этапе** (2015–2016 г.) – контрольном – определена эффективность предложенной методики; проведен анализ количественно-качественных показателей педагогического эксперимента; обобщены результаты исследования; издана монография, которая содержит собственные результаты научной работы; оформлена диссертационная работа.

**Внедрение результатов исследования** в педагогическую практику подтверждено актами Харьковского национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского (акт № 55/81 от 16.05.16), Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (акт №1144 / 67 от 13.05.16), Харьковского национального университета радиоэлектроники (акт № 46.01 / 27-934 от 13.05.16), Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (акт №66-02 / 77 от 10.06.16), Национального университета кораблестроения имени Адмирала Макарова (акт №66-02 / 77 от 08.06.16), Сумского государственного университета (акт №1129 от 20.05.16), Запорожской государственной инженерной академии (акт № 01-27 / 665 от 18.05.16), Винницкого

национального технического университета (акт № 15-128 от 16.06.16), Восточноевропейского национального университета имени Владимира Даля (акт № 729/67 от 20.05.16), Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт» (акт від 13.10.16 № 3000/858).

**Апробация результатов исследования.** Основные положения диссертации обсуждались на совместном заседании кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента и кафедры славянских языков и методики преподавания Херсонского государственного университета (протокол № 10 от 24.05.2016 г.). Разные аспекты научного исследования докладывались на *международных конференциях*: «Проблеми інтеграції національних закладів вищої освіти до європейського освітнього середовища» (Харків, 2012); «Русский язык и литература вне России: проблемы функционирования, преподавания и изучения на Украине» (Харьков, 2012, 2013); «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» (Москва, 2012); «Русский язык за пределами России: лингвистический и социально-педагогический аспекты преподавания и изучения на Украине и в других странах» (Харьков, 2012); «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» (Київ, 2013); «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Харьков, 2013, 2014); «Обучение иностранных студентов в высшей школе: традиции и перспективы» (Харьков, 2013); «Проблеми гуманітарної та мовної підготовки студентів» (Харків, 2012); «Технология обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития» (Минск, 2013 ); «Проблеми підготовки кадрів автомобільної галузі та шляхи їх вирішення: збірник матеріалів» (Харків, 2013); «Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в системе высшего образования» (Москва, 2013); «Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в вузах» (Харьков, 2013), «Инновации и традиции в преподавании русского языка в вузе и школе» (Харьков, 2014); «Актуальные аспекты преподавания иностранного языка в современном поликультурном мире (Москва, 2014); «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» (Москва, 2015); «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения

иностранцев в высшем учебном заведении» (Харьков, 2015); «Развитие науки в XXI веке» (Харьков, 2016);

всеукраинских конференциях: «Сучасна парадигма формування професіоналізму майбутніх фахівців» (Киев, 2011); «Дистанционное образование в Украине. Информационная образовательная среда в системе дистанционного обучения в учебных заведениях: инновационные и психологические аспекты» (Харьков, 2011), «Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи» (Харьков, 2012).

**Публикации.** По результатам исследования опубликовано 48 научных трудов, из них 1 монография, 15 статей в специализированных изданиях Украины, 7 статей в изданиях иностранных государств (в частности, одна в электронном издании), 1 статья в других изданиях, 24 тезиса. Все публикации автора единоличные.

Результаты защищенной в 2000 г. **диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук** по теме «Обогащение словарного запаса младших школьников лексикой произведений детской литературы XIX века в процессе изучения грамматико-орфографического материала» в тексте докторской диссертации не использовались.

**Объем и структура диссертации.** Работа состоит из введения, пяти глав, заключения, списка использованной литературы, содержащего 713 названий, из них 23 – иностранные и 11 приложений. Полный объем диссертации составляет 781 страницу (из них – 438 страницы основного текста). Работа имеет 18 таблиц, 12 рисунков.

# ГЛАВА 1

## НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

С целью выделения теоретико-методологических основ формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля возникает необходимость рассмотрения и анализа:

- терминов, связанных с языковым образованием;
- философских основ языкового образования для выделения концептуальных основ исследования;
- коммуникативной компетенции, ее структуры и содержания;
- контингента иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля с определенными когнитивными и языковыми предпочтениями;
- аутентичной коммуникации в сфере инженерной деятельности, ее структуры и аспектов;
- специфики мировосприятия инженеров, базирующейся на профессиональной картине мира;
- уровней базового портрета языковой личности специалиста, на основе которого осуществляется отбор содержательного и языкового материала для обучения данного контингента.

### 1.1 Анализ терминов, связанных с языковым образованием

Для успешного решения актуальных задач вузовского языкового образования следует уточнить значение терминов, существенных для этой области, так как корректность в их использовании является важным условием научного подхода к обсуждению проблемы.

Прежде всего необходимо рассмотреть понятия «родной язык», «неродной язык», «язык обучения», «первый» (второй) язык, «иностраннй язык» и др.



Заметим, что сложность с терминологией в этой области существует во многих странах.

Понятие родного языка, подходы к его определению рассматривались в работах многих отечественных и зарубежных ученых (И. Гудзик, А. Маркосяна, Т. Скутнабб-Кангас, А. Табуре-Келлер, Г. Хруслова и др.). Анализ этих исследований позволил сделать вывод о существовании множества подходов к определению родного языка. «Некоторые из таких подходов едва ли могут быть приняты, например, определение родного языка как языка национальности (этнической идентификации) данного человека» [398, с. 13]. Финская исследовательница Т. Скутнабб-Кангас насчитала около сотни несовпадающих определений родного языка [398, с. 14].

Поскольку понятие родного языка не однозначно, выделяются следующие возможные параметры его определения: а) язык, усвоенный первым; б) язык, совпадающий с языком этноса, с которым человек себя идентифицирует; в) язык, совпадающий с языком этноса, с которым его идентифицирует его окружение; г) уровень владения данным языком выше, чем уровень владения другими языками; д) в быту и в профессиональной деятельности человек чаще всего обращается к данному языку. Однако в современном мире единство этих пяти параметров часто нарушается. При этом уровень владения, частота обращения к данному языку и даже язык этнической самоидентификации могут с течением времени изменяться [398, с. 104]. В данном исследовании под родным языком будем понимать «язык родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым» [680, с. 177].

Под иностранным языком обычно понимают один из мировых языков или распространённых языков Европы, изучаемый в системе среднего и высшего образования, или вообще любой язык дальнего зарубежья, изучаемый в системе образования. Он, как правило, «усвоен сознательно в ходе институализированного обучения и за ним стоит для учащегося определенная социальная, познавательная, культурная действительность» [398, с. 106]. А. Маркосян справедливо считает, что многие языки, изучаемые по типу иностранных, едва ли могут быть названы

иностранными – например, русский язык в Украине, татарский язык для нетатарского населения Татарстана [398, с. 106].

Рассматривая термины «неродной язык» и «иностранный язык», А. Маркосян считает целесообразным употреблять в обобщенном значении (для любого практически изучаемого языка) термин «живой язык», сохранив за термином «иностранный язык» более узкий смысл – изучаемый в системе образования мировой или другой широко распространенный язык дальнего зарубежья [398, с. 83]. Однако этот термин пока не укрепился.

С. Николаева [446] отмечает, что неродной язык может быть представлен иностранным языком или другим языком. «Иностранный язык – язык, который изучается вне условий его естественного существования, т.е. в учебном процессе, и который не употребляется наряду с родным языком в повседневном общении. Второй язык – это язык, который после или параллельно с родным языком является другим средством общения и усваивается обычно в социальном окружении, где он существует как реальный способ общения (Klein W.). При определенных условиях иностранный язык и второй язык могут «переходить» один в другой» [446, с. 29]. Следовательно, между иностранным и вторым языком существует тесная связь.

В данном исследовании будем употреблять термины «иностранный» и «неродной язык», рассматривая неродной язык «как родовое понятие, включающее понятие языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в языковой среде и вне ее» [680, с. 177].

Понятие второго языка употребляется в различных смыслах: а) язык, усвоенный вторым по порядку, б) второй по частоте употребления в условиях многонациональной среды, в) официальный или неофициальный язык межнационального общения или титульной нации, г) второй иностранный язык, д) иностранный язык, преподаваемый как вторая специальность. В самом общем значении второй язык – это язык, не являющийся для ученика родным, но образующий языковую среду или, по крайней мере, являющийся ее частью. Ученые считают целесообразным сохранить за термином «второй язык» значение «первый неродной». Для неродного языка, усваиваемого в языковой среде, А. Маркосян

[398] предлагает термин язык среды. Заметим, что для бывших граждан СССР и для множества нерусских жителей РФ русский язык рассматривается как второй. В России НИИ национальных проблем образования занимается русским языком как вторым [398, с. 110]. В общеобразовательных учебных заведениях Украины русский язык изучается как родной или как язык национального меньшинства. Понятие «язык обучения» рассматриваем как язык, на котором осуществляется образовательный процесс.

Проведенный нами в работе [170] анализ современного состояния и динамики развития образовательной среды в тюркоязычных странах СНГ (Азербайджан, Казахстан, Кыргызстан, Узбекистан) и Туркменистане показал, что в новом коммуникативном пространстве русский язык остаётся, как правило, средством международного и межнационального общения. В тюркоязычных странах функционируют школы, в которых русский язык изучается как родной (русскоязычные школы «национального меньшинства»); русский язык как второй родной; русский язык как неродной; русский язык как иностранный (в качестве первого, второго или третьего иностранного языка). В билингвальных школах часть предметов изучается на русском языке, в смешанных школах есть классы с преподаванием на русском языке и на языке титульной нации.

Поскольку «разные частные методики перенимают многие общие положения, доказавшие на практике свою действенность» [398, с. 110], и методика преподавания иностранного языка является составляющей методики обучения русскому языку как неродному, в данном исследовании мы будем опираться на методические разработки в области преподавания иностранного языка (в частности русского языка как иностранного), так как «методика преподавания второго языка ориентирована обычно на обучаемых школьного возраста и лишь частично – на студентов» [398, с. 111]. Это подтверждает и проведенный нами анализ диссертационных исследований. Подчеркнем, что не вызывает сомнения эффективность использования в учебном процессе технического вуза национально-ориентированных программ, учебников, учебных пособий, методик обучения русскому языку и национально ориентированного тестирования иностранных

студентов. Теоретико-методическая концепция учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины разработана Н. И. Ушаковой [621].

А. Маркосян справедливо считает, что «подход к процессу овладения иностранным языком как к частному случаю процесса овладения неродным языком вообще позволяет более глубоко осмыслить его психологическую и дидактическую природу» [398, с. 107]. Из этого утверждения следует, что процесс овладения иностранным языком – это часть процесса овладения неродным языком. В связи с этим можно сделать вывод, что понятие «неродной язык» шире понятия «иностранный язык».

Вслед за А. Маркосяном предпочитаем говорить о процессах перехода от усвоения языка к владению им и от изучения языка к владению им [398, с. 109]. Считается, что возможны два пути, приводящие к владению тем или иным языком. Это усвоение языка через практическое общение в языковой среде и овладение языком через специальное изучение языка, связанное с осознанием и интериоризацией его структуры. Имеющиеся исследования в сфере методики преподавания и самостоятельного изучения языка стремятся приблизить обучаемого к овладению языком. В современных исследованиях выделяются три основных принципа, образующие психологическую и дидактическую основу теории и методики усвоения языка: коммуникативный, когнитивный и личностный принципы, так как процесс обучения языку должен соответствовать когнитивным и коммуникативным ожиданиям обучаемого и давать возможность учащемуся использовать собственную стратегию усвоения. А. Маркосян справедливо отмечает, что в рамках традиционной методики преподавания иностранных языков мы привыкли к определенному типу рассуждения, когда овладение каждым новым иностранным языком трактуется как своего рода наложение новой языковой системы на системы ранее усвоенных языков, включая и родной, и взаимоотношение этих систем. Отсюда, по мнению ученого, преувеличенное место, уделяемое проблематике интерференции, попытки строить методику преподавания и теорию овладения иностранным языком на основе анализа характерных ошибок и т. д. [398, с. 166]. Исследователь считает, что «концепция индивидуальных

траекторий усвоения снимает универсальность интерференционного подхода в преподавании иностранного языка. У одних учащихся наблюдается интерференция с первым иностранным языком, у других с родным языком, у третьих она незаметна вообще. К тому же для второго и т. д. изучаемого неродного языка учащийся часто выстраивает иную стратегию, чем при усвоении первого неродного» [398, с. 168]. Такой подход нам представляется перспективным.

В настоящее время «акцент в обучении языку перемещается с речевой деятельности на речевое общение, что явилось ответом на потребность в усилении практической и социокультурной направленности занятий, ориентированных на конечную цель – формирование вторичной языковой личности» [679, с. 4].

Ключевыми для нашего исследования являются толкования терминов «речевая деятельность», «речевое общение», «коммуникация». Проблеме общения посвящены труды психологов и лингводидактов (Ф. Бацевича, С. Ермоленко, И. Зимней, В. Костомарова, А. А. Леонтьева, Е. Пассова, М. Пентилюк и др.). По мнению отечественных ученых, общение – это своеобразная форма связи людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности, обмен информацией, которая осуществляется с помощью разных средств, в первую очередь языка [558, с.119].

Многие исследователи рассматривают понятия речевая деятельность и речевое общение как синонимичные, несмотря на имеющиеся различия между ними. Как отмечает А. Щукин, «если речевая деятельность в значительной степени является информационным процессом в разных видах деятельности, то речевое общение имеет и информационную, и практическую направленность» [679, с. 5]. Кроме того, речевая деятельность и речевое общение имеют различный характер связи между участниками общения. Речевой деятельности присущ субъектно-объектный характер (субъект передает некоторую информацию, а объект выступает в качестве получателя информации), а речевому общению – субъектно-субъектная связь, при которой есть собеседники [679, с. 5].

Современная методика русского языка как неродного направлена на практическое овладение языком как средством общения. Поэтому речевое общение является не только конечной целью обучения, но и средством достижения этой цели.

Понятия общение и коммуникация также в современной лингводидактике рассматриваются как синонимы. В лингвистике коммуникация трактуется как общение [111, с. 446]. По мнению Ф. Бацевича, термин «коммуникация» можно употреблять как синоним термина «общение» с целью акцента на процессах социального взаимодействия [63].

Таким образом, понятия общение, коммуникация, речевая деятельность зачастую употребляются как синонимы.

«Если коммуникацию и речевое общение можно рассматривать как сходное по смыслу взаимодействие между людьми, передачу средствами языка содержание высказывания, то коммуникативность есть врожденная или приобретенная способность, умение передавать свои мысли так, чтобы они были правильно поняты другими участниками общения» [679, с. 6]. Из такого определения коммуникативности следует понимание коммуникативной компетенции как содержательного компонента обучения языку в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий и коммуникативной компетентности как способности пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения [679, с. 6].

В контексте нашего исследования будем рассматривать термины коммуникация, речевое общение и речевая деятельность в определенной иерархической зависимости. Коммуникация как более общее понятие является формой взаимодействия людей при передаче информации от человека к человеку с помощью языка или другой знаковой системы. Речевое общение – одна из разновидностей коммуникации, осуществляемой на вербальном уровне и являющееся объектом изучения многих дисциплин, в том числе лингвистики, лингводидактики, лингвокультурологии. Речевая деятельность – способ осуществления речевого общения с помощью речи и языка [679, с. 6].

Отметим, что общепринятым считается понимание речевого общения как деятельности, направленной на достижение участниками общения коммуникативных и некоммуникативных целей с помощью средств языка.

Речевое общение реализуется на занятиях по практике языка в устной и

письменной форме, имеет рецептивный (слушание, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер [679, с. 6].

Поскольку цель нашего исследования – методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, необходимо остановиться на рассмотрении терминов «методика», «лингводидактика» и понятий, связанных с ними.

Термины «методика» и «лингводидактика» рассматриваются в работах многих отечественных и зарубежных ученых [423; 476; 487; 682]. Заметим, что среди специалистов нет единого мнения о содержании этого термина и даже о необходимости в его существовании [680]. Например, одни ученые считают лингводидактику «фундаментальной частью методики языка» [487, с. 9], другие используют термин «лингводидактика» как синоним методики, что, по мнению А. Миролубова [423], «явно антинаучно». В последнее время получила распространение точка зрения, согласно которой разграничивают методику как практическую дисциплину по обучению языку и лингводидактику как теорию обучения языку. В этой связи говорят о методических основах обучения и лингводидактических основах обучения языку [679, с. 154].

В лингводидактическом энциклопедическом словаре методика: 1) совокупность форм, методов и приемов работы учителя, т.е. «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя; 2) педагогическая наука, теория обучения той или иной дисциплине; 3) теоретический курс, учебная дисциплина, читаемая в университетах и пединститутах [680, с. 154]. В данном исследовании применительно к обучению неродному языку рассматриваем методику как науку, исследующую цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения, а также способы учения и воспитания на материале изучаемого языка [680, с. 154].

Лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические основы, в то время как методика характеризует сам процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку

(группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика) [680, с. 140]. Исходя из такого понимания методики, предлагаемая в исследовании методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку является частной.

В истории методики также известны два подхода к определению термина «методика»: системный и целевой (компетентностный). Согласно первому подходу методика трактуется как системное образование, состоящее из ряда тесно между собой связанных подсистем: методов, средств, принципов, организационных форм, процесса, содержания обучения.

В данном исследовании согласно второму подходу методикой называем научную дисциплину «о правилах обучения иностранному языку, способах овладения, владения, воспитания и развития учащихся средствами изучаемого языка и иноязычной культуры, результатом которого является формирование коммуникативной компетенции в виде знаний, навыков, умений и компетентности как способности пользоваться компетенциями в различных ситуациях общения и видах деятельности» [679, с. 21].

Ключевыми для этого определения методики являются понятия обучение, овладение, владение, воспитание, развитие, компетенция, компетентность.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать вывод о разной трактовке понятий обучение, овладение, владение. Кроме того, с нашей точки зрения, в современной методике обучения иностранным языкам существует противоречие между различением понятий, например, «изучение языка», «овладение языком», «усвоение языка» и употреблением этих терминов как синонимов (см., напр. [406]). В данном исследовании обучение рассматриваем как совместную деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой преподаватель передает учащимся свой опыт владения языком. Этот опыт является основой формируемых знаний, навыков, умений, развития личности учащихся, достижения ими практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения. Овладение – усвоение учащимися речевого опыта преподавателя и носителей языка,



являющихся источником формируемой коммуникативной компетенции – цели и конечного результата изучения языка. Владение – умение пользоваться изучаемым языком как средством общения [682, с. 15–16].

Понятия компетенция и компетентность рассмотрены нами в п. 1.3.

Ключевым для нашего исследования является понятие «методика обучения неродному языку». Уточним его сущность и структуру. Т. Балыхина в «Методике преподавания русского языка как неродного, нового» пишет: «Методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, базируясь на наработках теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, русскому языку в национальной школе» [54, с. 4]. Однако в этом определении не учитывается существование методики обучения русскому языку в национальном вузе. Как показывает анализ диссертационных исследований, значительная их часть посвящена обучению различным аспектам русского языка и видам речевой деятельности в национальных группах филологических вузов. Заметим, что вопросы обучения русскому языку в национальной школе и в национальных группах вузов активно разрабатывались в 80-е годы. Поэтому приведенное выше положение, мы даем в такой формулировке: методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, основываясь на теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, русскому языку в национальной школе и русскому языку в национальных группах вузов. Подчеркнем, что «базовый принцип обучения русскому языку как неродному остается: учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе...» [54, с. 4]. В монографии «Русский язык в национальной школе» отмечается, что «лингводидактика прежде всего распадается на два больших раздела: 1) методика обучения родному языку и 2) методика обучения неродному языку» [535, с. 5]. Из этого положения следует, что методика является составляющей лингводидактики, что противоречит современному состоянию науки, рассмотренному выше, в соответствии с которым произошло разграничение понятий лингводидактика и методика, т.е. в настоящее время разделяются теоретические основы преподавания языка и практические основы

обучения языку и воспитания средствами изучаемого языка [149; 423; 434]. С нашей точки зрения в данном случае целесообразно говорить о разделении методики как научной дисциплины на методику обучения родному языку и методику обучения неродному языку. Далее там же отмечается, что «методика обучения неродному языку (в условиях нашей страны) подразделяется на методику русского языка как неродного и б) методику иностранных языков» [535, с. 5]. Из данной формулировки следует, что методика русского языка как неродного является составляющей одноименной методики. По нашему мнению, это некорректно. Ниже, там же: «методика русского языка как неродного делится на: б) методику русского языка в национальной школе и б) методику преподавания русского языка иностранцам. Дальнейшее деление возможно как по степени генетической и типологической близости русского языка родному языку учащихся, так и по этапам обучения, а также по ряду других признаков» [535, с. 5]. Однако в этом делении методики русского языка как неродного так же, как и в формулировке Т. Балыхиной, отсутствует методика русского языка в национальных группах вузов, т.е. она не выделяется как ее составляющая, хотя она существует.

В связи с рассмотренным выделяем методику обучения русскому языку в национальной школе, методику обучения русскому языку в национальных группах вузов, методику обучения русскому языку как иностранному. В методике обучения русскому языку как неродному рассматриваем две составляющие: методику обучения русскому языку в национальной школе и методику обучения русскому языку в национальных группах вузов, каждая из которых включает методику обучения русскому языку как родному и методику обучения русскому языку как иностранному. При разработке национально ориентированной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля считаем возможным опираться на теорию и методику обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному.

Заметим, что в настоящее время в методике обучения иностранным языкам сложились и получили обоснование следующие профили: дошкольный, школьный,

филологический, нефилологический и курсовой. В рамках нефилологического профиля выделяются подпрофили: инженерный, медицинский, экономический и др. [682].

В соответствии с целевым (компетентностным) подходом дадим определение понятия «методика русского языка как неродного», опираясь на определение, предложенное А. Щукиным [682]. Методика русского языка как неродного – это научная дисциплина о правилах обучения неродному языку, способах овладения, владения, воспитания и развития учащихся средствами изучаемого языка и иноязычной культуры, результатом которого является формирование коммуникативной компетенции в виде знаний, навыков, умений и компетентности как способности пользоваться компетенциями в различных ситуациях общения и видах деятельности.

Поскольку в методике обучения русскому языку как неродному [412] и иностранному [677], в пособиях [349] употребляются разные понятия «тюркоязычный», «тюркоговорящий», «русскоязычный», «русскоговорящий», необходимо остановиться на их рассмотрении. Обратимся к словарям. Толкование понятия «русскоязычный» находим только в словаре С. Ожегова и Н. Шведовой: русскоязычный – ая, – ое. Относящийся к людям, живущим вне России, для которых русский язык является родным или вторым родным языком. Русскоязычное население. Русскоязычные писатели/ писатели нерусской национальности, пишущие на русском языке [454, с. 888].

Исходя из этой словарной статьи, в нашем исследовании будем употреблять понятие «тюркоязычный», считая, что для нерусских учащихся из тюркоязычных стран один из тюркских языков (например, для студента из Туркменистана туркменский) является родным или вторым родным языком. Словарная статья со словом «русскоговорящий» в данном и других словарях отсутствует.

Таким образом, анализ терминов, связанных с обучением языку дает возможность глубже понять специфику процессов, определяющих особенности языкового образования в целом и специфику обучения русскому языку иностранных студентов-билингвов в вузах инженерного профиля. Уточнена сущность и структура

понятия «методика русского языка как неродного». Анализ терминов родной язык, неродной язык, первый (второй) язык, методика, лингводидактика, иностранный язык, русскоязычный и др. необходим для разработки целей, содержания, форм, методов обучения инженерной коммуникации иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

## **1.2 Философские основы языкового образования**

В настоящее время в Украине формируется образовательная система, основанная на новейших достижениях философии, лингвистики, дидактики, психологии, социологии, культурологии и других наук. С учетом этого в рамках нашего исследования возникает необходимость охарактеризовать философские основы современного языкового образования. Философия образования как область научных знаний предлагает определенные ценностные основы новых моделей образовательных систем и определяет особенности проектирования путей построения обновленной высшей школы, является значимой исходной позицией, необходимой теоретической платформой и стратегическим методологическим ориентиром для разработки эффективной и продуктивной методики обучения неродному языку.

Философские основы новых образовательных систем в целом и языкового образования в частности рассматривались в работах ведущих философов современности В. Андрущенко, О. Базалука, Ф. Бацевич, Г. Батищева, И. Беха, Б. Гершунского, А. Гофрон, Л. Горбунова, П. Давыдова, И. Зязюна, М. Качуровского, В. Кременя, С. Клепко, М. Михальченко, С. Терепищого, В. Огневьюка и др.

В научном и образовательном пространстве доминирующими философско-методологическими тенденциями языкового образования являются стандартизация содержания обучения, личностная ориентированность, компетентностная и коммуникативную направленность учебного процесса, диалогизация и текстоцентризм учебной деятельности, применение учебных и информационных технологий обучения русскому языку. Указанные философские тенденции

отражают современные мировоззренческие приоритеты общества, являются основой проектирования эффективной методики обучения русскому языку иностранных студентов в высших технических учебных заведениях Украины.

Отметим важность концепт-тенденции стандартизации содержания языкового обучения, определение обязательного уровня компетенций, которого необходимо достичь в течение обучения в высшей школе. Стандартизация и модернизация языкового образования предусматривает приведение содержания обучения в соответствие с новейшими достижениями современной науки (лингвистики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики, лингводидактики, педагогики, психолингвистики, социологии и т.д.), культуры и социальной практики. Проблемы стандартизации образования рассмотрены в работах современных философов В. Андрущенко [30], И. Зязюня [256], В. Кременя [326;328], С. Терпищого [607] и др.

Философское видение ориентиров языковой образовательной политики нашего государства нашло отражение в государственных документах, регулирующих процесс подготовки специалистов в высшей школе: Государственной национальной программе «Образование» («Украина XXI столетия»), Законе Украины «Об образовании», Законе Украины «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования, Концепции языкового образования в Украине [209; 239; 313; 500; 501]. Эти документы предусматривают реализацию принципов антропоцентризма, гуманизации и гуманитаризации образования, ориентированность учебного процесса на развитие личностного потенциала и природных задатков каждого студента, компетентностную направленность учебного процесса. По мнению В. Кременя, содержание образования – это «система компетенций, которая должна быть сформирована в процессе образования с учетом самоопределения личности, создания условий для ее самореализации, перспектив развития мирового сообщества» [327, с. 8]. Содержание современного языкового образования направлено на развитие языковой личности студента, формирование его коммуникативной компетентности, национального сознания, вежливости, толерантности, благородства.

Основополагающей тенденцией современной философии образования является антропоцентрическая составляющая, которая отражается в личностной ориентации языкового образования и создает необходимые условия для формирования индивидуальной языковой личности студента высшего технического учебного заведения. Результаты философских исследований «к личности» представлены в трудах В. Андрущенко, И. Беха, П. Давыдова, Ю. Канигина, В. Кременя, М. Михальченко, С. Подмазина, В. Ткаченко, В. Шкляра и др. Личностно ориентированное образование требует поиска путей продуктивного проектирования процесса языкового обучения, направленного на развитие индивидуума, его персональных общеучебных и предметных компетенций и морально-этических качеств [344, с. 16].

А. Гофрон, анализируя детерминанты языкового образования и определяя влияние языкового фактора на изменение образовательных моделей, справедливо подчеркивает, что «если в индустриальной цивилизации образование выступало главным транслятором знаний, традиций культуры, то в информационной цивилизации оно должно стать своеобразным медиатором в приобретении знаний – не просто передавать готовые знания, а учить приобретать, находить и применять их [190, с. 21].

Современные ученые (В. Андрущенко, В. Корженко, В. Кремень, В. Лозовой, В. Лутай, Ю. Степанов и др.) определили новые подходы к проблемам философско-социологического понимания самопознания, саморазвития, самореализации личности [214].

По словам В. Кременя, «цель любой образовательной системы состоит в формировании такого практического мировоззрения человека, которое бы лучше объединяло профессиональную деятельность с общими цивилизационными ценностями, заложенными в основу этой системы» [325, с.470]. В настоящее время на первое место в формировании профессионально совершенной личности выдвигаются идеи гуманизации и гуманитаризации образования. Процесс гуманизации и гуманитаризации образования на современном этапе приводит к изменениям образовательной парадигмы. По мнению ученых многих ученых,

важными целями гуманизации и гуманитаризации образования является формирование личностных качеств человека, определяющих его духовность, стиль мышления, уровень культуры. Формированию менталитета профессионала нового типа с качествами, соответствующими требованиям инновационного общества и рынка труда, будет способствовать пересмотр образовательной практики формирования личности и развитие ее профессиональной речи, мышления на основе концепции гуманизации и гуманитаризации системы образования.

Важной аксиомой современной философии образования для преподавателя в процессе обучения и студента во время учения является необходимость осознания перехода от классической формулы «образование – на всю жизнь» к современной – «образование в течение всей жизни».

Особенно важной для философии языкового образования является модернизация образовательного процесса, поиск новых методик обучения с целью достижения высокого качества образовательной деятельности. В пространстве современной философии образования актуализируется прежде всего тенденция утверждения технологизации обучения, стратегию развития которой, по утверждению И. Зязюна, берут на себя образовательные технологии [256, с. 78]. Идея технологизации образовательной системы представлена в современных исследованиях В. Андрущенко, И. Беха, Б. Гершунского, В. Лутая и др. Безусловно, технологизация обучения русскому языку как неродному является одной из ведущих тенденций обновления языкового образования.

Таким образом, ведущими философско-методологическими тенденциями современного языкового образования являются: стандартизация содержания образования как фактор и показатель его качества; коммуникативно компетентностная направленность обучения языку; личностная ориентированность процесса обучения; диалогизация учебной деятельности; технологизации обучения.

Проблема общения является объектом в философии образования. Поскольку основным механизмом взаимодействия педагога и учащегося в образовательном процессе выступает общение, необходимо обратиться к философии общения. Природу общения, его сущность изучали Б. Ананьев, Г. Андреев, А. Бодалев, А. Н. Леонтьев,

Б. Ломов, Л. Петровская и др. Они установили наличие тесной связи общения с человеческой деятельностью, выделили проблемы и противоречия, возникающие в процессе общения.

Динамичный характер нашей эпохи обуславливает необходимость кардинальных изменений в целях, содержании и технологиях профессиональной подготовки специалистов в высшей школе, ориентации образования на потребности и интересы будущего специалиста. В этих условиях возрастает роль личности преподавателя. К компонентами его профессионализма относятся такие, как высокая компетентность в избранной сфере научных знаний, высокое педагогическое мастерство, общая культура и моральные качества. Однако в современных условиях доминирующую роль играет обучение в ущерб решению остальных задач, связанных с воспитанием, развитием личности, ее социализацией. В силу этого педагогическое общение становится формально-ролевым, обращенным к рационально-логической сфере познания. При этом не учитываются эмоциональные возможности познания, не возникает механизм духовного общения между педагогом и учащимися, поэтому эффективность их взаимодействия оказывается незначительной [632, с. 41]. В аспекте задач нашего исследования необходимо подчеркнуть, что в связи с процессами глобализации и расширения масштабов межкультурной коммуникации общение необходимо строить на принципах толерантности и уважения культурно-исторических традиций, политических взглядов и религиозных верований представителей других народов и культур [632, с. 39].

Мы полностью согласны с позицией ученых, считающих интересным, важным и чрезвычайно ответственным аспектом телеологии человеческого общения формирование у студентов навыков коммуникации как одного из неотъемлемых элементов не только их общей и профессиональной культуры, но и высокой профессиональной и социальной компетенций [632, с. 103]. Однако это проблема еще не нашла должного отражения в философии образования. У студентов высших технических учебных заведений в процессе обучения не формируются необходимые навыки межличностного общения. Философия образования и система образования должны, по мнению ученых, ориентироваться на гуманистические аспекты подготовки



специалиста, на формирование его социальной компетентности, высокой культуры межличностного общения [632]. Культура общения связана с его этикой и логикой. Она включает нравственную, речевую, правовую культуру и культуру мышления. Важнейшей составляющей культуры общения является речевая культура.

Таким образом, объектом в философии образования является проблема общения. В философии общения важное место отводится личности преподавателя, педагогическому, межличностному общению и культуре общения.

Философия общения тесно связана с философией языка, который является основным средством человеческого общения. При этом речи принадлежит доминирующее положение в общении, состоящем на три четверти из говорения и слушания. Поэтому умение говорить и умение слушать являются необходимыми условиями успешного достижения целей общения и взаимодействия между его участниками [632, с. 39]. Язык является объектом философских исследований (Ф. Бацевич, Й. Вайсгербер, В. фон Гумбольдт, Ю. Степанов, Р. Фрумкина и др.). Философия языка имеет собственный предмет исследования, рассматривает вопрос о сущности и природе языка. С позиции лингвиста философия языка является составляющей теории языка, в пределах которой исследуются вопросы природы и сущности человеческого языка, связанные с ее отношением к действительности, обществу, мышлению [64, с. 23].

Философия диалога рассматривается в ряде исследований В. Андрющенко, Г. Батищева, М. Бубера, А. Дольской, С. Николаенко, В. Лутая, К. Ясперса и др. Заметим, что в пространстве методики обучения неродному языку такая важная тенденция философии образования как диалогизация языкового обучения на занятии по практике языка проявляется двусторонне: в первую очередь, это стратегический ориентир формирования совершенной языковой личности, способной успешно осуществлять речевую деятельность (диалогическую, полилогическую, монологическую) при коммуникации с другими людьми в различных сферах общественного взаимодействия, во-вторых, это важная теоретико-методологическая платформа и средство построения процесса обучения, в рамках которого происходит реальный учебный диалог в целях развития определенного вида

компетентности. Диалогизация учебной деятельности в новейших условиях языкового образования, являясь одной из доминирующих тенденций, способствует взаимопониманию участников учебно-воспитательного процесса и позволяет воспитывать совершенную, самостоятельно мыслящую языковую личность [344, с. 20].

В основу современной философии инженерного образования и ее новой парадигмы может быть положена предложенная учеными Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» концепция формирования национальной гуманитарно-технической и управленческой элиты. Сущность этой концепции состоит в следующем: 1) каждый инженер, имея высокую профессиональную компетентность, должен быть моральной, порядочной и высококультурной личностью; 2) он должен в достаточной мере владеть знаниями о человеке, знать психолого-педагогические основы управления деятельностью и владеть эффективными приемами межличностного общения; 3) в своей профессиональной деятельности инженер должен ориентироваться на интересы человека, умело определять цели, стремления работников, учитывать их и уметь направлять на достижение целей совместной деятельности и общих целей организации; 4) он должен чувствовать личную ответственность за свои решения и действия и за их возможные последствия перед ныннешним и грядущими поколениями, перед Богом, людьми и своей совестью [613, с. 44].

Для целей данного исследования необходимо рассмотреть специфику инженерной деятельности в рамках философии техники.

Философия техники рассматривает проблемы смысла, сущности и понятия техники. Смысл техники состоит в том, что она является средством человеческой деятельности (но не призвана заменить ее), а ее сущность заключается в усилении «органов» и потенциалов человека, в том числе интеллектуальных. Из этого формируется понятие техники: в узком смысле – как технического устройства (артефакта), созданного человеком из элементов природы для решения конкретных культурных задач; в широком смысле – как всякого рода ухищрений, характеризующих действие (техника письма, плавания, счета, рассуждения и т.п.), как

искусственный или организационный прием, усиливающий, улучшающий или облегчающий это действие [188, с. 9–10].

В центре внимания исследователей по философии техники находятся следующие основные методологические проблемы: соотношение науки и техники, естествознания и технических наук; специфика теоретических исследований в современных технических науках; социальная и гуманитарная оценка техники и инженерной деятельности, ее социальных, экологических и других последствий [188, с. 7]. Специфику инженерной деятельности в рамках философии техники изучали инженеры и философы (Э. Гартиг, Ф. Бон, Э. Капп, Э. Мах, Ф. Рело, А. Ридлер, М. Хайдеггер, О. Шпенглер, П. Энгельмейер, К. Ясперс и др.). Анализ их работ свидетельствует о вкладе ученых в философское понимание техники. Их исследованиям, с одной стороны, чаще свойственно а) противопоставление: человек и техника (О. Шпенглер); «открытие как открытие чего-то уже существовавшего и изобретение как создание принципиально новой вещи» (Э. Мах); для дикаря и в животном мире – пассивное биологическое приспособление к природной среде, а для культурного человека – активное технологическое приспособление (П. Энгельмейер); б) разграничение: «естественного» и «искусственного»: то, что вне человека, состоит из созданного природой и созданного человеком (Э. Капп); техники и науки (Ф. Бон); в) установление тесной связи, например, П. Энгельмейер утверждал тесную связь философии техники с теорией деятельности, названную им впоследствии «активизмом».

В поисках ответа на вопрос, «какое собственно положение занимает техника наших дней в общей работе над задачей культуры», Ф. Рело на основе историко-культурологического анализа формирует два метода – манганизм и натурализм, характеризующие соответственно европейскую научную и традиционалистскую культуры. Манганизм – такое использование сил природы, когда добыты знание их законов и умение этими силами управлять. Суть манганизма проявляется не в отдельных искусствах, не в христианстве и не в вещественных изобретениях, а в прогрессе мышления. Противоположностью манганизму является натурализм, когда от сил природы лишь обороняются, таинственно и безотчетно подслушивая у нее

кое-какие рецепты. Этими двумя понятиями Ф. Рело обозначает два направления в современном культурном развитии, разделяя с их помощью манганистические и натурастические культурные нации и народы [188, с. 29].

А. Ридлер, подчеркивая важность учета специфики инженерной деятельности и мышления, выделяет три группы отличий:

1) особенность инженерного мышления – целостный взгляд и пренебрежение неважными условиями, то есть абстрагирование; 2) вторая особенность – «умение применять знания в частном случае и при многочисленности практических условий»; 3) третий важный принцип инженерного мышления – принцип наглядности [519, с. 137].

Определенный интерес представляет книга Ф. Бона «О долге и добре». Суть инженерной деятельности Ф. Бон ищет как ответ на вопрос «Что я должен делать, чтобы эта машина действовала?», справедливо считая, что невозможно на него ответить с помощью какой-либо одной науки. Философ выделяет три проблемы, над которыми работает техника: 1) это поиск средства, если дана цель; 2) это задача так присоединить к данному процессу другой процесс, чтобы была достигнута данная цель, а также установить связь между средствами и целью; 3) для данного средства найти цель (то есть возбудить потребность), достижение которой само оказывается побочным следствием некоторого другого ряда целей, и выбрать соответствующий ей ряд целей [692, с. 79]. Исследователь выделил общий признак всякой техники – указатель средства для достижения данной цели [692, с. 81].

Ф. Рапп считал, что за техникой стоит инженерия – инженерное творчество, основанное на естественных науках и естественнонаучной рациональности [708].

Таким образом, ведущими философско-методологическими тенденциями современного языкового образования являются: стандартизация содержания образования как фактор и показатель его качества, компетентностно-ориентированная направленность обучения языку, личностная ориентированность процесса обучения, диалогизация учебной деятельности, технологизации обучения.

Объектом в философии образования является проблема общения. В философии общения важное место отводится личности преподавателя, педагогическому, межличностному общению и культуре общения.

Специфика инженерной деятельности и мышления состоит в умении абстрагироваться, применять знания в частном случае и при многочисленности практических условий. Важным принципом инженерного мышления является принцип наглядности.

### **1.3 Коммуникативная компетенция как педагогическая проблема**

В настоящее время высшее образование направлено на формирование профессиональной компетентности будущих инженеров. Профессиональную компетентность будущих инженеров рассматриваем как владение совокупностью ключевых, базовых и специальных компетенций. При этом способность к письменному и устному общению на родном и иностранном языках относится к ключевым компетенциям. При обучении языку специальности иностранных студентов технических вузов на первое место выходит задача формирования их коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция относится к числу базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков и русского языка как неродного. В современной лингводидактике коммуникативная компетенция рассматривается как цель и результат обучения речевой деятельности. Проблемы формирования коммуникативной компетенции рассматривали ученые-методисты: Н. Гальскова, Л. Московкин, Е. Пассов, А. Щукин, Е. Юрков и др. Различные подходы к формированию коммуникативной компетенции представлены в работах С. Гороховой, Ю. Еремина, О. Искандаровой, Е. Коробовой, Т. Кузнецовой, Е. Пассова, Ю. Плехановой.

Коммуникативная компетенции при обучении русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля рассматривается в исследованиях И. Авдеевой, Т. Васильевой, Г. Левиной, Т. Тимошенко и др.

Уточним понятие «коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля», определим его структуру и содержание разных компетенций. Понятие «компетенция» лежит в основе разрабатываемой нами проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Термины компетенция и компетентность в научной литературе еще не получили однозначного толкования. В одних работах они не четко дифференцируются, в других – используются в качестве синонимов. Разграничение понятий компетенция и компетентность является важным для целей нашего исследования. Остановимся на их рассмотрении.

Как известно, в литературе по педагогике и лингводидактике с середины 60-х гг. XX столетия широко используются два ключевых для сферы образования термина: компетенция и компетентность. В современной литературе по педагогике компетенция трактуется как «конечный результат процесса образования», а компетентность рассматривается как «компетенция в действии» [339; 396; 482].

Компетентностный подход к формированию языковой личности рассматривался многими современными отечественными дидактами и лингводидактами (З. Бакум, А. Богуш, Е. Горошкина, С. Караман, Т. Симоненко, М. Пентилюк и др.). Отметим, что в «Большом толковом словаре современного украинского языка» компетенция трактуется как «хорошая осведомленность с чем-нибудь», а компетентность – свойство со значением компетентный. Последнее определяется так: «который имеет достаточные знания в какой-нибудь области; который с чем-нибудь хорошо знаком» [111, с. 443]. М. Пентилюк считает, что «компетенция» и «компетентность» соотносятся как общее и частное, «компетентность может проявлять человек, который имеет конкретные знания в определенной области, но выявляет их с помощью языка» [476, с. 51]. Общеввропейские рекомендации владения иностранным языком определяют компетенции как сумму знаний, умений и характерных черт, позволяющих личности выполнять определенные действия [234, с. 9].

Мы согласны со следующими важными для лингводидактики и целей нашего

исследования выводами А. Щукина: 1) компетенция и компетентность понятия близкие, но не равнозначные; 2) у изучающих язык и владеющих языком они могут не совпадать и 3) для их формирования могут потребоваться разные стратегии и приемы обучения [676, с. 20]. Под компетенцией мы будем понимать «совокупность знаний, навыков, умений, приобретенных в ходе обучения и образующих содержательный компонент такого обучения» [680, с.117], а под компетентностью – «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных на их основе навыков и умений» [680, с.117].

Перейдем к рассмотрению понятия «коммуникативная компетенция», ставшим ведущим в системе компетенций.

Как известно, термин «коммуникативная компетенция» предложил американский социолингвист Д. Хаймз. Он трактовал коммуникативную компетенцию как интегральное образование, которое включает лингвистический, социокультурный и другие компоненты.

Анализ отечественных и зарубежных исследований свидетельствует о том, что существуют различные подходы к толкованию содержания, объема и структуры понятия «коммуникативная компетенция». Было установлено, что, «во-первых, не существует единого определения понятия «коммуникативная компетенция», поскольку исследователи разных областей знаний (психологи, лингвисты, социолингвисты и др.) подходят к его описанию обобщенно и подчеркивают именно те особенности, которые присущи конкретной науке» [550, с. 26]. Во-вторых, «понятие «коммуникативная компетенция» подменяется другими составляющими:

- умение доказывать и аргументировать;
- умение формировать программы речевого поведения;
- умение строить диалогические высказывания, характерные для межъязыкового общения различных типов; то есть часть понятия выступает во многих исследованиях в качестве целого» [550, с. 26].

В-третьих, лексемы «компетенция» и «коммуникативная компетенция» используются в качестве синонимов.

В данном исследовании рассматриваем коммуникативную компетенцию как содержательный компонент обучения языку в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий и коммуникативную компетентность как способность пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения [679, с. 6]. Другими словами, в основе коммуникативной компетенции лежат приобретенные в ходе обучения и практической деятельности знания, навыки, умения, которые дают возможность участвовать в речевом общении в разных его видах: рецептивных (слушание, чтение) и продуктивных (говорение, письмо).

Проведенный анализ научных работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сделать вывод о том, что количество и толкование содержания разных компетенций однозначно не определено. Так в публикациях российских методистов коммуникативная компетенция представлена следующими видами компетенций: лингвистическая (языковая), социокультурная, речевая, дискурсивная, стратегическая, предметная, компенсаторная, прагматическая. Некоторые зарубежные исследователи выделяют грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую компетенцию и т. д. [682].

В словаре методических терминов называются: коммуникативная, лингвистическая, общеучебная, предметная, профессиональная, речевая, страноведческая, стратегическая, социальная, социокультурная, экзистенциальная, языковая и другие компетенции [17, с. 119].

Г. Левина отмечает, что несмотря на расхождения в формулировках, рассматривающих суть феномена «коммуникативная компетенция», на различия в терминологии, в количестве и сущности выделяемых базисных компонентов коммуникативной компетенции, все современные ученые-методисты без исключения выделяют языковую (или лингвистическую) компетенцию как важнейшую ее структурную составляющую [350, с. 140]. Однако не все авторы считают языковую (лингвистическую) компетенцию ведущей для достижения цели обучения языку как средству общения.

Заметим, что отсутствует единство в рассмотрении языковой и



лингвистической компетенций. Ряд исследователей (И. Авдеева, З. Иевлева, И. Михалкина и др.) рассматривают языковую компетенцию, как практические знания системы языка, и лингвистическую компетенцию, как теоретические знания в области лингвистики, только как теоретико-концептуальный вариант. И. Авдеева справедливо считает, что «в практике обучения разделять эти понятия, а тем более исключать второе при обучении студентов-нефилологов нецелесообразно» [7, с. 199].

Особую роль в составе коммуникативной компетенции отводят дискурсивной компетенции Г. Левина, Л. Московкин, Е. Юрков.

Определение структуры коммуникативной компетенции, по нашему мнению, является сложным процессом, так как набор компетенций, как было показано выше, их толкование авторами различается. Кроме того, в проанализированных нами научных исследованиях отсутствуют единые обоснованные критерии, лежащие в основе формирования структуры коммуникативной компетенции будущего специалиста. Так, например, Т. Магомедовой [384] составляющие коммуникативной компетенции будущего юриста определены на основе анализа специфики функционирования русского языка в сфере юридической науки и правоприменительной практики, а в исследовании Л. Мальцевой [389] компоненты коммуникативной компетенции менеджера сферы сервиса выделены на основе анализа специфики его профессиональной деятельности.

Рассмотрим различные структуры коммуникативной компетенции студентов-иностранцев и студентов-первокурсников полиэтнических групп вузов технического профиля.

В соответствии со структурой инженерной коммуникации, состоящей из когнитивного, профессионального и языкового аспектов, И. Авдеева выделяет следующую структуру содержания коммуникативной компетенции иностранных учащихся инженерного профиля: 1) когнитивный компонент; 2) профессиональный компонент, представленный репертуаром предметных компонентов; 3) языковой компонент [4].

Т. Васильева соотносит компоненты коммуникативной компетенции

студентов-иностранцев 1 курса вуза инженерного профиля с компонентами методической модели обучения языку специальности. При этом «компонент семантизации участвует в формировании языковой составляющей, компонент специальных знаний соотносится с предметной (профессиональной) составляющей, компонент рецепции – с речевой, компонент продуцирования формирует коммуникативную компетенцию в целом, включающую все названные составляющие» [107, с. 123].

Рассматривая базисные компоненты коммуникативной компетенции (лингвистическую, дискурсивную, социолингвистическую, прагматическую, стратегическую, предметную компетенции), Г. Левина относит к наиболее важным для технического вуза лингвистическую (языковую), дискурсивную и предметную компетенции. При этом следует обратить внимание на то, что исследователь считает «дискурсивной компетенцией не только умение продуцировать дискурс, но и, что гораздо важнее для студентов, чья деятельность, особенно на первом курсе, состоит в слушании лекций, наоборот, умение извлекать информацию из дискурса, воспринимаемого на слух...» [351, с. 232]. Это замечание особенно важно для нашего исследования, так как особенно на 1 курсе иностранные тюркоязычные студенты инженерного профиля испытывают значительные трудности при восприятии лекций по специальности.

При формировании коммуникативной компетенции у студентов-первокурсников на материале языка специальности в полиэтнических группах технических вузов Т. Тимошенко выделяет языковую, речевую и культурологическую компетенции [609, с. 59].

Учитывая слабую языковую и предметную подготовку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, а также задачу первоочередного овладения навыками и умениями в сфере учебно-профессионального общения, считаем необходимым «отводить основное количество времени (до 90% в 1 семестре 1 курса, до 80 % – во 2 семестре) обучению в данной сфере» [126, с. 38]. При этом небольшое количество времени следует уделять обучению в сфере общественно-политической (чтение газет, слушание телепередач с целью получения

сведений о текущих событиях и их обсуждения и т.д.) и в социально-культурной (знакомство с новыми формами речевого этикета и др.).

Соглашаясь с мнением Т. Васильевой, предлагаем построить работу следующим образом: студенты первого курса читают тексты культурно-политического характера, а преподаватели дают свои комментарии. На 2-ом курсе учебно-профессиональная сфера сокращается на 25% и устанавливается паритет 50 на 50. На следующих курсах (при условии, что в программе есть РКИ) доля языка специальности сокращается до 25% и начинает доминировать социокультурная составляющая. К этому времени, уровень владения русским языком у студентов будет значительно выше, чем на 1-ом курсе, соответственно может повыситься и мотивация изучения русского языка. Кроме того, важно учитывать, что тексты с социокультурной составляющей по языку значительно сложнее, чем тексты по специальности. Для формирования социокультурной компетенции необходимо, чтобы активный и пассивный словарь учащегося составлял 2300 слов + 500–700 общенаучных терминов [108]. В связи с вышеизложенным, мы не ставим цель формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля на первом курсе.

На основе сравнительного анализа приведенных наборов компетенций и выделения коммуникативных потребностей, характерных для учащихся инженерного профиля, определим структуру содержания коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Представим рассматриваемую коммуникативную компетенцию иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля иерархическим образом в виде пирамиды, в основании которой лежит языковая компетенция, служащая базой формирования профессиональной компетенции (представлена набором предметных компонентов), речевой компетенции, а вершиной является дискурсивная компетенция, интегрирующая компетенции в единое целое. При этом мы исходим из того, что коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля «базируется на овладении навыками извлечения и структурирования знаний в процессе формирования инженерного менталитета... Когнитивная и

профессиональная составляющие коммуникативной компетенции данного контингента имеют свои эксплицитные реализации на языковом уровне» [7, с. 201].

Таким образом, с учетом специфики преподавания иностранного языка в техническом вузе рассматриваем коммуникативную компетенцию иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля как понятие, имеющее интегративный характер и включающее когнитивную, языковую, предметную/профессиональную, речевую, дискурсивную составляющие.

Принимая за основу толкование видов компетенций в публикациях методистов [236; 434; 676], раскроем содержание коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Когнитивная компетенция – общие способности, проявляющиеся в позитивной корреляции между действиями человека и проблемными заданиями, которые ему необходимо решить на основе приобретенных знаний, навыков и умений. Формирование когнитивной компетенции при обучении русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля представляется важной задачей.

Лингвистическая (языковая) компетенция означает совокупность знаний о единицах языка и умение такими единицами пользоваться для выражения своих мыслей и понимания мыслей других людей. В составе лингвистической компетенции выделяем фонологическую, лексическую, грамматическую компетенции. Фонетический аспект обучения этих студентов предусматривает совершенствование слухо-произносительных навыков, приобретенных в средней школе; совершенствование навыков чтения про себя.

Формирование лексической компетенции в тюркоязычной аудитории в виде совокупности знания словарного состава языка и способности пользоваться им в речи осуществляется с учетом особенностей лексической системы русского языка и трудностей, возникающих в результате взаимодействия систем русского и тюркских языков. В данном исследовании обучение терминологической лексике на занятиях русского языка предполагает: а) изучение особенностей терминологии (морфологический класс имен), используемой в негуманитарных подстилях;

б) освоение глагольной лексики, включая группу глаголов движения, употребляющихся как в прямом, так и в переносном значениях; в) представление научных фразеологизмов, выражающих специальные смыслы.

Грамматическая компетенция – это знание грамматических единиц языка, правил оперирования такими единицами и способность к их употреблению при построении высказывания в процессе речевой деятельности. В нашей работе грамматическая компетенция рассматривается на морфологическом уровне (или морфологическая компетенция) и компетенция на синтаксическом уровне (или синтаксическая компетенция). Поскольку сведения по морфологии и словообразованию у выпускников подфака и студентов-билингвов 1 курса незначительны, необходимо уделять внимание продуктивным словообразовательным моделям, характерным для научного стиля речи [107]. В содержание языковой компетенции обучаемых входит языковой материал общего владения и языковой материал, характерный для научного стиля в соответствии с избранной специальностью (первый сертификационный уровень), а также языковой материал первого подуровня обучения русскому языку как неродному, который соотносится с первым курсом основных факультетов.

Предметная компетенция – это знание информации по теме общения, что позволяет ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере деятельности. Предметная (профессиональная) компетенция отражает способы представления профессиональных знаний. Применительно к нашему исследованию уместно говорить о сфере научной коммуникации, цель которой заключается в передаче специальных знаний.

Речевая компетенция предполагает знание способов выражения мыслей с помощью средств языка, что обеспечивает возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение) и тем самым понимать мысли других людей и выражать собственные в устной и письменной форме в различных ситуациях общения. Другими словами, для приобретения способности выполнять речевые действия учащимся необходимо уметь использовать сведения о правилах речеобразования, правилах функционирования единиц языка в речи,

обладать определёнными умениями и навыками в видах речевой деятельности, знать социально-обусловленные нормы, определяющие приемлемые формы и допустимое содержание речи. Совокупность этих сведений и умений зафиксирована, во-первых, в виде умений реализовать намерения в типичных коммуникативных ситуациях и в определённом круге актуальных для студента тем (интенции, ситуации, темы); во-вторых, в речевых умениях. Эта совокупность сведений и умений и составляет речевую компетенцию. В данном исследовании формирование речевой компетенции обучаемых предполагает формирование навыков и умений максимально адекватного восприятия и понимания текстов по специальности, а также порождение собственного высказывания на профессиональные темы в процессе обучения русскому языку в вузе инженерного профиля.

Дискурсивная компетенция: знание правил построения устных и письменных сообщений – дискурсов, умение строить такие сообщения и понимать их смысл в речи других людей. Обучение дискурсивным элементам в тюркоязычной аудитории инженерного профиля направлено на восприятие лекций и обучение русскоязычному выражению аргументации.

Основу коммуникативной компетенции составляет лингвистическая компетенция. Усилия преподавателя русского языка как неродного должны быть направлены на овладение студентами языковой компетенцией, формирование речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Итак, понятия «компетенция» и «компетентность» близкие, но не равнозначные. Разграничение этих понятий позволяет четко определять цели и выбирать стратегии обучения языку. Коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля» имеет интегративный характер. Ее основными компонентами являются: когнитивный, языковой, предметный, речевой, дискурсивный.

## **1.4 Выделение контингента иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в лингводидактических целях**

Как известно, главное, что определяет стратегию обучения, – это контингент учащихся. Проведенные нами исследования показали, что контингент всех изучающих русский язык иностранных инженеров делится как минимум на 3 группы:

1 группа – дипломированные инженеры, получившие образование у себя на родине и приехавшие на работу в Украину. Они обладают высокими профессиональными знаниями, но не владеют русским языком. Им необходимо устное общение на русском языке в условиях производства.

2 группа – иностранные аспиранты и магистранты, приезжающие в украинские вузы для повышения квалификации по конкретной профилирующей кафедре. Они имеют определенные профессиональные знания, но либо совсем не владеют русским языком, либо владеют им на элементарном уровне. Им необходим язык прежде всего для чтения узкоспециальной литературы [4].

3 группа – иностранные студенты, обучающиеся в украинских вузах инженерного профиля по программе бакалавров.

В начале 2000-х годов в украинских вузах появился многочисленный контингент учащихся из Туркменистана, Азербайджана, Узбекистана, Казахстана и других тюркоязычных стран. Основную его часть составляют учащиеся из Туркменистана и Азербайджана. В настоящее время студенты из стран СНГ и Туркменистана имеют статус иностранных граждан. В условиях отсутствия конкуренции в своих странах за право получить высшее инженерное образование, в Украину приезжают выпускники национальных общеобразовательных учебных заведений, слабо владеющие русским языком и не изучавшие русский язык. Именно эти обучаемые находятся в центре нашего внимания.

Заметим, что основная их часть изучала русский язык в национальных общеобразовательных учебных заведениях, но испытывает значительные трудности в говорении (как правило, это выпускники сельских школ). Для иностранных

тюркоязычных учащихся, поступающих на 1 курс украинских вузов, характерно не только слабое владение русским языком, но и слабое знание предметов общенаучного цикла (физика, химия, математика, информатика). Поэтому они не могут учиться по уже имеющимся учебным материалам в силу их сложности и отсутствия в них учета коммуникативных потребностей этого контингента. Преодоление низкого уровня предметных знаний иностранных учащихся является проблемой не только подготовительных, но и основных факультетов. Иностранные тюркоязычные учащиеся поступают на 1 курсы основных факультетов, минуя обучение на подготовительных факультетах. И, как следствие этого, их уровень владения русским языком, как правило, не превышает базового уровня (по терминологии ТРКИ), поэтому эти иностранные студенты не могут органично влиться в учебный процесс на 1-ом курсе. Заметим, как показало проведенное нами анкетирование, для обучения языку специальности студенты выбирают русский язык, так как изучали его в школе.

Этот контингент учащихся диктует новый социальный заказ не только преподавателям русского языка, но и преподавателям-предметникам. Главная цель их обучения – получение профессиональных знаний на неродном языке. Перед студентами 1 курса стоят две задачи: 1) овладение предметной (профессиональной) компетенцией, т.е. получение специальных знаний и 2) овладение русским языком [7, с. 14]. В сложившейся ситуации следует предложить такой материал, который бы: а) способствовал формированию коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных учащихся; б) подготавливал обучаемых к сдаче теста первого сертификационного уровня. При этом, по мнению Т Васильевой, «основную сложность представляет отбор аутентичного речевого материала: трудность состоит в гармоничном соединении грамматической простоты и коммуникативной значимости» [108, с. 164].

Настоящее исследование проводится с целью оптимизации процесса обучения русскому языку данного контингента учащихся с использованием методики формирования коммуникативной компетенции, в основе которой лежат



выявленные реальные коммуникативные потребности студентов в учебно-научной (профессиональной) сфере деятельности.

Далее говоря об иностранном контингенте, обучающемся в технологических, технических, инженерно-технических, политехнических вузах, т.е. в вузах, где готовят инженеров различных специальностей, будем называть их вузами инженерного профиля, а учащихся – учащимися инженерного профиля [107].

Как известно, функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по иностранному языку осуществляется в рамках определенного профиля обучения. Под профилем обучения понимают «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от особенностей учебного заведения и потребностей учащихся, в нем обучающихся, в иностранном языке» [682, с. 79].

Заметим, что в данном исследовании объединены три самостоятельных методических направления: 1) методика обучения русскому языку студентов национальных групп вузов, 2) методика преподавания русского языка в вузах инженерного профиля, 3) методика обучения русскому языку иностранцев со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах, в том числе инженерного профиля.

В связи с рассмотрением первого методического направления следует подчеркнуть, что, как показывает анализ диссертационных исследований и практики обучения русскому языку в вузах Украины и России, тюркоязычные студенты не выделяются в отдельный языковой контингент. Обучение этих студентов русскому языку осуществляется на подготовительных факультетах технических вузов [596] и на первом курсе вузов технического профиля [609] в составе полиэтнических групп. Однако важно учитывать, что учет национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка этими учащимися позволит оптимально строить учебный процесс. С учетом национально-языковой специфики «отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал» [102, с. 12] для данного языкового контингента.

Инженерный профиль обучения в методике РКИ разработан лучше, чем методика обучения русскому языку студентов национальных групп

нефилологических вузов. В последние десять лет в лингвометодической литературе появились научные исследования И. Авдеевой, Т. Васильевой, Г. Левиной, А. Стефанской и др., доказывающие, что инженерный профиль обучения в методике РКИ является самостоятельным методическим направлением. Возродив более чем через 30 лет традицию выделения из всего спектра нефилологов иностранных учащихся инженерного профиля, И. Авдеева и Т. Васильева рассмотрели их в лингводидактических целях как самостоятельный контингент. Инженерный менталитет, под которым понимается степень сформированности/несформированности у учащихся профессионального мышления и который в русле теории когнитивных стилей соответствует когнитивному стилю специалистов инженерного профиля [11], И. Авдеева рассматривает как важнейший доминирующий критерий, влияющий на речевосприятие и речепорождение при изучении русского языка как иностранного в рамках инженерной коммуникации [9, с. 48]. Данный критерий позволяет условно разделить иностранных учащихся инженерного профиля как единую группу на две основные подгруппы: 1) студентов и 2) магистрантов, аспирантов и стажеров [7, с. 24]. Заметим, что в работах, посвященных иностранным учащимся инженерного профиля, выделяются разные категории учащихся (студенты подготовительного и основного факультетов, магистранты, аспиранты, стажеры) [108].

Таким образом, иностранные тюркоязычные учащиеся инженерного профиля— «самостоятельный контингент учащихся с определенными когнитивными и языковыми предпочтениями, проявляющимися в особом виде речепорождении и речевосприятии – профессиональной инженерной коммуникации» [7, с.13].

В данном исследовании мы впервые выделили в лингводидактических целях иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в самостоятельный контингент, так как: во-первых, это многочисленный контингент; во-вторых, родные языки студентов относятся к одной языковой семье (тюркской), что дает возможность использовать в процессе обучения русскому языку будущих инженеров национально ориентированную методику и национально ориентированное тестирование; в-третьих, эти обучаемые в основном изучали

русский язык, но находятся на разных уровнях владения русским языком, что обуславливает необходимость подготовки обучаемых, владеющих русским языком ниже базового уровня (согласно терминологии ТРКИ), к обучению на первом курсе технического университета в условиях подготовительного факультете для иностранных граждан; в-четвертых: эти студенты-билингвы не обладают профессиональными знаниями и, как правило, имеют низкий уровень знаний по предметам общенаучного цикла; в-пятых, инженерный профиль обучения этих студентов в методике РКИ является самостоятельным методическим направлением; в-шестых, студенты из тюркоязычных стран имеют этнопсихологические и этнокультурные особенности.

В целом работа с указанным контингентом учащихся является новым направлением в языковом обучении иностранных граждан в Украине, поэтому нуждается в комплексной разработке организационно-содержательных основ (см. главу 4). Заметим, что профиль обучения, в частности инженерный, определяет оптимальные условия для функционирования системы обучения русскому языку как неродному, включающей цели и задачи обучения, содержание, методы, принципы, средства, процесс, организационные формы обучения.

Наше исследование посвящено формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку, находящихся в стадии становления инженеров. Ракурс нашего исследования – процесс обучения иностранных тюркоязычных студентов в вузах инженерного профиля глазами преподавателя-филолога.

Условия обучения традиционного контингента – студентов в методике преподавания иностранных языков принято разделять на внешние (объективные) и внутренние (субъективные) [486, с. 150]. Заметим, что внешние условия обучения русскому языку иностранцев различных профилей достаточно известны и во многом совпадают с условиями обучения иных контингентов [7, с. 22]. Например, при обучении иностранцев русскому языку как средству делового общения выделяются следующие: 1) профиль обучения; 2) исходный уровень владения учащимися русским языком; 3) продолжительность учебного курса и непрерывность обучения; 4) форма

обучения; 5) форма организации занятий; 6) наличие/отсутствие языковой среды и языка-посредника; 7) уровень предметной компетенции учащегося; 8) возможность/необходимость использования русского языка в реальной коммуникации; 9) возможность использования аутентичных аудио- и видеоматериалов и соответствующих средств обучения [430, с. 150–153].

В отличие от внешних, внутренние условия обучения в методике обучения русскому языку считаются недостаточно разработанными. К внутренним параметрам «применим термин «субъективные», но не «внутренние» в широком смысле этого слова» [7, с. 22]. К ним относят: 1) возраст обучаемого; 2) сферу деятельности обучаемого; 3) опыт профессиональной деятельности; 4) социально-коммуникативную позицию; 5) мотивы и потребности изучения русского языка; 6) мировоззренческую позицию; 7) уровень эмоциональности; 8) статус личности в учебном коллективе [430, с. 154–156].

Таким образом, иностранные тюркоязычные студенты инженерного профиля – самостоятельный контингент, который не обладает профессиональными знаниями, имеет слабую языковую и предметную подготовку, определенные когнитивные и языковые предпочтения, этнопсихологические и этнокультурные особенности.

### **1.5 Аутентичная инженерная коммуникация**

Наука о коммуникации как самостоятельная научная дисциплина начала оформляться только к середине XX века. Анализ работ по теории коммуникации (Д. Гавра, М. Коноваленко, В. Коноваленко, О. Недосека, Г. Почепцова) [141; 310; 497] показал, что теория коммуникации – сравнительно молодая наука и у современных ученых пока нет единой точки зрения относительно ее научного статуса, объекта и предмета, места в системе современного социогуманитарного знания.

В настоящее время термин коммуникация имеет как минимум три трактовки:

а) средство связи любых объектов материального и духовного мира;

б) общение – передача информации от человека к человеку (проблемы межличностной коммуникации);

в) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него (проблемы массовой коммуникации).

Сделаем одно важное, на наш взгляд, терминологическое замечание. В отличие от английского языка, в русском закрепилось два прилагательных, имеющих отношение к существительному «коммуникация», – «коммуникационный» и «коммуникативный». Будем считать правильным использование прилагательного «коммуникационный» применительно к коммуникациям (перемещением материальных предметов, веществ, энергии), а прилагательного «коммуникативный» – применительно к коммуникации (взаимодействию, связанному с перемещением и порождением смыслов, формированием социальности, общением в целом) [141, с. 59].

В лингводидактике и методике преподавания РКИ коммуникацию понимают как некоторый способ закрепления и трансляции информации [507] и традиционно соотносят со сферой речевого общения [7]. При общении инженеров широко используются такие невербальные компоненты, как чертежи, графики, рисунки, электротехнические и кинематические схемы [428].

Коммуникация в основном протекает в рамках двух основных каналов: вербального и визуального. На основании анализа факторов, влияющих на процесс коммуникации, выделяют следующий ряд параметров. Фактор коммуникатора задает цели и задачи; фактор целевой аудитории определяет интересы адресата; фактор канала коммуникации задает стандарты. Чтобы коммуникация проходила с обратной связью, она должна быть на понятном собеседнику языке. Незнание особенностей коммуникации может приводить к коммуникативным провалам [497, с. 39].

Владеть коммуникацией на неродном языке – значит пользоваться речью на этом языке для достижения взаимодействия и взаимопонимания путём передачи, хранения и преобразования социальной информации вербальными средствами.

Объектом нашего исследования является коммуникация в сфере инженерной деятельности. Под аутентичной коммуникацией в сфере инженерной деятельности, или инженерной коммуникацией будем понимать «моносоциумное речевое общение на учебно-профессиональные темы, обладающее четкой спецификой на когнитивном, профессиональном и языковом уровнях» [7, с. 13].

Как и любая коммуникация, инженерная коммуникация, реализуемая в различных речевых продуктах, включает три компонента: дискурс, текст и действительность, обладающие специфическими особенностями аутентичности [7, с. 194]. Рассматривая коммуникацию в сфере инженерной деятельности, И. Авдеева [7] выделяет три ее компонента: «инженерный дискурс», «инженерный текст» и «инженерную действительность». Поскольку инженерная коммуникация – общение специалистов между собой, общение «посвященных», то «действительность» в таком контексте существует не как «совокупность материальных условий осуществления коммуникации», а в рамках того «образа мира», который сформирован в сознании специалиста-инженера. Одним из факторов типизации языковых картин мира русского языка является профессионально-трудовая деятельность. Разнотипные профессионалы характеризуются разными образами мира. Это профессиональное мировидение всех членов инженерного социума обозначено как «инженерная действительность» [7, с. 194]. Инженерная коммуникация – самостоятельная речевая система. Создаваемые в ее рамках тексты и дискурсы жестко детерминированы на когнитивном и прагматическом уровнях, организация информации подчинена строгой ориентированности на текстовой прототип: а) конкретную адресованность текста, б) конвенционализированность типов и жанров текстов, функционирующих в инженерном социуме [7, с. 197].

Инженерное коммуникативное пространство обладает жесткой спецификой на когнитивном, прагматическом и вербально-семантическом уровнях. Реализация же «речевой личности инженера» в рамках инженерного коммуникативного пространства состоит именно в овладении им данными вербально-семантическими, когнитивными и прагматическими составляющими инженерной коммуникации. И

это владение является конечной целью обучения иностранных учащихся на уроках русского языка и входит в общую систему их обучения в вузах инженерного профиля [4].

Рассматривая аутентичную инженерную коммуникацию в лингводидактических целях, на первое место ставим когнитивную составляющую коммуникации, оформленную рамками «инженерной действительности», то есть профессиональной составляющей, которая проявляется на вербально-семантическом уровне в сфере отбора определенных языковых/речевых средств [4].

Известно, что одной из ведущих тенденций последних лет в мировой методике преподавания иностранных языков является максимальная приближенность условий обучения к реальным, которая выражается, в частности, в использовании аутентичных учебных материалов и заданий [7].

Научная школа методики обучения русскому языку иностранных учащихся в инженерном вузе зародилась в МГТУ «Станкин» в 1994 году. Заметим, что концепция аутентичности в методике обучения РКИ разработана И. Авдеевой, Т. Васильевой, Г. Левиной. Основные ее положения рассмотрены нами в работе [172].

В данном исследовании в соответствии с определением, данным в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» аутентичный текст рассматриваем как устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [680, с. 41], а адаптацию текста как упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся. При оценке сложности текста принимается во внимание количество незнакомых лексических единиц, неизученных синтаксических структур и их роль в передаче смысловой информации [680, с. 23]. К аутентичным текстам относим тексты учебников по общенаучным, общетехническим и узкопрофильным инженерным дисциплинам, также диалоги и полилоги на темы специальности. Под оригинальными текстами, вслед за Т. Васильевой, понимаем тексты по специальности, написанные преподавателями общенаучных и инженерных

дисциплин специально для иностранных учащихся со слабой предметной подготовкой. Эти тексты обсуждаются с русистами, работающими в группах таких студентов. При этом появляется возможность создать (под определенного пользователя) оригинальный текст, в котором присутствовала бы актуальная, подлежащая усвоению терминология, с одной стороны, и известная грамматика, с другой. За содержание текста отвечает предметник, а русисты могут выступать как редакторы и методисты [108].

Вопрос аутентичности учебных заданий также не является однозначным. Определяя этапы формирования и практического применения навыков, многие авторы выделяют два типа заданий: *skill-getting* и *skill-using* (Rivers, Temperley 1978), *precommunicative* и *communicative* (Littlewood 1981), *language-learning* и *language-using* (Widdowson 1990). Не считая задания первого типа аутентичными, И. Авдеева признает их необходимость и естественность в учебном процессе, как обязательной ступени к упражнениям второго типа [7, с. 30].

И. Авдеева справедливо считает, что научно-популярные тексты, не могут быть причислены к аутентичным и включены в число дидактических материалов при обучении РКИ данного контингента [7, с. 42]. Для успешного обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходим «аутентичный учебный материал, отражающий присущие им когнитивные механизмы, и стиль, учитывающий особенности инженерного образования и специфику последующей профессиональной деятельности» [108, с. 6].

Важно учитывать, что ситуации речевого общения, в которых происходят характерные для учащихся инженерного профиля речевые акты, называют подлинными. К ним относятся проведение эксперимента, лабораторной работы, научного диспута, а также беседа с преподавателями русского языка и профильных дисциплин [13, с. 121–130].

Сделанные в исследовании Г. Левиной выводы важны не только для организации и оптимизации учебного процесса, но и для разработки учебников и учебных пособий для обучения языку специальности иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля. Приведем те из них, которые особенно важны для



нашего исследования в связи с рассмотрением аутентичности в методике преподавания иностранных языков:

1. Обучение иностранцев русскоязычному выражению инженерного дискурса должно базироваться на профессиональных знаниях, т.е. на работе с аутентичными текстами по специальности. Поэтому в принципе невозможно создание единого учебника русского языка для всех инженерных вузов, не говоря уже об учебнике для всех негуманитарных вузов.

2. На первом курсе вуза главной задачей иностранного студента является овладение предметной информацией, поэтому учебник русского языка построен на базе аутентичных текстов учебников по профилю конкретного вуза, причем тексты на занятиях по русскому языку изучаются в той последовательности, в которой они действительно читаются в лекционном курсе [414, с. 322 – 323].

Таким образом, как и любая коммуникация, инженерная коммуникация, реализуемая в различных речевых продуктах, включает три компонента: дискурс, текст и действительность, обладающие специфическими особенностями аутентичности. Коммуникация в сфере инженерной деятельности также имеет три компонента: «инженерный дискурс», «инженерный текст» и «инженерную действительность». Обучение научному стилю и языку специальности должно осуществляться на аутентичных текстах по специальности.

Понятие коммуникации включает явление «картины мира».

## **1.6 Научная и языковая картина мира инженера**

О необходимости целостного понимания мира и формирования целостной картины мира в последнее время говорят философы В. Андрущенко, И. Бех, А. Базалук, В. Башкатов, А. Кудрявцева, Г. Малюченко, М. Михальченко, В. Смирнов, А. Опанасюк, А. Суворова, И. Цехмистро, В. Цикин, Е. Чеперегина и др. Необходимость исследования картины мира является насущной необходимостью сегодняшнего дня, поскольку формирование ее целостности, соответствующей современному этапу развития цивилизации, имеет важное

значение как для личности, так и для общества в целом. По мнению исследователей, термин «картина мира» достаточно прочно вошел в современный отечественный философский и научный словарь. Термин «картина мира» стал использоваться с конца XIX в. В настоящее время словосочетание «картина мира» определилось как составной термин со значением: совокупность представлений человека об окружающей его объективной действительности [496, с. 21].

Как известно, формирование данного терминологического значения связано с изменением понятия «картинности» в науке. Сегодня «собственно картинность» – как образность, красочность – в научных исследованиях начинает исчезать. На смену наглядности «картины», как отмечает Ж. Соколовская, приходит наглядность «моделей», «интегрального знания», «концепта», «теоретического аналога мира», «матрицы», «моделей», «схемы», «чертежа», «графика», «формулы», «функции». Но при этом «картина мира» не становится «теорией мира», так как основной функцией ее является не объяснение, не предсказание, не анализ, а описание устройства мира, выражение реальной структуры природных явлений [571, с. 2].

Другой компонент термина «картина мира» – «мир» используется в различных областях знания. Корректное его применение предполагает учет многозначности и того факта, что понятие «мир» существует лишь в рамках определенных философских и научных идей и концепций, с изменением которых изменяется также предметно-смысловое значение и методологическая роль этого понятия [638, с. 61].

Предложенный физиками термин «картина мира» (Г. Герц, А. Эйнштейн) стал использоваться специалистами в области культурологии и семиотики, при этом в научный обиход был введен другой термин – «модель мира» (В. Иванов, В. Топоров, А. Зализняк, А. Гуревич). В российской психологии «модель (или картина) мира» обозначается как «образ мира» [292; 371; 483]. При равнозначности этих терминов разница между ними состоит в том, что в термине «модель мира» подчеркивается структурное начало, а во втором случае – «картина мира» – акцент делается на образности, сопровождающей восприятие мира человеком [638, с. 61].

В языкознании появление понятия «картины мира» было связано с развитием антропоцентрической лингвистики, обратившейся к всестороннему рассмотрению проблемы «человек в языке».

Рассмотрению образа мира (как явления психики) и понятия образа (как составляющей мира теории) посвящены исследования отечественных и зарубежных философов и психологов (Н. Ашиток, А. Воинов, А. Волков, Т. Гаврилова, А. А. Леонтьев, В. Ломнев, Е. Климов, В. Кузьменко, В. Петухов) [45; 131; 132; 371; 292; 483].

Общеизвестно, что картина мира инженера – глубоко научна по сути [292, с. 45]. «Научная картина мира, выработанная и совершенствовавшаяся на протяжении XIII-XIX веков, только в XIX веке начинает робко и далеко не автоматически входить в повседневный быт рядового инженера» [188, с. 104]. Научная картина мира – целостная система представлений об общих свойствах и закономерностях природы, возникающая в результате обобщения и синтеза основных естественнонаучных понятий и принципов. Различают общенаучную картину мира, картины мира наук, близких по предмету исследования, и картины мира отдельных наук (физическая, астрономическая, биологическая) [631]. Как справедливо отмечает Е. Климов: «Фундаментальная научная картина общества, «социума» была бы просто ущербной без такой подсистемы, как картина мира профессиональных общностей, профессий. В свою очередь картина мира профессий будет неполной, если будет упускаться вопрос о специфическом отображении в сознании профессионалов разных типов и уровней противостоящего им «окружающего» мира, среды, универсума» [292, с. 20]. Главное отличие научной картины мира состоит в том, что она строится на основе определенной фундаментальной научной теории, служащей ее обоснованием. Данный феномен охарактеризован как «коллективное инженерное бессознательное». Сознательная составляющая «модели мира» инженера включает когнитивный, профессиональный и языковой аспекты [7, с.194].

В структуре научной картины мира выделяются два главных компонента: концептуальный (понятийный) и чувственно-образный. Первый представлен

философскими категориями и принципами, общенаучными понятиями и законами, а также фундаментальными понятиями отдельных наук; второй – совокупностью наглядных представлений о природе. Если говорить о научной картине мира, то в ней действительность понимается в зависимости от рассматриваемой науки [7, с. 185]. Главное отличие научной картины мира состоит в том, что она строится на основе определенной фундаментальной научной теории, служащей ее обоснованием.

В лингводидактических целях крайне важны психологические знания о мире профессий и, в частности, об имплицитных, внутренних, своеобразных, свойственных социуму картинах мира, обусловленных его профессиональной принадлежностью. По сути глобальная инженерно-проектная картина мира состоит полностью из сущностей, которые можно спроектировать. С позиций этой картины мира спроектировать можно все: города, образование, науку, культуру и т.д. В рамках этой картины сама природа может быть перепроектирована, исходя из ее же собственных законов. В классических технических науках, которые предметно ориентированы на определенный класс технических систем, задается специфическое видение объекта исследования и проектирования. Каждая классическая дисциплина дает научную картину единой действительности. В отличие от традиционной, современная неклассическая системная картина мира выполняет функции методологического ориентира в выборе теоретических средств и методов решения комплексных научно-технических задач. Принципиальной характеристикой модели «образа мира» является латентность ее структуры [292].

Нельзя не согласиться с мнением В. Кузьменко о том, что поскольку в школе, а затем и в высшем техническом учебном заведении «люди изучают только незначительную часть существующих знаний, а поэтому действуют на основе ограниченной научной картины мира, часто не учитывают всех последствий своей деятельности ...остро стоит вопрос формирования научной картины мира личности не только на основе научно-технических знаний, но и на основе гуманитарных знаний и гуманистических идей [338, с.10–11].

Языковая и научная картины мира имеют общее и различия. Эти разновидности картин по этиологии являются однородными (выступают социально закрепленным опытом). Кроме того, они взаимосвязаны, с позиций синергетического подхода – это открытые системы. Углубление научных знаний приводит к обогащению языковой картины. Для научного компонента картины мира нет границ, тогда как языковая картина мира присуща только определенной национальной общности. Одной из тенденций формирования языковой картины мира является интенсивное проникновение научной терминологии в разные стили, в частности, бытовую речь, что косвенно свидетельствует о росте значения науки в постиндустриальном обществе [45, с. 12].

Существуют различные трактовки языковой картины мира. Например, под языковой картиной мира понимается «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [688, с. 9]. В связи с рассмотрением языковой картины мира целесообразно, с нашей точки зрения, рассматривать языковую картину мира инженера, в которой отражаются присущие этому языковому коллективу языковые и культурно-национальные особенности.

При обучении иностранному языку понятие «языковая картина мира» позволяет выстроить линию отбора содержания обучения с учетом этнокультурных факторов [638].

Для процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля важно установить, в каких случаях может возникнуть непонимание участников коммуникации, а также интерференция картин мира. Заметим, что наличие общей картины мира обеспечивает взаимопонимание участников коммуникации, поскольку именно она составляет смысловой каркас высказывания. В случае расхождения контекстов, обусловленных различиями культур, ядерную часть которых образуют разные языковые картины мира, может возникнуть непонимание [638, с. 62]. И. Ружицкий говорил, что понимание единиц «картины мира» может быть различным в зависимости от национально-культурной принадлежности инофона [532, с. 14], то есть,

национальная картина мира служит призмой, через которую преломляется восприятие мира носителей разных культур. Однако можно предположить, что научная картина мира у представителей разных национальностей будет совпадать.

Таким образом, картина мира инженера глубоко научна по сути. Главное отличие научной картины мира состоит в том, что она строится на основе определенной фундаментальной научной теории, служащей ее обоснованием. Языковая и научная картины мира имеют общее и различия. Эти разновидности картин по этиологии являются однородными (выступают социально закрепленным опытом). Кроме того, они взаимосвязаны, с позиций синергетического подхода – это открытые системы. Углубление научных знаний приводит к обогащению языковой картины. Для научного компонента картины мира нет границ, тогда как языковая картина мира присуща только определенной национальной общности. Представителям разных лингвокультурных общностей свойственно специфическое языковое мировидение. Национальный язык влияет на процесс становления личности, привнося в мышление свою специфику. Понимание единиц «картины мира» может быть различным в зависимости от национально-культурной принадлежности инофона.

### **1.7 Уровни базового портрета языковой личности специалиста**

Рассмотрение портрета языковой личности специалиста позволяет обозначить «знания, умения и навыки, которые необходимы вторичной языковой личности – инженеру-инофону в его профессиональной деятельности, а также определить профессиональные коммуникативные потребности, которые необходимо формировать у иностранных учащихся в период получения высшего профессионального образования» [108, с. 12].

Языковой личности, ее структуре посвящены работы И. Авдеевой, Т. Васильевой, Ю. Караулова, Л. Клобуковой, Ю. Прохорова и др. Общеизвестной считается трехуровневая структура языковой личности, предложенная Ю. Карауловым. В лингводидактическом представлении языковой

личности Ю. Караулов выделяет мотивационный, тезаурусный (лингво-когнитивный) и вербально-семантический (структурно-системный) уровни, в соответствии с которыми в схеме смыслового восприятия выделяют побуждающий, формирующий и реализующий уровни [279, с. 51]. Концепция трехуровневого устройства языковой личности традиционно соотносится с тремя типами коммуникативных потребностей: контактно-устанавливающей, информационной и воздействующей, – а также с тремя сторонами процесса общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [279, с. 215]. Впервые определение языковой личности для обучения русскому языку иностранцев предложила Л. Клобукова: «В нашем понимании любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей» [294, с. 321]. Этому определению языковой личности созвучна трактовка понятия языковой личности, предложенная Ю. Прохоровым, которая включает речевую личность в состав языковой на основании родо-видовых отношений этих понятий [510].

Проведенное исследование особенностей инженерной деятельности и вузовского профессионального образования позволило Т. Васильевой смоделировать четырехуровневый базовый портрет языковой личности специалиста, который принимаем за основу нашего исследования. В нем каждый из уровней соответствует одному из оснований для выделения в методике преподавания РКИ учащихся инженерного профиля в самостоятельный контингент:

- а) профессиональный уровень – экстралингвистические основания;
- б) вербально-семантический уровень – лингвистические основания;
- в) прагматический уровень – лингвометодические основания;
- г) когнитивный уровень – лингво-когнитивные основания [108, с. 24].

Профессиональная составляющая портрета специалиста в учебно-научной и профессиональной сферах общения является наиболее значимой при формировании названных уровней личности специалиста. Кратко остановимся на ее рассмотрении.

**Профессиональный уровень.** В соответствии с современной концепцией развития науки и техники, мы рассматриваем науку как определенную человеческую деятельность, обособленную в процессе разделения труда и направленную на

получение и производство новых знаний [591, с. 4 – 5], а технику – как обширную сферу технических знаний и основанных на них действий [591, с. 309]. Следовательно, несмотря на взаимопроникновение и взаимообогащение науки и техники, они противопоставлены. К профессиональному уровню языковой личности инженера относим экстралингвистические факторы: виды и направления инженерной деятельности, особенности вузовского инженерно-технического образования, «описанные с позиции отражения в них этапов инженерного поиска» [108, с. 25]. В толковых словарях: 1) инженер [фр. *ingenieur*] – специалист в какой-либо области техники с высшим техническим образованием [559]; 2) инженер – специалист с высшим техническим образованием [560]. Считается, что понятия «техника – технический» шире и употребляются как для обозначения области знаний, так и для противопоставления областей знания «технический – гуманитарный», а понятия «инженер – инженерный» уже и используются применительно к образованию, профессиональной деятельности и т. п. [108, с. 26]. В соответствии с лингвометодической литературой, будем употреблять понятия «инженерный» и «технический» как синонимичные, если их употребление не оговаривается особо.

В настоящее время в сложной кооперации различных видов и сфер современной инженерной деятельности выделяются три основных направления, требующих различной подготовки соответствующих специалистов: 1) инженеры-производственники, выполняющие функции технолога, организатора производства и инженера по эксплуатации; 2) инженеры-исследователи: а) разработчики, сочетающие в себе функции изобретателя и проектировщика, тесно связанные с научно-исследовательской работой в области технической науки; б) инженеры-конструкторы, ставшие основным звеном в процессе соединения науки с производством; 3) инженеры-системотехники, т.е. инженеры широкого профиля, их задача – организация сложной инженерной деятельности и управление ею, комплексное исследование и системное проектирование. Подготовка такого инженера-организатора и универсалиста требует самой широкой системной и методологической направленности и междисциплинарности [591, с. 322].



Известно, что инженеров-производственников выпускают преимущественно отраслевые вузы, инженеры-разработчики получают высшее образование в основном в технологических университетах, где для этого имеется соответствующая научная база, а профессиональная подготовка инженеров-системотехников осуществляется, как правило, крупными техническими университетами.

От преподавателя русского языка как неродного, справедливо считает Г. Левина, «требуется не только знание программы по русскому языку, но и понимание тех профессиональных ситуаций, в которых язык будет применяться, достаточно глубокое представление об особенностях инженерной деятельности» [351, с. 6].

Суть инженерной деятельности состоит в следующем:

1. Умение четко поставить задачу по созданию некоторого устройства, выполняющего определенную функцию с каким-то определенным качеством.

2. Знание того, что нужно в данной конкретной проблемной ситуации, и абстрагирование от неважного для данной ситуации. Важная черта квалифицированного инженера – отличать важное от неважного, всегда «прикидывать» в голове.

3. Умение решить эту задачу, перебирая возможные пути ее решения, отделяя важное от неважного, умение отсесть всё ненужное при ее решении.

4. Умение сопоставлять с целью рекомендаций по дальнейшему решению этой задачи и использованию ее результатов. Хороший проект или работа обязательно содержат сопоставление возможных путей решения [7, с. 113].

Как видно, налицо характеристики, совпадающие со стилевыми параметрами, характерными для когнитивного стиля специалистов инженерного профиля. В частности, полнезависимость позволяет человеку акцентировать внимание на аспектах необходимых для решения конкретной задачи, умея отбрасывать все лишнее [7, с. 113].

И. Авдеева, рассматривая проблему инженерного дискурса, выявила закономерности в построении и развертывании инженерных текстов, которые в обобщенном виде отражают 4 этапа инженерной деятельности:

1. Постановка задачи. 2. Поиск вариантов решения. 3. Анализ вариантов решения. 4. Оценка вариантов и выбор решения [7, с. 36].

Это описание основных этапов инженерной деятельности в силу своей простоты полезно преподавателю русского языка как неродного, так как показывает, каким главным речевым реализациям инженерного дискурса необходимо учить на занятиях по практике языка. Названные этапы не являются обязательными для всех видов инженерной деятельности, но некоторые из них обязательно содержатся в ее структуре [108, с. 27].

Профессиональная деятельность инженера предполагает выполнение проектно-конструкторских, технологических, эксплуатационных, научно-исследовательских и организационно-управленческих функций [613]. Классическая инженерная деятельность включает в себя изобретательство, конструирование, организацию производства и изготовление технических систем, а также инженерные исследования и проектирование различных объектов. При этом создание любого изделия выглядит как цепочка последовательных взаимодействий инженеров различных специальностей. Т. Васильевой рассмотрено как в этой цепочке представлены этапы инженерного поиска (см. подробно Васильева [108, с. 38 – 48]).

Если рассматривать алгоритм производства конечного продукта с точки зрения представленности в нем этапов инженерного поиска, то становится очевидным, что происходит постоянное преобразование информационной части объекта. Так, информация об объекте проходит несколько этапов: замысел переходит в формализованную и структурированную определенным образом форму, которая воплощается в модель другого уровня, далее модель исследуется, затем рождается воплощенная идея и, наконец, появляется технологическая реализация, приводящая к готовому чертежу и в дальнейшем к изделию, которое по нему будет изготовлено.

Цель студентов в период получения высшего инженерного образования заключается в овладении данным алгоритмом и умением переработать его применительно к любой технической задаче [108, с. 28–29].

Основные виды, направления и сферы, в которых протекает инженерная деятельность, представлены не только на невербальном, внеязыковом (уравнения,

формулы, графики, схемы, чертежи, диаграммы и т.п.), но и на вербальном, языковом уровне.

Рассмотрим особенности инженерно-технического образования, попытаемся ответить на вопрос, какими знаниями, умениями и навыками должен овладеть будущий инженер для осуществления своей профессиональной деятельности.

Специфика инженерной деятельности заключается в применении научных знаний к решению конкретных технических задач. При этом изучение научных дисциплин является для инженера не самоцелью, а инструментарием инженерной деятельности [108].

Период обучения в вузе состоит из трех ступеней, соотносимых с учебными годами: первая ступень – 1–2 курсы, вторая ступень – 3–4 курсы (вместе эти ступени составляют время обучения в бакалавриате) и третья ступень – период обучения по программам дипломированного специалиста или магистра. В работе Т. Васильевой предпринята попытка сделать проекцию этапов инженерного поиска на систему вузовского профессионального образования. Приведем результаты этого исследования.

На первом курсе студенты, как правило, учатся формулировать задачу. Если они не смогут этого сделать на научном языке, то не смогут ее формализовать, т.е. перейти от реально существующего объекта к его математической модели. Уровень формализации задачи представляет собой описание объекта и его желаемого поведения на языке математики, понятном компьютеру. Формализация также является одним из самых сложных этапов конструирования. На 1-ой ступени студенты младших курсов изучают инженерные решения, под влиянием которых у них формируется представление об инженерном мышлении, а под воздействием опыта прошлых поколений инженеров закладываются основы инженерного сознания, инженерного образа мысли.

Задача студентов в этот период состоит в том, чтобы из многообразия процессов и методов научиться вычленять те, которые в наибольшей степени подходят к данной ситуации, находить такое решение, которое максимально отвечает поставленной задаче, т.е. будущие инженеры переходят к поиску вариантов решения. И пока у них

отсутствует собственный опыт, они изучают чужой, представленный в специальной литературе: учебно-научной, методической, справочной и др.

Так, учебники по таким предметам, как сопротивление материалов, теоретическая механика, электротехника, а также методические руководства к лабораторным работам, к расчетным заданиям по сопротивлению материалов и электротехнике сначала представляют вербальную формулировку задания, а потом подробное пошаговое описание, как его выполнить, что соответствует когнитивному инженерному стилю. Методические указания определяют содержание и порядок выполнения студентами индивидуальных лабораторно-практических работ при изучении того или иного курса дисциплин и, таким образом, являются руководством к действию.

На 2-ой ступени обучения характер методических указаний меняется. Их задача – научить студентов последовательности действий при проектировании тех или иных объектов, например, деталей машин, входящих в состав узла металлорежущего станка, коробки передач или какого-либо другого технического объекта. Поэтому в учебниках по таким предметам, как детали машин или оборудование машиностроительных производств, а также в методических указаниях к ним присутствуют: а) схема элемента или узла, который может быть использован; б) его основные размеры, свойства, т.е. описание объекта, который предлагается использовать в составе будущей машины; в) методика выбора из имеющегося размерного ряда, т.е. указываются критерии выбора деталей для конкретного узла; г) алгоритм расчета, т.е. показано, как при помощи математического аппарата рассчитать конкретную передачу или подшипник. Так студентов учат анализировать варианты решения, оценивать их и обоснованно делать собственный выбор. Преподаватели специальных дисциплин прививают им навыки работы со справочной литературой, развивают умения извлекать информацию о свойствах материалов, о типовых конструкциях элементов, узлов, передач, деталей машин, о способах термообработки, которые содержатся в курсе материаловедения и т.п.

Таким образом, на 1-ой и 2-ой ступенях обучения студенты получают представления обо всех этапах инженерного поиска, о чем свидетельствует анализ

дипломных работ бакалавров техники и технологии машиностроения. Формально на уровне выпускной работы бакалавр должен быть способен создать на основе прототипа чертеж какой-либо конструкции или детали механизма, разработать технологию изготовления сборки определенного узла, отразить вопросы взаимозаменяемости, стандартизации, нормирования точности, обеспечения качества.

С точки зрения владения научным стилем, т.е. использования соответствующих инженерной коммуникации функционально-стилистических подсистем, характеризующихся определенным набором вербальных средств, инженер-бакалавр должен уметь продуцировать следующие письменные учебно-научные произведения: обзор аналогов, получение списка критериев оценки механизма, которые ему необходимо провести на уровне формулирования задачи и требований к устройству, т.е. составить техническое задание.

На 3-ей ступени обучения происходит закрепление и развитие навыков и умений, необходимых будущему магистру или дипломированному инженеру. Анализ дипломных проектов магистров и дипломированных специалистов показал, что их структура также отражает этапы инженерного поиска, которые представлены в самих дипломных работах в форме соответствующих разделов (см. подробно Васильева [108, с. 224 – 229]).

Таким образом, рассмотрение профессионального уровня языковой личности специалиста подтвердило, что этапы инженерного поиска, являясь стержнем, на котором держится профессиональная деятельность, обладают определенной универсальностью и должны быть отражены в учебных пособиях по научному стилю и языку специальности [108].

Экстралингвистическими основаниями для выделения инженерного профиля обучения в лингводидактике считаются содержательные различия между естественными и инженерными науками, отраженные как на уровне теории и эксперимента, так и на уровне языковых реализаций, различающих естественнонаучный и научно-технический подстили.

**Вербально-семантический уровень.** На вербально-семантическом уровне языковая личность «реализуется в языковом/речевом пространстве, под которым понимается

определенным образом структурированная совокупность языковых знаний и умений их реализации, необходимо присваиваемая личностью в процессе ее речевой деятельности в данной лингвокультурной общности» [509, с. 455 – 456]. Имеется в виду владение нормами литературного языка, в широком смысле включающего нормы владения функциональными стилями в их устной и письменной разновидностях [108, с. 39].

В собственно лингвистическом понимании применительно к научному стилю норму следует рассматривать в 3 направлениях: 1) регламентирующе-регулирующая функция нормы по отношению к конкретным языковым единицам и речевым фактам из научно-профессиональной сферы общения; 2) функционально-стилевой аспект нормы, предполагающий рассмотрение и установление известных регламентаций в использовании языковых единиц в рамках научного стиля, а также принципы организации композиционно-речевой структуры соответствующих текстов; 3) норма как общий принцип построения научных текстов и организации в них языкового материала [108, с. 39].

На вербально-семантическом уровне базового портрета языковой личности выделены критерии, которые являются определяющими при выборе языковых средств для передачи специальных смыслов в текстах математических, общих естественных и общепрофессиональных дисциплин, изучаемых в вузах инженерного профиля. Такими критериями можно полагать уровни идеальности/реальности объектов исследования в разных дисциплинах. Чем выше степень идеальности объекта, тем больше при его описании будет употреблено пассивных оборотов, двусоставных синтаксических структур с предикатами, выражающими самопроизвольное действие. Чем выше степень реальности объекта, тем чаще авторы используют активные односоставные неопределенно-личные конструкции [108].

Лингвистические основания для выделения инженерного профиля обучения в методике преподавания РКИ получены Т. Васильевой в результате лингвостилевого анализа 9 специальных подъязыков на массиве текстов 21 учебника по математическим, естественным и инженерным дисциплинам. Доказано, что во всех исследованных текстах используется несколько типов повторяющихся синтаксических моделей, которые можно условно распределить по 3 группам: 1) «материнские», пришедшие из подъязыков физики и математики; 2) «сквозные», присутствующие в неизменном виде в текстах всех дисциплин;

3) «специфические» дисциплинарные, описывающие получение новых знаний, относящихся к конкретной дисциплине. Наибольшее сходство с точки зрения употребления языковых средств в подъязыках различных научных подстилей для выражения специальных смыслов проявляют используемые в них глаголы и глагольные формы – причастия и деепричастия [108, с. 79].

Предметом данного исследования является педагогический процесс, направленный на овладение языком специальности и осуществляемый на текстовом материале, сгруппированном на основе наиболее частотных и сложных для усвоения в иностранной тюркоязычной аудитории языковых явлений, объединенных в самостоятельные грамматические темы. При этом мы полностью разделяем позицию Т. Васильевой о том, что в учебных материалах по языку специальности, создаваемых для иностранных учащихся 1–2 курсов вузов инженерного профиля, должны преобладать тексты инженерных, а не естественных или математических дисциплин, так как первые уже содержат лексико-синтаксические особенности последних [108, с. 16].

**Прагматический уровень.** Как известно, к прагматическому уровню языковой личности относятся национально-детерминированные принципы, конвенции, стратегии и правила общения, т.е. он включает цели, мотивы, интересы, оценки, проявляющиеся в дискурсе. Правила общения реализуются на базе прагматических пресуппозиций и включают национально-определенный набор общих фоновых знаний, в том числе представлений о контексте, а также национально-детерминированные характеристики прагматического текста [108, с. 57]. Здесь речь идет о прагматическом пространстве языка, которым, по словам Н. Формановской, называют ту зону, где язык фиксирует многообразные отношения говорящего к действительности, и пользующийся языком в процессе коммуникативной деятельности: а) называет, б) указывает, в) выражает эти отношения, а адресат воспринимает и истолковывает эти смыслы [634, с. 8].

Наличие пространственных параметров (субъект речевых действий, прагматическое пространство) реализации в общении любой и каждой языковой личности дают возможность говорить о ее коммуникативном пространстве, под

которым Ю. Прохоров понимает «совокупность сфер речевого общения, в которой определенная языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами необходимые потребности своего бытия» [507, с. 126–127].

Т. Васильева справедливо считает выделение коммуникативного пространства очень важным параметром для лингводидактики вообще и для организации обучения русскому языку как средству получения специальности в частности, так как на его основе создаются учебные программы для различных контингентов иностранных учащихся, включая учащихся инженерного профиля [108, с. 57].

Соотношение профессиональных и коммуникативных потребностей в приложении к этапам инженерного поиска, а также реальные профессиональные коммуникативные потребности иностранных учащихся инженерного профиля, в том числе и тюркоязычных, рассмотрены в главе 4.

Лингводидактические основания. Использование в учебном процессе аутентичных материалов.

Лингводидактическими основаниями для выделения инженерного профиля обучения в методике РКИ считаются учебные материалы по научному стилю и языку специальности, удовлетворяющие 4 условиям аутентичности, предъявляемым к учебным текстам в методике преподавания иностранных языков: 1) аутентичность материалов; 2) аутентичность восприятия этих материалов учащимися; 3) аутентичность учебных заданий; 4) аутентичность социальной ситуации на уроке [12, с. 127]. Поэтому при создании дидактических материалов требуется осуществить перенос акцента с искусственных и адаптированных текстов на аутентичные, отобранные из стабильных учебников, и оригинальные, написанные преподавателями общенаучных и специальных дисциплин для иностранных учащихся с учетом их уровня владения русским языком [108].

**Когнитивный уровень.** При рассмотрении когнитивного уровня базового портрета языковой личности инженера нами были приняты за основу исследования И. Авдеевой [4], в которых полно и убедительно показаны когнитивные предпочтения профессионального инженерного социума. Остановимся на рассмотрении когнитивных предпочтений



представителей профессионального социума – инженеров при изучении иностранных языков.

Как известно, вся система образования в инженерном вузе подчинена интересам формирования навыков дальнейшей профессиональной деятельности инженера, основополагающим моментом которой является выработка инженерного мышления – «когнитивного стиля специалистов инженерного профиля» [7, с. 86]. В лингводидактических целях в исследованиях И. Авдеевой и Т. Васильевой выделен «когнитивный стиль иностранных учащихся инженерного профиля», а также введено понятие лингво-когнитивный портрет иностранных учащихся инженерного профиля [8]. Лингво-когнитивный портрет иностранных учащихся инженерного профиля, в том числе тюркоязычных, описывается когнитивными предпочтениями, рассмотренными в п. 2.2.2.

Главную причину коммуникативных неудач русистов при работе в иностранной аудитории будущих инженеров И. Авдеева видит в когнитивном диссонансе, который заключается «в несовпадении когнитивных предпочтений учащихся и учителя» [9, с. 5]. Для того, чтобы их избежать, преподавателю русского языка как неродного, работающему с иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля, необходимо иметь представление: а) о предметной и профессиональной областях, в которых инженер будет применять знания, умения и навыки, полученные в вузе; б) о методах введения предметной и профессиональной информации на семинарах и лекциях по общенаучным и инженерным дисциплинам; в) о приемах и особенностях изложения предметных и профессиональных знаний в учебно-научной литературе. А главное – увидеть разницу между дидактическими приемами обучения в инженерно-техническом вузе и гуманитарном, который заканчивал сам преподаватель [108, с. 73].

Известно, что в настоящий момент психология отказалась от категоричного утверждения, что теми или иными функциями сознания, мышления заведует преимущественно правое или левое полушарие мозга. Г. Левина пишет: «Для нас важно, что наборы функций, заведование которыми раньше приписывалось тому или другому полушарию, остались неизменными. В настоящее время «лево» и

«правополушарное» мышление – это просто метафора, с помощью которой мы называем определенный комплекс психологических и когнитивных признаков» [351, с. 12].

Важно учитывать, что новое поколение, приходящее учиться в вузы, за последние 10 лет коренным образом изменилось. Эти изменения в первую очередь касаются когнитивной сферы, способов обработки информации. Если на протяжении XX века в технические вузы шли люди с преимущественной левополушарной ориентацией, то современное поколение преимущественно правополушарное. Это означает, что молодые люди привыкли получать информацию не в виде формирующихся сознанием логико-смысловых связей, как при чтении (левополушарные), а в виде образов, паттернов (правополушарные), поскольку большую часть информации о мире дети и подростки сегодня получают с экранов телевизора (или видео, что тоже самое), перцептивно, в виде образов [351, с. 12]. В этих условиях возрастает роль диагностики в учебном процессе и использования методики индивидуализированного обучения.

Т. Васильева отмечает, что русисты гораздо быстрее находят общий язык с учащимися второго типа (условно назовем их правополушарными), любят работать с ними и обычно ставят в пример другим членам учебной группы. В то же время успехи этих учащихся по специальным предметам значительно скромнее, чем по русскому языку, философии, психологии и другим нетехническим предметам [108, с. 75]. С точки зрения теории когнитивных стилей, это закономерно и объяснимо. У Г. Левиной встречаем мысль о том, что знание особенностей когнитивного стиля инженеров позволяет закладывать в процесс обучения русскому языку такие задания, которые способствуют выработке у учащихся профессиональных когнитивных механизмов, так как у большинства абитуриентов инженерный менталитет не сформирован [414, с. 24].

По результатам исследований, проведенных И. Авдеевой, Т. Васильева [108] приводит лингводидактическую характеристику представителей инженерного когнитивного стиля и оптимальную методику работы преподавателя РКИ (табл. 1.1).

Как видно из таблицы, представители инженерного когнитивного стиля имеют свои предпочтения, которые необходимо учитывать преподавателю русского языка как неродного, работающему в тюркоязычной аудитории.

Таблица 1.1

Лингводидактическая характеристика представителей инженерного когнитивного стиля и оптимальная методика работы преподавателя РКИ

Лингводидактическая характеристика представителей инженерного когнитивного стиля	Методические рекомендации для преподавателя РКИ
1	2
1. Работают аккуратно, но медленно, неактивны на уроках	Работа на уроке проходит в естественном для данного контингента темпе, инициатива полностью исходит от преподавателя
2. Не успевают закончить контрольную работу в отведенное время	Исключить тестовые задания и выполнение заданий на время
3. Требуют дополнительного времени на обдумывание ответа	Не торопить с ответом, предоставить больше времени на обдумывание
4. Научную и учебную работу проводят по плану в размеренном темпе, информацию усваивают последовательно, пошагово	Необходима строгая логическая последовательность при введении новой языковой информации, использовать графики, таблицы и т.п.
5. С некоторым усилием входят в акт коммуникации, спонтанная речь затруднена	Постоянно использовать наводящие вопросы, предлагать варианты ответов
6. Предпочитают больше слушать, чем говорить	Больше внимания уделять заданиям на аудирование и упражнениям на выработку беглости чтения, а также беглости устной и письменной речи
7. Точно передают мысль, обладают хорошо развитой долговременной памятью	Проводить работы, где необходимо погружение в детали, проведение самостоятельного анализа для получения выводов
8. Ориентируются на детали, для них первична форма, значение – вторично	Морфологический разбор: найти префикс, корень, суффикс, флексию; по форме определить часть речи, поставить слово из текста в исходную, словарную форму
9. Любят упорядоченность и внешнюю организацию, разбивают целое на части	Важна четкая структура урока, каждое задание должно иметь свой алгоритм выполнения, стараться избегать «лирических» отступлений, т.к. продуктивность работы резко снижается
10. Не могут одновременно усвоить правила и исключения	Если невозможно найти способ включить исключение в правило, то необходимо разнести по времени объяснение правила и исключения

## Продолжение табл 1.1.

1	2
11. Предпочитают работать с текстами и по учебнику	Обязательное использование на уроках учебников или дидактических материалов, которые учащиеся могут взять домой
12. Предпочитают работать со словарем, с которым не расстаются ни дома, ни на уроке; любят и легко заучивают списки слов	Работа со словарем: поиски и заучивание новых слов, перевод. Преподавателя не должно раздражать то, что учащиеся часто перепроверяют сказанное преподавателем по словарю
13. Требуют вербального толкования правила, даже при наличии модели	Предлагать записать и выучить правило; сначала правило, затем тренировка в его употреблении
14. При коммуникации тщательно контролируют свою речь	Исправлять ошибки в речи незамедлительно
15. Быстрее усваивают форму, хорошо знают грамматику, особенно флексии, делят на части любое задание	Предлагать большое количество тренировочных упражнений с вариантами выбора
16. Структурируют новый материал в тетрадях (например: определение – транскрипция – перевод), любят схемы, письменные объяснения	Широко использовать на уроке наглядность, если возможно, то представлять грамматические правила вербально, а затем в виде схем
17. При анализе видят и опираются только на различия, а не на сходства	Критический анализ на заданную тему по плану, предложенному преподавателем, вместо сочинения на тему
18. Предпочитают противопоставления, а не сравнения	Необходимо использовать письменные работы с долгосрочными многоаспектными проектами, которые обсуждаются и выполняются в группах по несколько человек

Оптимальная методика обучения русскому языку этого контингента учащихся предполагает использование методов, приемов, языковых и речевых заданий, соответствующих особенностям их познавательного процесса. Важно отметить, что «приемы обучения инженерной профессии являются универсальными во всем цивилизованном мире» [108, с.75].

Результаты исследования, проведенного И. Авдеевой, показали, что для представителей инженерного когнитивного стиля характерно доминирование «в различных сочетаниях следующих когнитивных стилей: полнезависимость, аналитичность, дедуктивность, рефлексивность, последовательность, детальнонаправленность, абстрактная категоризация и гибкость познавательного контроля [6, с. 37]. Поэтому, исходя из новых критериев оценки эффективности процесса обучения, основанных на данных когнитивистики, считаем необходимым

условием преподавания русского языка как неродного в инженерной аудитории – ориентацию на когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Лингво-когнитивными основаниями для выделения инженерного профиля обучения являются способы и приемы введения и закрепления языкового материала, опирающиеся на когнитивные механизмы учащихся и несколько отличающиеся от методических приемов, используемых при работе с другими контингентами [108, с .78 – 80].

Рассмотренный четырехуровневый базовый портрет языковой личности инженера, состоящий из профессиональной, вербально-семантической, прагматической и когнитивной составляющих, позволяет определить тот языковой и речевой материал, который должна усвоить языковая личность, чтобы реализоваться как личность речевая.

#### Выводы по главе 1

1. Анализ терминов, связанных с обучением языку дает возможность глубже понять специфику процессов, определяющих особенности языкового образования в целом и специфику обучения русскому языку иностранных студентов-билингвов в вузах инженерного профиля. Уточнена сущность и структура понятия «методика русского языка как неродного». Корректное, точное использование терминов родной язык, неродной язык, первый (второй) язык, методика, лингводидактика, иностранный язык, русскоязычный, речевое общение, коммуникация и др. необходимо для разработки целей, содержания, форм, методов обучения инженерной коммуникации иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

2. Ведущими философско-методологическими тенденциями современного языкового образования являются: стандартизация содержания образования как фактор и показатель его качества; коммуникативно компетентностная направленность обучения языку; личностная ориентированность процесса обучения; диалогизация учебной деятельности; технологизации обучения. Объектом в философии образования

является проблема общения. В философии общения важное место отводится личности преподавателя, педагогическому, межличностному общению и культуре общения.

Специфика инженерной деятельности и мышления состоит в умении абстрагироваться, применять знания в частном случае и при многочисленности практических условий. Важным принципом инженерного мышления является принцип наглядности.

3. Обосновано, что понятия «компетенция» и «компетентность» близкие, но не равнозначные. Разграничение этих понятий позволяет четко определять цели и выбирать стратегии обучения языку. Уточнена сущность и структура понятия «коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля». Доказано, что это понятие имеет интегративный характер, его основными компонентами являются: когнитивный, языковой, предметный, речевой, дискурсивный.

4. Впервые в лингводидактических целях иностранные тюркоязычные студенты инженерного профиля выделены в самостоятельный контингент. Данный контингент обучаемых не обладает профессиональными знаниями, имеет слабую языковую и предметную подготовку, определенные когнитивные и языковые предпочтения, этнопсихологические и этнокультурные особенности, его родные языки относятся к одной языковой семье (тюркской).

5. Как и любая коммуникация, инженерная коммуникация, реализуемая в различных речевых продуктах, включает три компонента: дискурс, текст и действительность, обладающие специфическими особенностями аутентичности. Коммуникация в сфере инженерной деятельности также имеет три компонента: «инженерный дискурс», «инженерный текст» и «инженерную действительность». Обучение научному стилю и языку специальности должно осуществляться на аутентичных текстах по специальности.

6. Картина мира инженера глубоко научна по сути. Главное отличие научной картины мира состоит в том, что она строится на основе определенной фундаментальной научной теории, служащей ее обоснованием. Языковая и научная картины мира имеют общее и различия. Эти разновидности картин по этиологии

являются однородными (выступают социально закрепленным опытом). Кроме того, они взаимосвязаны, с позиций синергетического подхода – это открытые системы. Углубление научных знаний приводит к обогащению языковой картины. Для научного компонента картины мира нет границ, тогда как языковая картина мира присуща только определенной национальной общности. Представителям разных лингвокультурных общностей свойственно специфическое языковое мировидение. Национальный язык влияет на процесс становления личности, привнося в мышление свою специфику.

7. Охарактеризованный четырехуровневый базовый портрет языковой личности инженера, состоящий из профессиональной, вербально-семантической, прагматической и когнитивной составляющих, позволяет определить тот языковой и речевой материал, который должна усвоить языковая личность, чтобы реализоваться как личность речевая.

## ГЛАВА 2

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Реализация образовательной политики и стратегических направлений языкового образования предусматривает совершенствование методики обучения неродному языку, определение ее психологических основ с учетом современных достижений науки.

В процессе исследования психологических и психолингвистических условий формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля ставятся цели:

- выявить социально-психологические особенности обучения языку в условиях неродной среды, связанные с процессом адаптации к чужой культуре, усвоением новых для студента норм вербального и невербального поведения, а также ряда новых для него социальных ролей с целью профилактики стихийных стрессоров, адаптации к вузу, формирования стратегий учебной деятельности;

- рассмотреть динамику социо- и психовозрастных характеристик студентов, специфику их индивидуальных стилей, психотипических, психофизиологических и личностных особенностей, способствующих индивидуализации процесса обучения речевому общению на русском языке данного контингента учащихся и повышению его эффективности;

- описать специфику мотивации, ее формирования в процессе овладения иностранным языком в неязыковом вузе с целью достижения обучаемыми коммуникативной компетенции;

- охарактеризовать психолингвистические условия формирования речевого высказывания на неродном языке, которые обеспечат разработку эффективной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля;

Анализ научной психологической и психолингвистической литературы позволит выделить теоретическую основу для разработки концепции формирования



коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в соответствии с требованиями языкового образования в Украине XXI ст.

## **2.1 Социально-психологические особенности обучения языку в условиях неродной среды**

Поскольку смена ориентаций в новой парадигме методики проявляется в усилении интереса не столько к языку, сколько к стоящей за ним культуре, необходимо остановиться на рассмотрении социально-психологической проблематики, в частности социально-психологических особенностей обучения языку в условиях неродной среды, отсутствовавшей в лингвострановедении.

Как известно, пребывание иностранного студента в иноязычной среде, процесс адаптации к чужой культуре, усвоение новых для студента норм вербального и невербального поведения, а также ряда новых для него социальных ролей бывает достаточно болезненным для индивида. Так как опыт, полученный студентами-иностранцами в своей стране, взаимодействуя с условиями жизни в чужой стране, нередко вступает в противоречие с ними в силу различий экономического, политического и культурного порядка [682, с. 10].

Проблема дидактической адаптации к условиям обучения в новой социокультурной среде рассматривается в трудах социальных психологов, дидактов, методистов и преподавателей-практиков. Исследователей (Е. Аршавская, А. Леонтьев, Т. Чернявская, М. Иванова, Н. Титова и др.) интересуют такие вопросы, как объективные различия между системами образования, организацией учебно-воспитательного процесса, его целями, содержанием, формами, методами и средствами в родной стране иностранных студентов и, например, Украины, России, возникающие в этой связи трудности и пути их преодоления, особенности такого рода трудностей у различных групп иностранных студентов, технология индивидуального подхода, профилактика стихийных стрессоров, адаптация к вузу как управляемому педагогическому процессу, формирование стратегий учебной деятельности.

Ученые указывают на необходимость сопоставления своей и иноязычной культуры, на важность учета осознанных сведений о родной культуре при подготовке к поездке в другую страну [39; 238]. Подход, предложенный Ю. Прохоровым [511], позволяет учитывать типы межкультурных языковых контактов, где соотносятся как лингвистические, так и экстралингвистические параметры. Среди этих типов выделяются «соприкосновение», «приобщение», «проникновение» и «взаимодействие». Соприкосновение характеризуется прежде всего проявлением несовпадения стереотипов общения, принятых в разных культурах, хотя контакт ведется в условиях общего языка общения. Приобщение рассматривается как тип языкового контакта, отличающийся определенным наличием знания стереотипов общения каждой из сторон, однако реально одна из сторон пользуется двумя типами стереотипов общения – своим и чужим, а вторая исходит только из своего типа. Проникновение представляет тот вид контакта, который используется в учебных целях на занятиях по русскому языку как иностранному и определяется как система определенного взаимного учета стереотипов общения, однако прежде всего той из сторон, которая использует новый язык общения и, соответственно, овладевает новыми стереотипами. Взаимодействие, как тип межкультурного языкового контакта, основано на использовании любым участником общения стереотипов общения любой из двух культур, при этом как при наличии соответствующего сигнала («как принято/говорят у нас = как принято/говорят у вас»), так и при его отсутствии общение практически не нарушается [511, с. 104–111].

Общеизвестно, что коммуниканты в условиях чужой культуры строят свое вербальное и невербальное поведение по «своим» моделям, и необходим этап «вживания» в культуру [360]. В связи с этим целесообразно рассмотреть процесс адаптации к чужой культуре, т.е. «рассмотреть те психологические, психосоматические, социально-поведенческие факторы, влияющие на данный процесс и которые в целом называют «культурным шоком» [638, с. 99].

Представляет интерес концепция этнотекста предложенная Т. Загряскиной применительно к воспоминаниям иностранцев о России. Этнотекст при этом определяется как «речь коллектива о своем и чужом культурном ареале» [238, с. 219], к

качествам этнотекста относятся невозможность применения к нему критерия достоверности / недостоверности, а также выражение субъективного отношения рассказчика к предмету высказывания. Этнотекст выполняет смягчающую функцию в межкультурной коммуникации, он во многом способствует предотвращению культурного шока [638, с. 99].

Наиболее важными факторами для процесса адаптации, которые необходимо учитывать при обучении иностранных студентов-билингвов, являются следующие:

- знание языка является важным, едва ли не главным моментом, влияющим на степень проявления культурного шока, особенно в первые месяцы пребывания в иноязычной среде. Приблизительно 51% трудностей, испытываемых иностранцами в данный период, лингвистического характера;

- сходство / различие родной и чужой культур существенно влияет на сроки адаптации к неродной культуре. Чем больше различия, тем больше времени приходится на процесс адаптации.

- учет национального статуса в процессе адаптации к иноязычной культуре.

В зависимости от того, как иностранный студент определяет статус своей нации и как относятся к его родине жители страны, где он находится, формируется чувство самоуважения, присущее студенту [638].

Не меньшее значение имеет и национальный стереотип, относительно жителей страны изучаемого языка. На процесс адаптации также оказывает влияние «избыток» этноцентризма, который негативно сказывается на процессе межкультурной коммуникации и может стать серьезным препятствием к пониманию чужой культуры, так как следствием этноцентризма является нежелание учитывать особенности неродной культуры [638].

Таким образом, в процессе обучения русскому языку иностранных студентов, в том числе тюркоязычных, преподавателю необходимо учитывать особенности процесса адаптации, которые найдут отражение «в индивидуальном подходе к каждому студенту, планировании учебного процесса, в создании благоприятного психологического климата в учебной группе, поддержании мотивации обучения [276, с.75].

По мнению Ю. Платонова, Л. Почебут [486] эффективное межнациональное общение может строиться с учетом следующих принципов: 1) когнитивный принцип, 2) поведенческий принцип, 3) эмоциональный принцип. Применение когнитивного принципа нацеливает на конструктивное общение с представителями другого этноса. Он, по мнению исследователей, состоит из трех частей: 1) знание и понимание коммуникативной символики своего народа, своей культуры; 2) знание и понимание коммуникативной символики чужого народа и его культуры; 3) понимание того факта, что «все народы и культуры равноценны, равнозначны, что нет плохого и нет хорошего народа, нет плохой и нет хорошей культуры» [486, с. 45].

Опора на поведенческий принцип предполагает ответы на следующие вопросы: каким должно быть отношение к представителям другого этноса? Как следует строить общение с ними? В реализации данного принципа выделяются три этапа: 1-й этап – это наблюдение за словами, жестами и поступками представителей чужого этноса; 2-й этап связан с интерпретацией поведения, что предполагает способность понять, что значит определенное поведение в другой культуре, что оно символизирует; 3-й этап – это оценка и выводы. На этом этапе должно возникнуть понимание того, что представители иной культуры могут думать, чувствовать и совершать действия по-другому, непривычным для реципиента образом. На третьем этапе реализации поведенческого принципа предполагается, что индивид может принять представителей иной культуры такими, какими они есть. Это способствует расширению культурного кругозора и дает возможность оценить уникальность и специфичность иной культуры.

Три этапа в реализации поведенческого принципа соотносятся с тремя фазами, о которых пишут американские исследователи: первая фаза – период «наблюдателя» (*spectator*), вторая фаза – период адаптации (*adoptiv*), третья фаза – период «прихода к соглашению» (*coming to terms*) [39].

Эмоциональный принцип сопряжен с ответом на вопрос: что испытывает индивид в процессе коммуникации с представителями другого этноса?

Английский исследователь С. Бохер, рассматривая последствия межкультурных контактов, выделяет четыре возможных варианта таких

последствий: а) геноцид; б) ассимиляция; в) сегрегация; г) интеграция. Для отдельного индивида межкультурные контакты могут быть представлены в виде следующих результатов: 1) перебежчик, 2) шовинист, 3) маргинал, 4) посредник [691], это особенно проявляется при общении с эмигрантами [638].

Таким образом, преподавателю необходимо знать особенности процесса адаптации, так как пребывание иностранного студента, в том числе тюркоязычного, в иноязычной среде предполагает адаптацию к чужой культуре, усвоение новых для него норм вербального и невербального поведения, социальных ролей. Для сокращения сроков адаптации студентов к условиям обучения в новой социокультурной среде необходимо в процессе обучения русскому языку осуществлять сопоставление родной и иноязычной культуры; учитывать психологические, психосоматические, социально-поведенческие факторы, влияющие на процесс их адаптации к чужой культуре.

## **2.2 Психологическая характеристика студента-нефилолога**

### **2.2.1 Психовозрастная характеристика студентов технического вуза**

С целью обоснования теоретических основ предлагаемой методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля считаем необходимым рассмотреть их психовозрастную характеристику, особенности протекания психических процессов, преобладающие мотивы деятельности.

Психовозрастная характеристика студентов исследована в работах А. Ананьева, Ж. Витлина, П. Гальперина, Н. Заброцкого, Е. Климовой, Г. Костюка, В. Крутецкого, А. Маркова, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, Н. Жинкина, И. Сеницы, Е. Соловьевой и др. Считаем, что подготовка и проведение занятий по практике языка обуславливается возрастными и психологическими особенностями студентов, поэтому методика современного аудиторного занятия в высшей технической школе должна базироваться на достижениях не только дидактики,

лингводидактики, методики обучения речевому общению на иностранном/неродном языке, но и на достижениях психологии.

Задачей высшей технической школы является формирование профессиональной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Е. Соловьева справедливо заметила, что сегодня целью образования является не просто предоставление знаний и умений, а и развитие качеств личности [576, с. 8–11]. Психологические факторы развития языковой личности специалиста имеют три основные составляющие: 1) качества личности студента (личностно-индивидуальные и личностно-социальные); 2) мотивация – основа обучения профессиональной речи, включающей специализацию речевого процесса (знание языка профессии, терминологическая осведомленность и т.п.); 3) личность преподавателя, от которого в основном зависит интенсификация учебного процесса (ускоренное развитие рецептивных и репродуктивных навыков). В процессе уплотнения учебного процесса (в связи с сокращением аудиторных занятий и увеличением часов на самостоятельную работу) повышается роль эффективной методической системы, в которую входят адаптационные процессы в обучении, продуманная тренировочная работа, модификация методики обучения и наглядные средства [576]. Составляющие психологических факторов развития языковой личности специалиста даны на рис. 2.1.

Психолого-педагогические аспекты профессионально-коммуникативной подготовки специалистов предполагают рассмотрение, с одной стороны, адаптации студентов к условиям культурно-образовательной среды технического вуза, а с другой – адаптации самой образовательной, в том числе лингвокультурной, среды вуза к особенностям физиологического, психического, интеллектуального, личностного и социального развития студентов. На первом курсе технического вуза происходит физиологическая, социально-психологическая и академическая (процесс приспособления учащихся к условиям новой для них педагогической системы) адаптация иностранных тюркоязычных студентов в Украине.



Рис. 2.1. Составляющие психологических факторов развития языковой личности специалиста

В процессе подготовки высококвалифицированного специалиста необходимо учитывать его личностно-индивидуальные и личностно-социальные качества.

Остановимся на рассмотрении психовозрастной характеристики студентов технического вуза. На основных факультетах обучаются студенты в возрасте 18–24 лет (иногда и более старшего возраста, но это довольно редкое явление). В возрастной психофизиологии принято считать границей детства и взрослости 18-летний возраст [22]. Соответственно, студенты технических вузов являются взрослыми людьми и обладают присущими всем взрослым психологическими особенностями. При обучении иностранному языку необходимо учитывать

зависящие от возраста свойства характера и темперамента, особенности протекания психических процессов, преобладающие мотивы деятельности обучаемых. С целью их характеристики обратимся к работам Ж. Витлина:

1. Темперамент взрослых отличается от темперамента детей, в частности, моторный и эмоциональный компоненты темперамента у них функционируют по-разному. Если для детей характерны постоянные мышечные движения и эмоциональная лабильность (неустойчивость), то для большинства взрослых учащихся – эмоциональная устойчивость, умение держать себя в руках, контролировать свои действия. Взрослые учащиеся более собранные, они быстро включаются в работу, однако в отличие от детей многие из них (например, студенты из тюркоязычных стран, Китая, Кореи и Вьетнама) неохотно выполняют упражнения, связанные с коммуникативной активностью и реализующие коммуникативные цели обучения. Вот почему при работе со взрослыми учащимися необходимо включать такие упражнения в учебный процесс с первого дня учебных занятий и объяснять студентам их значимость.

2. У взрослых в отличие от детей наблюдается повышенная стеснительность в ситуациях, которые демонстрируют окружающим их недостаточно высокий уровень образования или допущение ими грубых ошибок. Это качество может отрицательно влиять на успешность обучения иностранному языку. Для ее преодоления преподавателю необходимо проявлять много такта, чтобы не задеть самолюбие взрослых учащихся, а также использовать те виды учебной работы, в которых студенты перестают находиться под наблюдением окружающих (работу в лингафонном кабинете, в компьютерном классе и т. д.).

3. Еще одна отличительная черта взрослых – их повышенные волевые качества: усидчивость, настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность, умение владеть собой, умение преодолевать трудности при достижении намеченной цели. Учет этих особенностей позволяет при обучении взрослых в большей степени, чем при обучении детей, использовать возможности самообучения.

4. Преобладающие мотивы учебной деятельности взрослых чаще всего обусловлены их профессиональными интересами. Для повышения эффективности



обучения взрослых необходимо увязывать учебный процесс с их потребностями и интересами, в частности, с мотивами профессионального характера. Это прежде всего должно находить отражение в отборе текстового и языкового материала для обучения.

5. Внимание взрослых, как правило, характеризуется большим объемом: взрослые могут с достаточной степенью ясности воспринимать до шести различных объектов. Развитое произвольное внимание взрослых позволяет им сосредоточиваться на учебном материале в течение долгого времени.

6. У большинства взрослых зрительная память развита лучше, чем слуховая, поэтому для лучшего запоминания учебного материала необходимо воздействовать на весь комплекс анализаторов с опорой на зрительные компоненты, в частности используя чтение и письмо.

7. Для большинства взрослых характерно стремление к сознательному усвоению учебного материала. В процессе обучения взрослых неродному языку следует учитывать, что им необходимо не только тщательно осмыслить изучаемый языковой материал, но и, выполняя определенные учебные действия, знать, что они делают и почему, знать наиболее рациональные способы усвоения элементов языка и речи. Важно поэтому, во-первых, тщательно объяснять взрослым особенности изучаемого материала, во-вторых, объяснять цели и порядок выполнения упражнений, обучать их стратегиям овладения языком.

8. Процесс овладения фонетическими навыками проходит у взрослых с большими трудностями, чем у детей. Взрослым приходится затрачивать больше времени и сил для перестройки привычных движений речевого аппарата.

Таким образом, возрастной период 18–24 лет является в целом благоприятным для овладения иностранным языком, однако требует использования особых методов обучения. Рассмотрение общих психологических особенностей взрослых учащихся и основанных на них методических рекомендаций позволяет считать такими методами группу сознательных методов обучения (по классификации Т. Капитоновой и А. Щукина) [277, с. 230–231].

Важное место в учебно-познавательной деятельности студентов занимает мышление, особенности которого исследовали Л. Выготский, П. Гальперин, В. Давыдов, Г. Костюк, А.А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др. На занятии аудиторном практическом занятии мыслительная деятельность обучаемых по сути совпадает с познавательной, которую стимулирует и организует преподаватель. Проведенные Б. Ананьевым [22-24] исследования показали, что логическое мышление и обобщение на словесном материале является ведущим для учащихся и студентов от 18 до 21 года. Если у 17–19-летних вербально-логическое мышление тесно связано с образным мышлением, то у 20–21 летних – с практическим [22, с. 14]. Существует также связь между памятью, объемом внимания и показателями мышления. Их учет играет важную роль в организации учебной деятельности, ее рационализации, повышая активность студентов в учебном процессе. Студенческий возраст отмечается оптимальной чувствительностью зрения, максимально слуховой чувствительностью и высокой активностью памяти [22, с. 25–30].

Отношение студентов к учебе опирается на определенный жизненный опыт, значительный объем информации, которую они получают из разных источников (средства масс-медиа, компьютер, Internet и т.д.). При этом они стремятся к усвоению содержательного материала, который определяется количеством общественно-полезной информации, стремятся к сознательному овладению материалом, то есть приобретение профессионально значимых знаний.

Одна из ключевых задач преподавателя – формирование у студентов самостоятельного мышления, которое является, по утверждению Н. Заброцкого, процессом «опосредованного и обобщенного познания человеком предметов и явлений окружающей действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [232, с. 108].

Среди психических познавательных процессов (ощущение, восприятие, представления, воображения) в обучении особо важно учитывать роль памяти, ибо результаты учебной деятельности во многом зависят от таких процессов памяти, как запоминание, сохранение и воспроизведение. Исследования известных психологов А. Н. Леонтьева, А. Смирнова, Б. Ананьева, П. Зинченко, А. Прангишвили и др.

свидетельствуют о том, что запоминание может осуществляться и тогда, когда субъект не ставит перед собой цель что-либо запомнить, однако запоминание при этом связано с предметом и средством активной деятельности человека. Большинство ученых (А. Смирнов, Л. Занков, Г. Костюк и др.) считает, что более плодотворным будет запоминание, опирающееся на понимание, осмысление, логическую группировку учебного материала.

В психологии различают оперативную, кратковременную и долговременную память. Понятие долговременной памяти ввел Н. Жинкин, который отмечал: «Именно с помощью долговременной памяти легче понять формирование лексикона в мозге человека» [228, с. 76]. И. Сеница справедливо считает, что рекомендации по запоминанию, не опирающиеся на эффективные способы их реализации, дают меньшие результаты, чем активная, содержательная работа над материалом [551, с. 59]. Память развивается и улучшается в соответствии с требованиями будущей профессии, когда студенты чувствуют ответственность за результаты своей деятельности [219].

Память взаимосвязана с вниманием и коррелирует такие ее функции, как концентрация и устойчивость. Б. Ананьев считает, что устойчивость внимания однозначно влияет на объем и качество хранения, одновременность распознавания, моментальность воспроизведения необходимого учебного материала, подлежащего запоминанию [22]. Доказано, что с возрастом эмоциональная память, опирающаяся на наглядно-образные процессы мышления, уступает место памяти, опирающейся на логические процессы мышления. Эти умения необходимо учитывать в работе со студенческой аудиторией.

Повышению эффективности деятельности студентов в сфере обучения способствует внимание. Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на различных предметах и явлениях. Внимание обусловлено единством субъективных и объективных причин, в зависимости от действия которых оно (внимание) может быть непроизвольным (возникает вне зависимости от сознательного намерения человека) и произвольным (сознательно направляется и регламентируется). Различают также и послепроизвольное внимание, которое

появляется под влиянием интереса в процессе деятельности. Так, приступая к занятиям, студенты посредством определенных волевых усилий могут заставить себя слушать преподавателя, не отвлекаясь на различные помехи. Если занятие будет интересным, тогда отпадает необходимость в волевых усилиях, таким образом произвольное внимание переходит в послепроизвольное [622].

В деятельности студентов проявляются и такие свойства внимания, как: устойчивость, концентрация, объем, распределение, колебание и пр. Каждое из них весьма существенно. Между тем исследования возрастных изменений внимания (18–21 г.) свидетельствуют, что в качестве центральных свойств выступают объем и устойчивость, которые одновременно объединяют вокруг себя и другие свойства. Факты говорят о широком диапазоне изменений, связанных с вниманием. Возможности внимания охарактеризованы количественно: человек способен одновременно воспринимать 4–6 разных объектов, полная устойчивость сохраняется 15–20 минут, в течение одной секунды можно внимание переключать 3–4 раза, что весьма важно для методики [269].

Эффективность каждого аудиторного занятия во многом зависит от возбуждения и распределения внимания учащихся. По мнению А. Скрипченко, Л. Долинской, З. Огородничук, внимание является «формой организации познавательных процессов и условием их успешного протекания» [233, с. 232] и играет основную роль в процессе проектирования и организации занятия по практике языка. Развитие внимания студентов способствует осмысленному восприятию учебного материала, которое является особенно важным в аспекте формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

В процессе обучения русскому языку необходимо обеспечивать концентрацию внимания учащихся, от которой зависит восприятие учебного материала, осмысление, быстрое его усвоение, сочетание с практической речевой и коммуникативной деятельностью. На рост концентрации и устойчивости внимания на занятиях по русскому языку влияют различные факторы: структурирование компонентов учебного занятия, новизна, содержательная наполняемость, методы и

средства обучения, связь теории с практикой и др. [344, с. 84]. Следует признать, что у многих студентов недостаточно развито произвольное внимание. Это обусловлено тем, что студенты часто ориентируются на механическое запоминание [214].

Средний возраст студентов, обучающихся русскому языку в украинских технических вузах, 17–20 лет. Люди этого возраста обладают «зрелым мышлением» и «наивысшей скоростью оперативной памяти», развившимися на базе усвоения родной речи. Они владеют всеми умственными операциями – анализом, синтезом, индукцией и дедукцией, обобщением и конкретизацией и т.д. [23, с. 5]. Их мышление опирается не только на непосредственное восприятие, но и на логическое построение. Они имеют определенный жизненный опыт, желание овладеть основами точных наук, осознают необходимость знания русского языка и стремятся к его изучению.

Одним из наиболее мотивирующих факторов признан познавательный интерес. Интерес – это «специфический мотив культурной и познавательной деятельности человека» [220, с. 15], это направленность внимания, мыслей, чувств на предмет, имеющий для человека осознанную значимость и эмоциональную привлекательность. Интерес основан на потребности, но, в отличие от мотивов, всегда осознан, поэтому его легче выявить и управлять его формированием.

Интерес как своеобразная внутренняя направленность учащегося оказывает положительное влияние на все процессы восприятия, мышления, памяти и плодотворно сказывается на процессе и результатах учебной деятельности. Это подтверждается в исследованиях [302] о роли интереса при обучении иностранному языку. При наличии интереса человек легче и продуктивнее работает, т.к. все его внимание и силы сосредоточены на его работе

Таким образом, при обучении неродному языку иностранных тюркоязычных студентов следует учитывать зависящие от возраста свойства характера и темперамента, особенности протекания психических процессов, преобладающие мотивы деятельности. Возрастной период от 17 до 24 лет является в целом благоприятным для овладения иностранным языком и требует использования сознательных методов обучения.

### **2.2.2. Психолингвистические аспекты речемыслительной деятельности субъектов технического образования**

Для методики важен учет психофизиологических, личностных и социально-психологических особенностей иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения речевому общению на русском языке. Поэтому при организации процесса обучения необходимо своевременное выявление и учет таких физиологических особенностей обучающихся, как, например, пониженный уровень слуха или зрения, нарушение опорно-двигательного аппарата и др., существенно влияющие на их психологическое состояние, а, следовательно, и на организацию педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Наряду с выявлением психофизиологических особенностей обучающихся при организации языковой работы в целях ее возможной индивидуализации полезно также определить тип темперамента конкретного субъекта учебной деятельности (сангвиник, флегматик, холерик или меланхолик), доминирующий радикал личности (истероидный, шизоидный, паранояльный, эпилептоидный, гипертимический, эмотивный, тревожный) и др. Эти факторы существенны для организации эффективного обучения: для расположения обучающегося в аудитории, для определения объема и характера учебного материала, а главное – для выстраивания корректной стратегии взаимоотношений обучающего и обучающегося [527, с. 165].

Обучение иностранному языку включает целый комплекс когнитивных процессов, которые складываются во множество различных типов, стратегий, стилей усвоения речи. Ориентируясь на теорию познания, методика обучения русскому языку как иностранному также обратилась в последнее время к когнитивной проблематике (Л. Бартошевич, Т. Владимирова, В. Зинченко, О. Каган, Г. Колосницына, Б. Ливер, И. Мангус, Т. Мелентьева, Л. Фарисенкова) [56; 128; 273; 307; 374; 392; 400; 401; 624]. Дополним психологические основы обучения русскому языку как неродному данными когнитивной психологии, а также результатами исследований когнитивного стиля, свойственного учащимся инженерного профиля.

Для организации эффективного обучения огромное значение имеет выявление когнитивных стилей обучающихся, под которыми в широком смысле понимаются «способы (формы) восприятия, мышления и действия субъекта, задающие индивидуально-устойчивые и в этом смысле личностные характеристики решения познавательных задач в разных ситуациях, но преимущественно в ситуациях неопределенности» [316, с. 145]. В условиях индивидуализации обучения, постулируемых андрагогическими принципами, это позволяет учесть такие индивидуальные особенности обучающихся, которые определяют различия в восприятии и усвоении ими учебного материала. Когнитивные стили определяют специфику учебных стилей субъектов образовательной деятельности.

В ходе анализа занятий по практике языка в вузе инженерного профиля было установлено, что не только каждая учебная группа имеет свой когнитивный профиль «профиль класса», определяемый собственными когнитивными стилями, и не только каждый преподаватель имеет свой обучающий профиль, но и учебник отражает индивидуальный профиль автора [374]. В этих условиях Б. Ливер справедливо видит основные затруднения при усвоении иностранного языка именно в несовпадении этих когнитивных профилей: «Чем сильнее и разнообразнее отклонения, тем глубже и многочисленнее трудности, возникающие в процессе обучения» [374, с. 12]. Идеальная ситуация – полное совпадение когнитивных профилей 1) учащегося, 2) преподавателя; 3) группы и 4) учебника. Зная когнитивный профиль класса (группы) и индивидуальные несовпадения с ними, опытный преподаватель может предвидеть неудачи и адаптировать учебный процесс, ориентируясь на когнитивный профиль класса, отдельных учащихся, собственный и автора учебника. Безусловно, «учет влияния когнитивных стилей на процесс обучения может намного улучшить результативность преподавания иностранного языка» [374, с. 13].

И. Авдеевой [7] введено понятие когнитивный стиль специалистов инженерного профиля и выявлены его детерминанты. На основании изученной литературы, наблюдения за учебным процессом, лингво-когнитивного анкетирования нами впервые были выявлены (глава 5) когнитивные стили

иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и введено понятие «когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля». Было установлено преобладание в данном контингенте представителей аналитического когнитивного стиля, «который может быть не только задан биологически, но и сформирован в процессе вузовского технического образования и профессиональной деятельности» [7, с.13]. Результаты нашего исследования подтвердили выводы И. Авдеевой о преобладании в инженерной аудитории представителей аналитического когнитивного стиля.

Как показывает практика обучения иностранных студентов в техническом вузе, это «большинство» в инженерной аудитории дополнено представителями других когнитивных типов – противоположного синтетического либо смешанного, либо и тем и другим. Однако, доминирующее большинство в иностранной тюркоязычной инженерной аудитории составляют именно индивиды, обладающие аналитическим когнитивным стилем.

Когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в широком смысле слова соотносится «с аналитическим, рациональным, левополушарным, некоммунитивным, логическим, эктеническим и т. п. общими стилями» [7, с. 82]. Возможным исходным фактором, лежащим в основе познавательных предпочтений, считается левополушарная доминантность мозга специалистов инженерного профиля.

Виды деятельности, актуальные для стилей мышления, входящих в группу эктеников, коррелируют, по мнению И. Авдеевой, с аналитическим, рациональным, логическим и т.п. типами в других классификациях. При этом противоположный ему: синтетический, метафорический, правополушарный, коммуникативный, инологический, глобальный – стиль, характерный для филологов-русистов, включает антонимические понятия, образующие противоположный полюс познавательной деятельности [7].

И. Авдеевой установлено, что основные параметры аналитического, логического, левополушарного, полнезависимого и т. п. «общих» когнитивных стилей во многом сходны с характеристиками инженерной деятельности.



Объединив все когнитивные стили на двух противоположных полюсах, на одном из них исследователем были обнаружены стилевые характеристики, свойственные квалифицированному инженеру и ожидаемые/ предполагаемые у учащихся инженерного профиля: умение четко сформулировать задачу; абстрагирование от неважного для данной ситуации; умение делить задачу на подзадачи; умение ранжировать эти задачи по степени сложности; пошаговое решение задачи, перебирая возможные варианты; совмещение противоположных требований к объекту; независимое друг от друга описание вида, функции, строения объекта; параллельная разработка отдельных подсистем объекта; сопоставление, сравнение возможных путей решения. Заданные биологически характеристики, свойственные иностранному учащемуся как представителю/будущему представителю инженерного социума, акцентируются, усиливаются в процессе вузовского образования [7, с. 128–129].

«Классический» учащийся инженерного профиля, в том числе тюркоязычный, обладает когнитивными предпочтениями при изучении иностранных языков, которые рассмотрены нами в работе [172].

Мы согласны с мнением И. Авдеевой в том, что «преподаватель, с одной стороны, должен адаптировать приемы и материалы к когнитивному стилю учащихся инженерного профиля» [7, с. 201], но не согласны с тем, что преподаватель «с другой стороны, вправе ожидать, чтобы меньшинство учащихся, обладающее иными предпочтениями, подстраивалось к когнитивным стилям большинства учащихся и всей системы обучения в техническом вузе при помощи выработки стратегий, связанных с преобладающими в инженерной деятельности» [7, с. 203] так, как «произвольно перейти из одного когнитивного стиля по требованиям отдельных заданий для большинства учащихся невозможно» [374, с. 56]. Но так как любой стиль состоит из определенных стратегий, которые учащиеся могут сознательно осваивать, преподаватели могут помогать учащимся стать более гибкими в выборе стратегий и в результате дать им возможность успешно выполнять задания, не соответствующие своему когнитивному стилю [374, с. 58]. В исследовании Ву Тиен Зунга [134] установлено, что среди

особенностей, играющих определяющую роль при обучении чтению, оказались психофизиологические особенности, связанные с такими функциями головного мозга, как «анализ» («левополушарность») и «синтез» («правополушарность»). Это ученый учитывал с самого начала формирования умений изучающего чтения на русском языке у вьетнамских студентов технических специальностей. В особенности этого требовал начальный этап обучения, когда обнаруживается значительная разница между способами усвоения учебного материала у каждого из данных «типов». В своей работе Ву Тиен Зунг попытался смоделировать учебный процесс таким образом, чтобы дать учащимся каждого из обозначенных типов дополнительные стратегии усвоения и, за счет этого, а также за счет стимулирования «компенсационных стратегий» облегчить в дальнейшем их учебно-профессиональную деятельность. Предложенные в этой работе подходы мы использовали в данном исследовании.

Учет специфики речемыслительной деятельности иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля позволяет преподавателям русского языка «использовать приемы и методы обучения, с одной стороны, обусловленные когнитивными предпочтениями аудитории, а с другой стороны, коррелирующие с дедуктивно-аналитической системой вузовского инженерного образования» [7, с. 13].

Итак, при обучении иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля преподавателю необходимо изучать и учитывать их типовые когнитивные стили в целях повышения качества обучения русскому языку как неродному.

Таким образом, специалистам инженерного профиля, в том числе тюркоязычным, преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль. Учет динамики социо- и психовозрастных характеристик студенчества, специфики их индивидуальных стилей, психотипических, психофизиологических и личностных особенностей будет способствовать индивидуализации процесса обучения речевому общению на русском языке данного контингента учащихся и повышению его эффективности.

### 2.2.3 Мотивация овладения неродным языком в неязыковом вузе

Несмотря на многочисленные исследования и разработки психологов, педагогов, методистов изучение иностранного / нерусского языка не достигает желаемых результатов и не отвечает современным требованиям программы по подготовке специалистов в неязыковых вузах.

Среди причин такого положения дел называются как объективные, так и субъективные. К объективным относят, в частности, следующие: социальный контекст, языковое окружение, условия организации и методы обучения. Субъективные причины вытекают из объективных и проявляются в недостаточной мотивации изучения иностранного языка, отсутствии личностного смысла, наличии установки на неспособность освоить предмет после нескольких лет безрезультатных попыток его изучения в школе. И объективные, и субъективные причины проистекают из специфики как самого предмета «иностраннный язык», так и мотивации овладения им в неязыковом вузе. Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что мотивационные резервы студентов остаются недостаточно реализованными из-за отсутствия, в первую очередь, субъективной значимости овладения иностранным языком. Практически отсутствует эмоционально-ценностная мотивация, т.е. собственно интерес к иностранному языку [220]. Высокая мотивация изучения русского языка иностранными тюркоязычными студентами в технических вузах Украины является одним из условий их успешной подготовки как высококвалифицированных специалистов. Преподавателю необходимо знать мотивы, лежащие в основе деятельности студентов, и уметь поддерживать мотивацию обучения на высоком уровне.

Как известно, проблема мотивации является центральной в психологии обучения в целом и в процессе овладения иностранным языком, в частности. Использование мотивации позволяет выявить внутренние резервы личности для ее развития, обучения и воспитания, т. к. через мотивацию можно влиять как на продуктивность деятельности, так и на развитие самой личности. Мотивация как

наиболее гибкое образование подвержена изменениям в зависимости от социальной и экономической ситуации. Формирование мотивации овладения неродным языком у студентов инженерного профиля направлено на достижения ими коммуникативной компетенции.

Мотивация рассматривается как система побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели и т.д. (В. Асеев, Л. Божович, А. Маркова, Е. Шорохова, П. Якобсон), т.е. как детерминация поведения в целом (С. Рубинштейн). Учебная мотивация – это движущая и ведущая сила процесса развития личности, ее познавательных потребностей, это не сумма мотиваций отдельных предметов, а новое более сложное образование, имеющее свои специфические признаки [265]. В данном исследовании, придерживаясь позиции Н. Емельяновой [220], А. Марковой [396], исходим из понимания учебной мотивации как комплекса самых разнообразных побуждений и признаем, что мотивация учения складывается из многих постоянно изменяющихся и вступающих в новые взаимоотношения друг с другом факторов.

Структура мотивации рассматривается как иерархия мотивов (В. Ковалев, В. Дружинин, В. Шадриков, Г. Ивончик, М. Матюхина) или как комплекс мотивационных ориентаций (Н. Симонова, И. Именитова), т.е. включает только мотивационные компоненты. Мы разделяем позицию Н. Емельяновой и рассматриваем структуру учебной мотивации как комплекс побуждений, включающих мотивационные и немотивационные компоненты, объединенные определенными отношениями, основанными на соподчиненности и иерархичности в зависимости от их значимости для личности [220, с. 8].

Единая точка зрения на понятие «мотив» у ученых отсутствует. В своем исследовании мы опираемся на определение мотива как побуждения к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [680, с. 163]. Проблема формирования оптимальной мотивации ставится в зависимость от академической успешности (Н. Милитанская, З. Романова); интереса к иностранному языку (П. Козик, Р. Сырнева);

удовлетворения коммуникативной потребности (П. Козик, В. Сатинова, Е. Рощина, В. Андриевская, М. Муканов, Л. Паневина, Т. Левина); способностей к иностранному языку (Л. Юрцева, О. Кричев); содержания сообщаемой информации на иностранном языке (П. Козик, Б. Ноткин); личности преподавателя (Н. Симонова, П. Козик); взаимоотношений учителя и учащихся (С. Григорян, Ш. Чхартишвили, В. Грабал, Т. Кольцова, Г. Иванова); личностных особенностей обучаемых (Н. Симонова, А. Маркина, И. Именитова); взаимоотношений в учебной группе (С. Григорян, Е. Рощина, В. Шадриков, Н. Симонова); профессиональной направленности учебной деятельности (Б. Ноткин, А. Гебос, Э. Башкирцева, Л. Образцова, Л. Панова) [220, с. 8–9]. Доказано, что формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком определяется созданием на занятиях ситуаций общения, отвечающих профессиональным интересам будущих специалистов и максимально приближенных к условиям естественного общения. Такое общение Н. Емельянова называет оптимальным. Оно, как справедливо отмечает автор исследования, будет способствовать развитию внутренней мотивации овладения иностранным языком, а также переходу внешней мотивации учения во внутреннюю.

Особая роль в овладении иностранным языком отводится внутренней мотивации. Формирование внутренней мотивации овладения иностранным языком позволит оказывать влияние на развитие личности обучаемых, формирование оптимального стиля и навыков общения, выработку диалогической направленности на людей вообще, в том числе и их будущих подчиненных, что позволит внести вклад в формирование личности будущего специалиста [220, с. 168].

Оптимальное общение в обучении иностранному языку принципиально меняет роль иноязычных способностей как фактора мотивации учения. Невысокие иноязычные способности перестают быть фактором, снижающим мотивацию овладения иностранным языком. Достаточно развитые иноязычные способности повышают внутреннюю мотивацию овладения иностранным языком [220, с.15].

Мы рассматриваем коммуникативное обучение иностранному языку как обучение общению, желаемая цель при этом – коммуникативная компетенция, т.е. способность пользоваться лингвистической системой эффективно и в соответствии с ситуацией.

В качестве основных условий создания должной мотивации к овладению иностранным языком И. Зимняя [251] выделяет следующие: формирование познавательно-коммуникативной потребности; содержание учебного материала, имеющее для ученика воспитательное, развивающее и общеобразовательное значение; осуществление личностно-деятельностного подхода.

Первое предполагает, что иностранный язык, как и родной это средство общения. Для общения необходим мотив, потребность, которую и надо формировать. Второе – когда эта потребность будет сформирована, надо предложить ученику соответствующее предметно-смысловое содержание, которое удовлетворяло бы данную потребность. И третье означает, что именно ученик со всеми его индивидуально-психологическими особенностями находится в центре обучения, именно с позиций ученика определяется цель урока. личностно-деятельностный подход предполагает равноправные отношения между учителем и классом, учителем и учеником как партнерами общения.

Важно установить условия для повышения уровня мотивации овладения речью. Внутренняя мотивация возникает из интереса к тому, что сообщается на языке. Мотивация будет тем выше, чем менее учебной будет деятельность. В. Рыжов отмечает, что при переводе задачи обучения в задачу общения, имеющую личную значимость для обучаемого, создаются условия для мощного скачка уровня мотивации овладения языком, речью [537]. У Н. Емельяновой находим мысль о том, что организация общения будет способствовать переводу внешней мотивации во внутреннюю, а в дальнейшем внутренняя мотивация овладения иностранным языком может перейти в мотивацию общения на иностранном языке [220, с. 52].

По мнению Н. Емельяновой, акцент на коммуникативном взаимодействии способствует созданию атмосферы сотрудничества между преподавателем и обучаемыми и между самими обучаемыми. В связи с этим в современной

психологической литературе утвердилась мысль о том, что достижение коммуникативной компетенции на иностранном языке возможно только через общение на языке в процессе совместной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. индивидуальная потребность в овладении языком может быть реализована при условии совместной, согласованной с другими участниками деятельности общения [220].

Таким образом, повышению уровня мотивации овладения языком, речью способствуют возникновение интереса к тому, что сообщается на языке; общение на языке в процессе совместной деятельности по овладению иностранным языком.

Мотивация овладения иностранным языком имеет свою специфику, которая определяется спецификой самого предмета «иностраный язык». Прежде всего эта специфика заключается в некотором видоизменении самого мышления. Обучая иностранному языку, преподаватель добивается мышления на этом языке [71]. Специфика иностранного языка заключается в его «беспредметности», преподаватель должен найти «предмет», наполнить иностранный язык содержанием в соответствии с запросами и интересами учащихся [250; 251]. Эта черта иностранного языка связана с другой, а именно: «беспредельностью», «безграничностью» иностранного языка как предмета изучения.

Одним из наиболее важных условий воспитания будущего специалиста является соответствие интересов, склонностей и способностей молодежи выбираемой профессии. Каким будет специалист, во многом зависит от мотивации выбора профессии, от того, какими мотивами руководствуется человек в своей деятельности. [220]. В. Ковалев [301] выделяет четыре этапа жизнедеятельности личности, непосредственно связанные с формированием ее мотивационной сферы: предпрофессиональный, выбора профессии, профессионального обучения, профессиональной деятельности. Мотивы профессиональной подготовки, по мнению В. Ковалева, зависят от уже сложившегося в школе отношения к учению (и уровня подготовленности) и отношения к избранной профессии (как совокупности мотивов выбора профессии) [301].

Профессионально-ориентированное обучение иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля является мощным средством формирования профессиональной направленности, получения дополнительной информации о будущей профессии, средством формирования и развития профессиональных интересов будущих специалистов. Практика обучения русскому языку студентов-билингвов инженерного профиля подтверждает результаты экспериментального исследования Т. Кольцова об эффективности формирования положительных мотивов на занятиях по иностранному языку, а также профессионально и социально значимых качеств у студентов при помощи: 1) содержания учебного материала; 2) организации учебной и внеучебной деятельности; 3) отношений, складывающихся между преподавателем и студентами, а также между студентами [309].

Отметим, что в психологии установлена зависимость между профессиональной мотивацией и мотивацией овладения иностранным языком: более высокому уровню профессиональной мотивации соответствует более высокая значимость внутренних мотивов [220, с. 166].

Анализ психологической литературы по проблеме профессиональной мотивации позволил нам выделить в ней следующие структурные компоненты: стремление получить высшее образование; интерес к профессии; профессионально-познавательные мотивы (или стремление в будущем стать хорошим специалистом); внутриучебные мотивы; прагматические мотивы; способности к овладению знаниями.

Для определения уровня профессиональной составляющей коммуникативной компетенции нами была разработана «Анкета для анализа мотивов и потребностей изучения русского языка иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля в сфере профессионального общения» (приложение А). Анкетирование показало, что для этих студентов важны как познавательные мотивы, так и мотивы, связанные с будущей профессией. Большинство их них считает овладение специальностью главной целью изучения русского языка. Небольшой процент обучаемых рассматривает русский язык как средство удовлетворения



познавательной потребности. Многие студенты понимают необходимость изучения научного стиля речи и разговорной речи, так как испытывают значительные трудности в говорении. Наиболее эффективными путями изучения языка специальности они считают чтение аутентичных учебников по специальности и общение на учебно-профессиональные темы.

Как показывает практика обучения неродному языку в тюркоязычной аудитории инженерного профиля, оптимальное педагогическое общение имеет определяющее значение, исходя из социальной природы языка как средства общения. Анализ психологических особенностей неуспевающего учащегося показывает, что причиной многих его неудач является малоэффективное общение с ним учителя, отсутствие дружеского расположения, а порой и явно негативное отношение [275, с. 36]. Это доказывает, насколько значима роль личности преподавателя в педагогическом общении. В связи с этим В. Кан-Калик подчеркивает: «Педагог не может быть плохим человеком, иначе он перестает быть профессионалом, даже отлично владея предметом» [275, с. 24].

Общеизвестно, что оптимальным стилем общения является демократический (сотруднический), который представляет собой взаимодействие учителя и учащихся при выполнении совместной деятельности, их партнерство, сотрудничество. Такое общение является не только условием эффективного осуществления деятельности, но и способствует развитию и совершенствованию личностных качеств всех участников общения.

Следует отметить, что успешность овладения иностранным языком зависит и от личностных характеристик, особенностей высшей нервной деятельности, характера и т.д. В соответствии с этим некоторые люди лучше овладевают речью, другие – языковой системой.

Очевидная проблема для всех обучаемых – это величина языкового задания, продолжительность по времени и интенсивность усилия, необходимого для достижения удовлетворительного уровня владения языком. Среди личностных факторов, которые отличают успешных обучаемых от неуспешных, могут быть такие характеристики, как положительная ориентация на задание, я-включенность,

высокий уровень притязаний, ориентация на цель и упорство в ее достижении [220]. Их всех личностных особенностей мы считаем наиболее важными при овладении иностранным языком коммуникативные особенности обучаемого, которые проявляются прежде всего при обучении общению на иностранном языке, т.к. потребность в общении и желание общаться с окружающими людьми способствуют усилению мотивации овладения иностранным языком.

Подчеркнем важность психологического климата в учебной группе. Без учета психологического климата в учебной группе самые эффективные методы и приемы не дают желаемых результатов. Это подтверждается в работах многих авторов [85; 380; 485].

Таким образом, эффективность овладения иностранным/неродным языком находится в зависимости от уровня развития мотивации к предмету. Среди всех видов мотивации, побуждающих обучаемых к овладению иностранным языком, наиболее важной является внутренняя, т.е. мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью и процессом ее протекания. В психологии установлена зависимость между профессиональной мотивацией и мотивацией овладения иностранным языком: более высокому уровню профессиональной мотивации соответствует более высокая значимость внутренних мотивов.

В процессе проектирования технологии проведения практического занятия по русскому языку в техническом вузе преподавателю-русисту необходимо учитывать возрастные особенности студентов, обеспечить возможность решения учебно-воспитательных задач развития личности и создать условия, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.

### **2.3 Психолингвистические основы обучения неродному языку**

Для обоснования теоретических положений формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля необходимо рассмотреть два взаимосвязанных процесса – восприятие речи и производство речи. Психолингвистические основы обучения неродному языку

разрабатывали такие ученые, как Б. Беляев, Л. Выготский, П. Гальперин, И. Зимняя, Н. Жинкин, С. Кацнельсон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Лурия, Т. Рябова, А. Соколов, Р. Фрумкина и др. Психолингвистической основой формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля является теория речевой деятельности, обуславливающая проектирование, организацию и проведение занятий по практике языка, обобщенная цель которых обеспечит формирование коммуникативной компетенции обучаемых, а стратегическая конечная цель – развитие вторичной языковой личности обучаемого. Как известно, категориальное поле психолингвистики действует в пределах таких основных понятий как личность и речевая деятельность. Интерпретируя эти понятия в аспекте нашего исследования, отметим, что основными составляющими психолингвистического аспекта процесса обучения инженерной коммуникации является языковая личность обучаемого, особенности которой были рассмотрены в философском, педагогическом и психологическом аспектах, и речевая деятельность, которой необходимо уделять большую часть учебного времени на практическом занятии в процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

### **2.3.1 Особенности формирования внутренней и внешней речи**

Анализ психологических основ проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля невозможно осуществлять без краткого обращения к истокам вопроса о разграничении понятий «язык» и «речь» в свете лингвистических и психолингвистических исследований, а также к вопросу об определении сути речи как деятельности.

Речевое общение как форма взаимодействия между людьми с помощью языка осуществляется с помощью различных видов речевой деятельности. Речевая деятельность – это процесс реализации мысли в слове. Понятие «речевая деятельность» было введено в лингвистику Ф. де Соссюром, который разделял язык

и речь, отмечая их взаимосвязь. Л. Щерба [675] двухчленной системе Ф. де Соссюра противопоставил трехчленную систему. Эта система лежит в основе современного понимания речевой деятельности: а) языковая способность, т.е. «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива» [368, с. 54]; б) языковой процесс, т.е. реализация языковым коллективом языковой способности в определенных социально-экономических и культурных условиях; в) языковой стандарт, т.е. «определенным образом упорядоченная совокупность константных элементов языковой деятельности» [368, с. 56]. Понятие речевой деятельности трактуется И. Зимней в контексте теории А. Н. Леонтьева, что означает фиксирование, с одной стороны, ее психологического содержания и потребности как предпосылки любой деятельности. С другой стороны, такой подход предполагает анализ процессуальной стороны (фазовости) и внешней структуры (или операционно-мотивационных планов деятельности) [247, с. 51]. С этих позиций И. Зимняя рассматривает речевую деятельность как «активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [247, с. 51].

Речь есть исторически сложившаяся форма общения, опосредствованная языком. Понятие «речь» в современной науке используется в трех значениях: а) как процесс общения («деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами коллектива» [40]); б) как способность к такой деятельности, связанная с названием понятий словами мысленно (внутренняя речь) или вслух (внешняя речь); в) как результат такой деятельности в виде устного (протекающего во времени) либо письменного (протекающего в пространстве) сообщения. В таком случае речь реализуется в виде текста (устного или письменного), и, следовательно, речь есть текст (речь = текст) [682, с. 127]. Вслед за многими лингвистами считаем корректным закрепить за термином «речь» именно

третье его значение, а речь как процесс (первое значение термина) трактовать в виде речевой деятельности (напр., В. Касевич [283, с. 10–12]).

Таким образом, преподаватель и учащиеся имеют дело с тремя группами явлений, составляющими содержание обучения языку: самим языком (как средством общения, хранения и передачи информации), речью (способами общения, реализуемыми в виде текстов и являющимися результатом общения) и речевой деятельностью (процессом общения в виде системы речевых действий) [682, с. 128].

Следовательно, речь не есть процесс общения (что связано с понятием речевая деятельность), но есть способ оформления мысли в самом процессе общения, т.е. речевой деятельности. Таких способов может быть три: 1) внутренний (внутренняя речь); 2) внешний (устный); 3) внешний (письменный) [682, с. 128].

Значительный вклад в науку внесли теоретические и экспериментальные исследования внутренней речи психологов А. Лурия и Н. Жинкина. Опираясь на эксперименты, в ходе которых выяснилось, что внутренняя речь не обязательно использует речедвигательный код, Н. Жинкин выдвинул положение о наличии специального «кода внутренней речи», в котором большую роль играют зрительные представления и разнообразные схемы [229]. Процессам восприятия речи, в том числе вероятностному прогнозированию в смысловом восприятии речи, посвящены исследования И. Зимней [247; 248; 251; 252], Р. Фрумкиной [636] и др.

В книге «Мышление и речь» Л. Выготский предложил идею фазовой структуры речевого действия. В соответствии с этой идеей создание речевого высказывания, по Л. Выготскому, есть процесс последовательного опосредования коммуникативного намерения сначала внутренней речью, затем в значениях внешних слов, и наконец, в самых этих внешних словах. Именно Л. Выготский впервые четко сформулировал мысль о том, что внутренняя речь входит в процесс порождения высказывания как один из последовательных этапов этого процесса и описал психологическую и лингвистическую специфику внутренней речи по сравнению с речью «внешней». Психологическая концепция этого ученого оказала большое влияние на психологию и психолингвистику, являясь важной психологической основой обоснования речевой

деятельности. Вслед за Л. Выготским теорию речевой деятельности развивает А. А. Леонтьев [364; 366; 367; 368; 369].

Как известно, внутренней речью мы пользуемся в процессе мышления, облекая свои мысли в речевые формулировки. В психологии выделяются три типа внутренней речи: 1) внутреннее проговаривание – речь про себя. Сохраняет структуру внешней речи, но лишено фонации, т.е. произнесения звуков. Внутренняя речь может приобретать более развернутые формы и сопровождаться активностью речевых органов (движением губ, языка). Такую форму внутренней речи называют шепотной; 2) собственно внутренняя речь. Выступая как средство мышления, пользуется особыми единицами (код образов и схем) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; 3) внутреннее программирование– формулирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, целого текста и его частей [682].

Развитие мышления на неродном языке означает развитие внутренней речи на этом языке. Осмысливание (понимание) чужой речи, а также и собственной мысли до их внешнего выражения обычно не сопровождается внешним активным говорением, потому что в непосредственном объединении с мышлением находится не внешняя, а внутренняя речь человека. Именно она оказывается самым тесным образом связанной непосредственно с его мышлением [71, с. 91].

Внутренняя речь лишена той развернутости, которая свойственна внешней речи. Основными свойствами внутренней речи являются: беззвучность (речь про себя), обобщенность, крайняя ситуативность, фрагментарность, производность от внешней речи. Благодаря внутренней речи, по мнению А. Соколова, создается речевая установка на сообщение, вызывающая возбуждение соответствующих речевых стереотипов, и происходит отбор слов и фраз для последующих письменных и устных сообщений [568, с. 55–56].

Внутренняя речь присутствует во всех видах речевой деятельности, как при восприятии речи других людей, так и при восприятии собственной речи. При говорении, аудировании, чтении и письме внутренняя речь может, одновременно, протекать с внешней речью, следовать за ней или опережать ее. Так, при быстром

чтении внутренняя речь может совпадать по времени с читаемым текстом или непосредственно следовать за ним. При аудировании занимать последующую, а при письме – предшествующую позицию относительно внешней речи. При быстром говорении внутренняя речь может протекать практически синхронно, а при медленном говорении – опережать его [651].

Без внутренней речи, как считает Б. Беляев, не были бы возможны ни процессы понимания чужой речи, ни выражаемые словесно собственные мысли [71]. Все это подтверждает необходимость обеспечения длительной разговорной практики, так как только при длительной разговорной практике, при длительном функционировании речедвигательных раздражений (проговаривание слов и фраз вслух и про себя) они могут стать основой всего речевого комплекса. Поэтому одну из задач обучения неродному языку А. Соколов [570] видит в выработке правильной артикуляции слов неродного языка (вначале громкой, а затем и скрытой – т.е. проговаривание слов про себя). Обучающийся в конце концов должен научиться быстрому пониманию устной и письменной иностранной речи при минимальном участии артикуляционных движений (что может обеспечить быстроту понимания слушаемой или читаемой иностранной речи), но достигнуть этого он может только путем максимально развернутого артикуляционного закрепления иностранной речи в предшествующей разговорной практике [570, с. 62–63].

Внешняя речь оформляется средствами языка, с помощью которого люди общаются между собой. Ее признаками являются озвученность, адекватность структуры высказывания ситуации общения, эмоциональная окраска. Письмо представляет собой форму графической фиксации звучащей речи. Развитие внешней речи предшествует развитию письменной. Овладение иноязычной речью идет также от внешней речи к внутренней (интериоризация). При говорении и письме процесс обратный – от внутренней речи к внешней (экстериоризация) [682, с. 128].

Таким образом, внутренняя речь формируется в процессе овладения внешней–устной и письменной речью.

Если вслед за А. Соколовым рассматривать внутреннюю речь и связанную с ней скрытую артикуляцию как основной механизм мышления, то в этом случае

можно считать, что, обучая формированию внутренней речи на иностранном языке, мы обучаем и практическому владению им [568]. На становление внутренней речи влияют упражнения в аудировании, говорении, чтении, письме, так как внутренняя речь является активным механизмом мышления [641].

Предметом речевой деятельности является мысль как форма отражения предметов и явлений действительности в их связях и отношениях. Мысль реализуется с помощью языка либо в процессе формулирования собственной мысли (говорение, письмо) либо при восприятии мыслей других людей (чтение, слушание). Если понимать речь как способ формирования и формулирования мыслей с помощью языка (И. Зимняя), то в процессе речевой деятельности мы имеем дело с тремя способами выражения и восприятия мыслей: внутренним (аудирование, чтение), внешним устным (говорение), внешним письменным (письмо).

Структурная организация речевой деятельности включает три фазы:

а) побудительно-мотивационную, в основе которой лежат потребности, мотивы и цели деятельности как ее результата. В качестве предмета речевой деятельности выступает мысль, которая становится внутренним мотивом такой деятельности;

б) аналитико-синтетическую, определяющую выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. Это фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности;

в) исполнительную, с помощью которой реализуется высказывание во внутренней речи (слушание, чтение) либо во внешней речи (говорение, письмо) [682, с. 151].

Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и составлением плана, а завершается результатом, достижением намеченной цели; в середине находится динамическая система конкретных действий и операций [367].

Продуктом речевой деятельности является ее результат. В качестве продукта рецептивной деятельности (чтение, слушание) является умозаключение, к которому приходит человек в результате приема информации. Продуктом продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо) является высказывание в виде текста



(законченного речевого произведения) либо дискурса (текста, взятого в виде речевого действия, в событийном плане). Результат речевой деятельности выражается, как правило, в виде реакции на действия других людей. В рецептивных видах речевой деятельности результатом слушания, чтения является понимание / непонимание смыслового содержания текста, а в продуктивных видах речевой деятельности – реакция на высказывания участников общения.

Единицами речевой деятельности являются: а) речевые операции – минимальные единицы речемыслительного процесса. Достигнув уровня совершенства в результате тренировки, они становятся речевыми навыками; б) речевые действия в виде совокупности речевых операций, образующих основу речевых умений. Речевые умения обеспечивают способность осуществлять речевые действия при решении коммуникативных задач на основе сформированных навыков и приобретенных знаний [682].

Термин «знания» имеет два значения. В первом значении – это результат научного познания. «Знания» во втором значении – это предмет усвоения. Заметим, что, обсуждая вопрос о роли знаний в обучении иностранному языку, А. Шамов [656] считает необходимым развести такие понятия, как «знания», «информация» и «репрезентация». В «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» [680]: знание – результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий. В нашем исследовании это определение знания принимаем в качестве рабочего.

С позиции теории деятельности в работе А.А. Леонтьева [369] навык определяется как способность осуществлять операцию по оптимальным параметрам (под операцией подразумевается способ выполнения действий в определенных условиях), в то время как умение есть способность осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия

В методике преподавания языка навык понимается как автоматизированное действие с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной или продуктивной деятельности. Соответственно выделяют навыки речевые (фонетические, или слухопроизносительные, лексические, грамматические)

и двигательные (обеспечивающие техническую сторону письма и произнесение звуков [682, с. 129].

Однако заметим, что в ряде методических работ сохраняется деление навыков на языковые и речевые (напр., [658]). Большинство методистов, однако, склоняются к мнению, что языковой навык есть не что иное, как одна из сторон навыка речевого [468].

В данном исследовании в соответствии с определениями «Лингводидактического энциклопедического словаря» речевой навык рассматриваем как компонент сознательно выполняемой деятельности; речевое действие, достигшее в результате выполнения упражнений (подготовительных, тренировочных) степени автоматизма [680, с. 281]. Речевое умение, коммуникативное умение как способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний [680, с. 278]. Грамматический навык – автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи [680, с.67].

Можно согласиться с мнением А. Шамова [656] о том, что решающая роль в выработке речевых навыков принадлежит не повторению, а пониманию. Понимание, в свою очередь, обеспечивается правилами действия с языковым материалом, включая единицы лексического уровня.

В связи с тем, что, как было отмечено выше, высказывание реализуется во внешней речи (слушание, чтение) либо во внутренней речи (говорение, письмо), остановимся на рассмотрении видов речевой деятельности.

Виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) выделяются по двум основаниям: а) направленности речевого действия на прием сообщения (рецептивные виды деятельности: аудирование, чтение) или передачу сообщения (продуктивные виды деятельности: говорение, письмо); б) форме общения (устная – письменная).

Аудирование и говорение обеспечивают устную речевую деятельность, а

чтение и письмо – письменную.

Аудирование, говорение, чтение, письмо считаются основными, а перевод – вспомогательным видом речевой деятельности, производным от основных. Рецептивные виды речевой деятельности связаны с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение). Аудирование считается более трудным способом получения информации в сравнении с чтением. Восприятие устной речи сопровождается более интенсивной мобилизацией внутренних ресурсов, чем чтение, значительно действеннее проявляется прогнозирование, языковая догадка, активность памяти.

Что касается продуктивных видов речевой деятельности, с помощью которых обеспечивается выражение мыслей в устной (говорение) или письменной (письмо) формах речи, то основное сходство между ними заключается в том, что оба вида речевой деятельности служат для передачи информации.

В основе продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) лежат следующие психофизические механизмы: репродукции, выбора, комбинирования, конструирования, упреждения и дискурсивности. Процесс репродуцирования может проходить двояко: в виде использования готовых блоков, необходимых для решения определенной коммуникативной задачи, или в виде репродуцирования того, что нас просят припомнить, т.е. контроль заученного.

Выбор может проходить как по линии слова, так и по линии речевого образца. На выбор слов, по мнению Э. Шубина, влияют: смысловое задание, коммуникативная цель, знаковое и ситуативное окружение, а также отношения между говорящими, особенности реципиента, общность опыта и т.д. На выбор речевых образцов влияет ассоциативная связь грамматической формы с ее функцией в определенных речевых ситуациях [667].

Под комбинированием Ю. Кудряшов [335] понимает такой процесс формирования словосочетаний и предложений, при котором изучающий иностранный язык использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях. При этом комбинирование может осуществляться на всех уровнях: словосочетаний, предложений (фраз),

сверхфразового единства (высказывания), темы, нескольких тем. На механизме комбинирования основывается одно из самых важных качеств говорения и письма – продуктивность.

Механизм конструирования схож с комбинированием, но отличается от последнего быстрым перестраиванием имеющихся стереотипов, которое требуется в связи с вариативными условиями коммуникации, т.е. в затруднительных ситуациях общения. Адресант осуществляет конструирование на уровне фразы и сверхфразового единства [468].

Без работы механизма упреждения невозможно ни одно высказывание. Оно происходит в двух планах: структурном (на уровне фразы и на уровне высказывания) и смысловом (на уровне предвидения исходов в речевых ситуациях).

Механизм дискурсивности осуществляет речевую стратегию и тактику [468].

Говорение воплощается в звуках и обеспечивается работой речедвигательного и слухового анализаторов. Письмо реализуется в графических знаках при участии зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов. Говорение и письмо по-разному ориентированы на участников общения. Говорение предназначено главным образом для передачи информации (контактное общение), письмо – для передачи мыслей на расстояние с временным интервалом (дистантное общение). Говорение реализуется в форме диалогической и монологической речи, письмо – в форме монологической речи [682, с. 152–153]. Мыслительные комплексы, выражающие связи одновременности, последовательности как причинно–следственной зависимости между явлениями, закреплены в типичных структурных моделях в виде монологических типов речи: повествования, описания и рассуждения. Эти типы речи и есть минимальные единицы монологической речи. Монологическое повествование с развивающимися действиями, монологическое описание с перечислением одновременных признаков в объекте, монологическое рассуждение с причинно следственными отношениями определяются не как виды, формы, способы изложения мыслей, а как функционально-смысловые типы речи [618, с. 56]. Известно, что информация, содержащаяся в любом тексте, делится на два пласта: 1) глубинные смысловые веха (отправные пункты); 2) производный материал, который, при

необходимости можно расширять или сокращать. Оба они необходимы для порождения речи. Овладение первым закладывает основу для подготовленного монолога, а овладение вторым дает основу для неподготовленной речи.

Устную речь обслуживают говорение и аудирование, а письменную речь – чтение и письмо. При этом важно решить вопрос об одновременном или последовательном обучении студентов этим видам действий.

Вопрос о соотношении между устной и письменной формами коммуникации в истории методики преподавания иностранных языков решался неоднозначно. В настоящее время существуют три подхода к названной проблеме: а) рекомендация к разделному обучению устной и письменной речи на основе устной речи (этот подход получил обоснование в работах представителей прямого метода); б) рекомендация к разделному обучению устной и письменной речи на основе письменной речи; в) рекомендация к одновременному обучению всем видам коммуникации. Последний подход характерен для сознательно-практического метода, выбранного нами для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Как известно, при таком подходе учитывается то обстоятельство, что в основе различных видов речевой деятельности лежат сходные психофизиологические процессы, а одновременное обучение устной и письменной коммуникации с учетом специфики каждого вида обеспечивает оптимальный путь овладения языком. Рекомендация к одновременному обучению всем видам речевой деятельности не исключает устного опережения, продолжительность которого зависит от этапа обучения и его целей [134, с. 47].

В современном учебном процессе преобладает идея взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности, которое рассматривается как фактор оптимизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Исходя из этого методически принципиального положения, разные виды речевой деятельности положительно влияют друг на друга. Различные виды речевой деятельности имеют общие и дифференциальные механизмы, от чего оказываются взаимосвязанными, но не взаимообусловленными, то есть успешность в овладении одним видом не

сопровождается таким же успехом в овладении другими и, наоборот, если обучаемый хорошо читает, это совсем не значит, что он так же хорошо слушает, тем более на иностранном языке. Именно поэтому в дидактической литературе проблеме взаимосвязи видов речевой деятельности посвящены многочисленные научные труды психологов и методистов.

Рассмотрение многочисленных работ [56; 113; 249; 251; 252; 300] дает нам основание утверждать, что большинство из них ориентировано на раскрытие взаимодействия, взаимопроникновения рецептивных видов речевой деятельности. Подчеркнем, что обучение рецептивным видам речевой деятельности на русском языке как иностранном/неродном, адресованное конкретному контингенту учащихся определенной национальной ориентации, в психолингвистическом и когнитивном планах изучено недостаточно.

По мнению ученых, проблема взаимодействия всех видов речевой деятельности, в частности, взаимодействия рецептивной и продуктивной речевой деятельности все еще остается открытой [447]. Большая часть исследований посвящена рассмотрению взаимодействия слушания и говорения (Г. Пальмер, С. Дариан, Е. Фриз).

Проблема взаимодействия рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности рассматривалась в трудах таких ученых, как И. Зимняя, Ю. Еремин, Б. Лapidус, А. Есютина, Л. Апатова, Л. Стродт и др. Многие ее аспекты методически разработаны и используются в практике преподавания иностранного и родного языков на разных этапах обучения. В частности, В. Стативка [581] исследовала проблему взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности учащихся основной школы в процессе подготовки и создания текстов.

Слушание и говорение имеют сходства и отличия. В процессе говорения всегда присутствует внутреннее слушание себя и представление о том, как это слышит партнер по общению. В процессе слушания также реализуется внутреннее взаимодействие с говорением. Кроме того, слушание и говорение в реализующей фазе также обнаруживают общее в фонации речи, только при слушании в отличие от говорения, она протекает в форме внутренней, свернутой речи. Процесс слушания

складывается из восприятия звуковых сигналов, перекодирования синтагм и фраз в смыслы, то есть переход от чужой, внешней речи к своей, внутренней. Внутренняя речь—это то общее звено, которое связывает слушание и говорение [447].

И. Зимняя рассматривает интерфункциональное (интерпсихологическое) взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов в процессе слушания и говорения и интер-интрафункциональное взаимодействие слушания и говорения в коммуникативном акте [247]. Ученая отмечает общность характера внутренней стороны всех видов речевой деятельности, которая выявляется: а) в ее трехфазности – наличии побуждающего, смыслоформирующего и формулирующего, то есть внутренне реализующего, уровня; б) в обязательном включении в этот процесс способа формирования и формулирования мысли посредством языка (или средствами предметно-схемного, универсального, предметного кода), то есть речи; в) определяющей, иницирующей для всей деятельности роли внешнего и внутреннего мотива (как опредмеченной потребности), который сам является следствием детерминирующего осознаваемого или неосознаваемого человеком воздействия по отношению к нему раздражителя [247, с.64]. Рассматривая взаимосвязь всех видов речевой деятельности, форм речи (или способов формирования и формулирования мысли посредством языка) и характера общения, И. Зимняя пишет, что одна и та же форма речи (например, внутренняя) реализуется в трех видах речевой деятельности, но она никогда не реализуется в говорении или письме. Внутренний способ формирования и формулирования мысли, также как и оба вида внешнего способа, «входит», как бы «включается» субъектом деятельности в разные виды речевой деятельности в зависимости от ситуации общения. При этом думание как вид речевой деятельности может предшествовать другим видам речевой деятельности или протекать одновременно с ними [247, с. 65]. Заметим, что выделение И. Зимней «думания» как вида речевой деятельности не получило поддержку у других ученых [682]. Рассмотренная взаимосвязь видов речевой деятельности представлена на рис. 2.2.

Итак, всем видам речевой деятельности свойственна общность характера внутренней стороны. Одна и та же форма речи реализуется в трех видах речевой

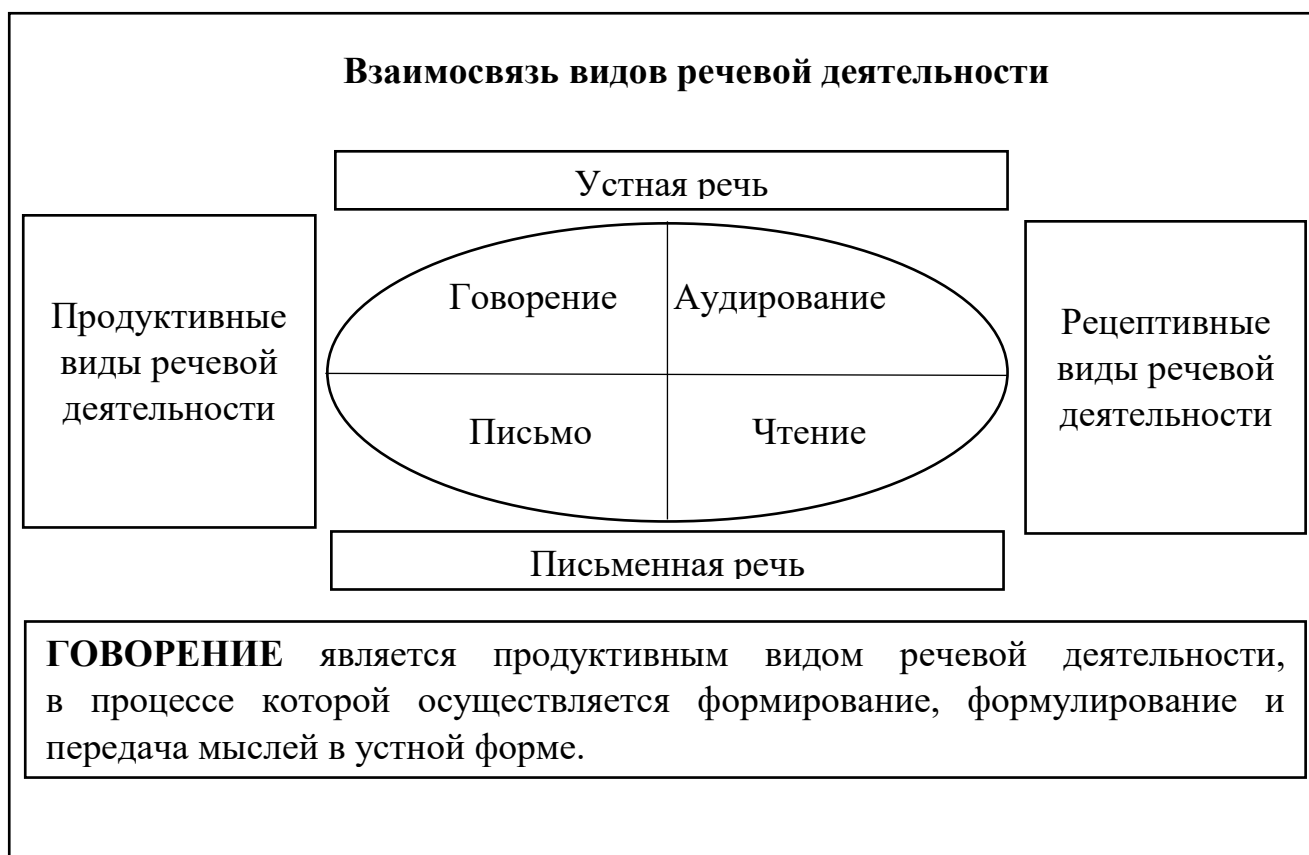


Рис. 2. 2. Взаимосвязь видов речевой деятельности

деятельности, но она никогда не реализуется в говорении или письме.

Психологи и методисты (Ф. Ибрагимбеков, Р. Расулов, Л. Векилова, Ч. Бедалов и др.), рассматривая вопросы взаимодействия устной и письменной речи, пришли к выводу о том, что в условиях национальной школы, устная речь играет доминирующую роль на всех этапах обучения [66, с. 14].

Специфика вузовской аудитории в Украине заключается в следующем: в вуз приходят выпускники национальных, чаще всего, сельских средних школ, имеющие очень разную, в основном низкую подготовленность по русскому языку, а также студенты, служившие в армии. Опыт работы в этой аудитории показывает, что студенты, владеющие в какой-то мере устной речью, не владеют навыками грамотной письменной речи. При этом, как отмечают сами студенты, они испытывают значительные трудности в говорении. Поэтому, как справедливо отмечает О. Митрофанова, «организация обучения устной речи на материале будущей специальности иностранных студентов-нефилологов требует самого пристального внимания» [425, с. 104].



Таким образом, рассмотрение продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет, с одной стороны, более четко разграничить эти речевые процессы, с другой стороны, установить существование неразрывного единства между ними, что обуславливает необходимость обучения им во взаимосвязи. Изучение внутренних механизмов этих процессов позволяет более эффективно управлять обучением продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности на русском языке.

Комбинированные речевые акты выражают взаимопроникновение видов речевой деятельности в процессе обучения речевому общению. В «Лингводидактической программе» [377] отмечено, что на первом подуровне обучения РКИ, который соотносится с первым курсом основных факультетов, иностранный учащийся при решении различных учебно-познавательных задач должен уметь вербально реализовать речевые интенции посредством элементарных, сложных и комбинированных речевых актов. В связи с этим остановимся на их характеристике.

В «Теории речевых актов» речевой акт определяется как «намеренное действие, которое имеет в качестве параметров говорящего (то есть действующее лицо), слушающего и пропозициональное содержание, выполнение которого приводит к производству высказывания» [451, с. 334]. В данном исследовании мы ограничимся рассмотрением взаимопроникновения видов речевой деятельности на уровне комбинированных актов в рамках методического положения о том, что «человеческая деятельность существует как действие или цепь действий» и «деятельность есть как бы молярная единица индивидуального бытия человека, осуществляющая то или иное жизненное его отношение; подчеркнем: не элемент бытия, а именно единица, т.е. целостная, не аддитивная система, обладающая многоуровневой организацией» [367, с. 9, 13].

В общей теории деятельности все деятельностные акты со стороны своей структурной организации подразделяются на простые (элементарные) и сложные. Простые акты осуществляются одним действием, а сложные – некоторой совокупностью действий, каждое из них отвечает частным целям/задачам, которые организуются и вычленяются из общей цели. Сложные речевые акты возникают как на

базе простой ситуации (в случае диалогических единств), так и при раскрытии какой-то определенной темы сообщения. Сложные акты имеют устную или письменную форму: устная форма реализуется в ситуативных диалогах, тематической беседе и монологическом сообщении, а письменная – конспект, реферат, аннотация, запись лекций и т. п. [447].

Речевое общение в учебно-профессиональной сфере Нгуен Динь Луан рассматривает как динамическую систему с весьма сложным переплетением, взаимопроникновением, перемежающимся взаимодействием разных видов речевой деятельности в границах целостного деятельностного речевого акта, который оказывается сложным не только по количественному составу однородных речевых действий, входящих в него, но и в силу того, что этот акт осуществляется для продуцирования сообщения на основе восприятия опорного материала-источника [447, с. 34]. Такие речевые акты были названы «комбинированными актами». Исследователями [186; 263; 217] обнаружено функционирование этих речевых актов прежде всего в учебно-профессиональной сфере, выявлены их отличия от простых и сложных актов на основе учета двух дифференциальных признаков: 1) единичность / комплексность мотивационной их фазы; 2) однородность / неоднородность входящих в их состав речевых действий [447].

По Нгуен Динь Луану, комбинированные акты осуществляются в двух фазах: извлечение информации посредством восприятия устного или письменного текста и последующее продуцирование в виде устного или письменного сообщения с использованием извлеченной информации, предполагающих общую финальную целевую установку на тот или иной тип высказывания-сообщения. Комбинированные речевые акты объединяет с простыми (элементарными) и сложными актами единый мотив, единая финальная целевая установка, единый конечный продукт. Комбинированные акты возникают на основе системы связанных мотивов при наличии главной цели и состоят из неоднородных, представляющих разные виды общения речевых действий [447].

По мнению этого ученого, различие между элементарными, сложными и комбинированными речевыми актами обнаруживается как в структурной

организации видов речевой деятельности, так и в соотносительной с ними совокупности речевых действий, формирующих исполнительную фазу реализации речевых актов. В комбинированных актах всегда имеют место минимум два вида речевых действий, в которых осуществляются неоднородные речевые действия, одни из них относятся к рецептивным, а другие – к продуктивным видам речевой деятельности. Важно отметить, что в реализации общей целеустановки эти речевые действия выполняют разные функции: рецептивные предназначены для того, чтобы создать, обеспечить необходимые и достаточные условия для процесса речевой продукции (говорения и письма), то есть действия по продуцированию речи выступают как собственно целевые, непосредственно реализующие единый общий мотив и цель на самом высшем уровне [447].

При этом важно учитывать, что комбинированный речевой акт порождается не произвольно, а только потому, что исходные условия речевой деятельности не обеспечивают достижения главной цели посредством простого и сложного речевого акта, реализуемого в пределах одного из видов речевого общения.

Д. Изаренковым предложено пять сочетаний видов речевой деятельности в границах комбинированных речевых актов: 1) слушание – говорение; 2) слушание – письмо; 3) письмо – говорение (предварительная письменная фиксация и следующее после определенной подготовки устное выступление субъекта деятельности); 4) чтение – письмо (конспектирование, реферирование, аннотирование); 5) чтение – говорение. Из них в учебно-научной сфере общения студентов инженерного профиля на первом курсе имеют место четыре из пяти предложенных выше комбинаций: 1) чтение – говорение; 2) слушание – говорение; 3) чтение – письмо; 4) слушание – письмо. Эти комбинации рассматриваются «как основные блоки типов комбинированных речевых актов» [447, с. 125], в их границах протекает учебная речевая деятельность студентов-нефилологов. Кроме этих комбинированных речевых актов в «Лингводидактическую программу» внесено аудирование – письмо – говорение (слушание лекции – конспектирование – подготовка сообщения по материалам лекции) и т. д.

Заметим, что на конкретное порождение и характер комбинированного речевого акта оказывают влияние объем и качество предлагаемого информационного материала-источника, при посредстве которого осуществляется последующее продуцирование речевых высказываний.

При рассмотрении комбинированных речевых актов, представленных вышеназванными комбинациями в условиях учебно-профессионального общения следует учитывать следующие факторы:

1. Виды чтения / слушания, с которыми комбинируются типы порождающихся высказываний в разных формах устной/письменной речи в финальной (выходной) фазе комбинированного речевого акта.

2. Виды, формы и разновидности речевой продукции (говорения, письма) при порождении в финальной фазе комбинированного речевого акта.

3. Тип коммуникативной организации текстового материала-источника, который определяет выбор формы речи как финальной составляющей комбинированного речевого акта.

4. Само устное общение предполагает использование всех его форм, поскольку в реальном «живом» речевом общении их невозможно строго разграничить. Все они переплетены, перемежаются и взаимопроникают друг с другом [447].

Представляется правомерным и целесообразным разделение Нгуен Динь Луаном комбинированных речевых актов на 4 блока. Первый блок составляет комбинация: чтение – говорение; второй: аудирование – говорение; третий: чтение – письмо; четвертый: аудирование – письмо [447].

Таким образом, высказывание реализуется во внешней речи (слушание, чтение) либо во внутренней речи (говорение, письмо). Внутренняя речь формируется в процессе овладения внешней – устной и письменной речью. Обучая формированию внутренней речи на иностранном языке, мы обучаем и практическому владению им. На становление внутренней речи влияют упражнения в аудировании, говорении, чтении, письме, так как внутренняя речь является активным механизмом мышления. Рассмотрение продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет установить

существование неразрывного единства между ними, что обуславливает необходимость обучения им во взаимосвязи. Комбинированные речевые акты выражают взаимопроникновение видов речевой деятельности в процессе обучения речевому общению. Иностраный учащийся при решении различных учебно-познавательных задач должен уметь вербально реализовать речевые интенции и интенциональные программы посредством элементарных, сложных и комбинированных речевых актов. На первом курсе учебная речевая деятельность студентов-нефилологов в сфере учебно-профессионального общения протекает в границах четырех основных комбинированных актов: чтение – говорение; аудирование – говорение; чтение – письмо; аудирование – письмо.

### **2.3.2 Специфика формирования речевого высказывания на неродном языке**

Учитывая данные психологии и психолингвистики, важно определить теоретические основы построения методической системы обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. С этой целью считаем необходимым рассмотреть следующие вопросы: а) специфику формирования речевых умений и навыков на неродном языке, б) специфику формирования речевого высказывания у нерусских, в) специфику переноса, г) специфику русской письменной речи нерусских с целью предупреждения и устранения фонетической и грамматической интерференции.

Рассмотрим специфику формирования речевых умений и навыков на неродном языке.

В данном исследовании мы опирались на основные положения работ ведущих психологов А. Леонтьева, П. Гальперина, Н. Талызиной и др. Всемирную известность П. Гальперину принесла теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, которая позже была названа автором теорией планомерного формирования и, наконец, теорией планомерно-поэтапного формирования. В соответствии с этой теорией процесс формирования умственных действий делится на две стадии. Первая стадия –

это стадия предварительного уяснения системы ориентиров (СО), которые представлены в материализованном виде. Вторая стадия процесса усвоения – стадия обработки, имеет 4 этапа: на 1-ом этапе действие осуществляется при использовании материальных предметов и материализованных схем действия; 2-ой этап – формирование действия в громкой речи без непосредственной опоры на предметы, записи, схемы и т.п.; 3-й этап – формирование действия во внешней речи про себя; 4-й этап – формирование действия во внутренней речи и автоматизация речевого действия. На каждом из этих этапов действие выполняется сначала развернуто, а затем систематически сокращается. Каждая промежуточная форма, по П. Гальперину, должна осваиваться лишь настолько, чтобы стать основанием для перехода к более высокой форме. И только самая последняя, наиболее обобщенная и сокращенная форма умственного действия доводится до максимальной автоматизации [146]. Важно отметить, что сокращения вызываются наличием переноса ранее приобретенных умений и навыков и касаются этапов формирования действий во внешней речи, которые у взрослых имеют тенденцию к выпадению [515]. Для формирования большинства умственных действий у взрослых, по мнению Т. Рябовой, решающее значение имеет организация действия на первом этапе, этапе материализованного действия [538]. Этот вывод психологов имеет большое значение для построения методики обучения неродному языку иностранных тюркоязычных студентов технического вуза.

Т. Рябова отмечает, что концепция поэтапного формирования умственных действий выдвигает два основных требования к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает возможность управления усвоением, что приводит к резкому повышению эффективности обучения. Эти требования следующие: 1) проведение обучения на основе полной и обобщенной системе ориентиров; 2) организация поэтапного усвоения системы ориентиров и соответствующих действий [538, с. 259].

Заметим, что современная психология обучения студентов опирается на выводы, сделанные П. Гальпериным. Так, Л. Столяренко [593], обосновывая психологическую

природу формирования новых знаний, отмечает, что знания с момента восприятия и до момента усвоения проходят несколько этапов (см. рис. 2.2).

Анализ приведенной схемы позволяет выделить три взаимообусловленных этапа усвоения языкового материала.

I этап – (познавательный-ознакомительный) – мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, а информация, подлежащая усвоению, обязательно прорабатывается предварительно, то есть происходит ориентация на усвоение –отрабатывается схема ООД (ориентировочная основа действия).

II этап – (осмысливающее-материальной) – на основе осмысления происходит дальнейшее закрепление информации и материализация ее в речи (внешней / внутренней). Важно, чтобы на этом этапе осуществлялся контроль со стороны преподавателя за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия;

III этап – (автоматизации) – предполагает максимальное сокращение времени на выполнение действия или полное его отсутствие. По сути, действие автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и усвоенным.

Качество автоматизации действия в полной мере зависит от способа построения ориентировочного этапа, то есть от типа ООД и типа обучения.

Таким образом, формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов-нефилологов – это психологическая деятельность, связанная с такими процессами, как развитие языкового сознания, мышления и внутренней речи, выполнение конкретных операционных действий с целью получения теоретических знаний и совершенствование практических навыков, развитием мотивации к обучению.

Применительно к обучению иностранному языку поэтапная организация усвоения состоит из следующих стадий [191]:

а) сообщения учащимся соответствующего речевого образца и организации первичного его усвоения с целью накопления элементарного речевого опыта. Необходимость предварительного создания такого речевого опыта диктуется особенностями деятельности механизма речи: для того, чтобы научиться применять правила и пользоваться моделью, надо уже обладать элементами, к которым эти

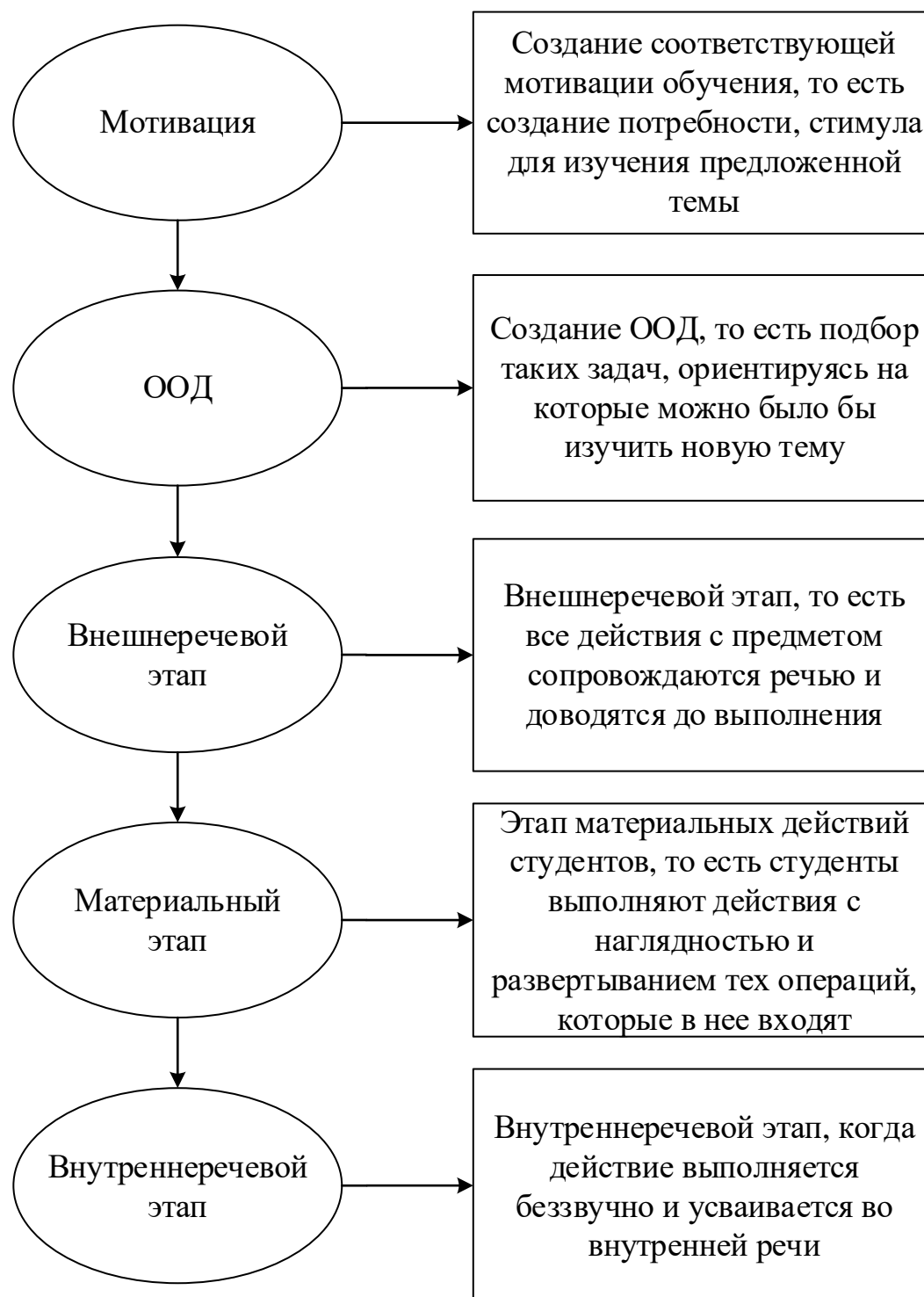


Рис. 2. 3. Этапы формирования новых знаний у студентов

правила применяются или из которых состоят модели; для того же, чтобы ввести сами элементы, надо, чтобы они были соединены по определенным правилам (Н. Жинкин). Предлагаемая последовательность обучения снимает это противоречие;

б) ознакомление учащихся со структурой и семантикой языковой модели, лежащей в основе речевого образца, путем ее материализации с помощью



графических средств, карточек и т.п. и организации деятельности учащихся с этими средствами;

в) сообщение учащимся (а в отдельных случаях самостоятельное нахождение ими) полной ориентировочной основы действия;

г) организация целенаправленной деятельности учащихся с учебным материалом в развернутой форме (самостоятельное составление моделей конкретных речевых образцов, нахождение соответствующей операции алгоритма для решения той или иной языковой задачи и т.п.) с опорой на внутреннюю речь;

д) проведение тренировочных упражнений, приводящих к свертыванию отдельных звеньев алгоритма, и автоматизации изучаемого языкового явления в коммуникативных упражнениях. По словам М. Гохлернер и Г. Ейгер, поэтапное формирование лингвистических понятий на базе функциональных признаков и отработка соответствующих умственных и речевых действий обеспечивает их быстрое усвоение в заданной мере обобщения и сразу полном объеме признаков. Указанная система обеспечивает целенаправленное управление ходом усвоения [191, с. 251–252].

В современной психолингвистике существуют различные схемы порождения речевого высказывания (Н. Жинкин, И. Зимняя, В. Ингве, А. Леонтьев, В. Пенфильд, Т. Рябова, Л. Чистович и др.). Все они восходят к выдвинутым в свое время положениям Л. Выготского.

Предлагая схему порождения речи, Л. Выготский [135] выделяет три основных ее уровня. Первый – это мысль или синтаксис словесных значений, которым предшествует побуждение (мотив). Вторым уровнем – это «словесный синтаксис и грамматика слов». Третий уровень – это физическая звучащая речь. Первые два уровня объединяются Л. Выготским в план внутренней речи, а третий определяется как внешняя речь.

И. Зимняя также выделяет три уровня процесса речеобразования: побуждающий, формирующий и реализующий. Процесс формирования и формулирования мысли посредством языка И. Зимняя представляет в виде схемы, в которой все компоненты и уровни взаимообусловлены и взаимосвязаны. Так, например, мотив и коммуникативное намерение, реализуясь в замысле, образуют

одно межуровневое единство; артикуляционная программа и артикуляция – второе. Практическая неразложимость смыслообразующей и формообразующей фаз является собой внутриуровневое единство. В то же время вся схема представляет одновременное взаимодействие всех компонентов, приводимых в действие внешним воздействием, непосредственным или опосредованным через внутренний мир (принцип единой детерминации) [247, с. 265].

Рассматривая закономерности порождения речевого высказывания С. Кацнельсон считает, что процесс порождения речи не сводится к формуле от глубинных структур к поверхностным и от поверхностных структур к глубинным. Процесс порождения речи, по мнению ученого, является не только процессом образования текстов, но и процессом образования смыслов: это единый процесс порождения мысли и речи [284, с. 120].

Реализация смысловой программы на неродном языке имеет определенную последовательность. Прежде чем реализовать смысловую программу на чужом языке, по мнению П. Гальперина, обучающийся должен не только научиться узнавать звуки, слова, словосочетания этого языка, но и уметь воспроизводить и комбинировать их в речевые произведения. Поэтому первостепенное значение при овладении неродным языком имеет создание навыков оформления языковых явлений. Следующая задача – оптимальная реализация этих навыков в различных условиях речевой деятельности, т. е. создание речевых умений. Наконец, чтобы речевые навыки считались отработанными или автоматизированными, нужно не только реализовать необходимые операции в различных условиях речевой деятельности, но и перенести ориентировочную часть этих операций во внутренний план, вследствие чего внешнее действие станет автоматизированным процессом, а сознание полностью переключится на план содержания [143].

Ю. Лебедева справедливо отмечает, что неправильная речь обучающегося на продвинутом этапе – это сплав навыков и умений родного и изучаемого языков. Реализация смысловой программы в таком случае осуществляется без всякого напряжения: навыки оформления автоматизированы, а внимание переключено на план содержания [349, с. 26].

Отметим, что во всех схемах порождения речи наиболее полно рассматривается внутренняя пространственная схема лексико-грамматического оформления [515, с. 107]. Для данного исследования особенно важно положение о том, что на этапе лексико-грамматического развертывания начинают действовать языковые закономерности, которые отличают один язык от другого. Эти закономерности являются «правилами преобразования глубинных семантико-синтаксических структур в конкретные предложения данного языка» [539, с. 37]. При этом языковые правила должны быть приспособлены как к первому этапу семантического развертывания, так и к внешнему языковому оформлению, получающемуся на выходе.

Схема порождения речи, разработанная психологами для родного языка, отражает основные этапы порождения речи на втором языке (в данном случае на русском языке для тюркоязычных студентов). Однако для этих учащихся схема будет усложняться, особенно на ранних этапах обучения. Р. Расулов, характеризуя три этапа развития русской речи у учащихся-азербайджанцев, считает главной особенностью русской речи приобретение на третьем этапе сигнификативной функции, которая на начальных этапах находилась у родной речи. На первом и на переходном этапе учащийся-азербайджанец передает и воспринимает значение слов через посредство родного языка, а на третьем этапе «русская речь, сложившись в систему психологически равнозначную со своим бывшим «ментором» (родной речью), обособляется от него. Этот этап может считаться завершающим, потому что психологически и качественно русская речь с ее двумя главными функциями—формирующей и передающей мысль – в основном сформирована...» [516, с. 170]. Итак, взаимоотношения внутренней речи, мышления и внешней речи на русском языке такие же, как и на родном языке.

Итак, схему порождения речи на втором языке можно представить себе состоящей из следующих этапов: общий смысловой образ и внутренняя пространственная схема лексико-грамматического оформления возникают и оформляются на родном языке, затем происходит перевод на русский язык с внутренним проговариванием и осуществляется внешняя временная реализация при

участии слухового контроля [515, с. 108]. Установление психологических механизмов влияния системы родной речи на овладение неродной речью представляется чрезвычайно важным для методики обучения речевому общению.

Как известно, при овладении иностранным/неродным языком навыки родного языка проявляются в трех направлениях: а) навыки, которые должны быть перенесены на новый языковой материал и актуализованы; б) навыки, которые должны получить коррекцию; в) навыки, которые должны быть заново сформированы. Поскольку формирование новых навыков занимает более скромное место, чем обычно постулируется методистами и психологами, то основная задача обучения заключается в оптимальных способах коррекции уже имеющихся навыков [349]. Данное положение имеет важное значение для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного профиля.

И. Зимняя [314] дает подробную характеристику объективных показателей речевого навыка по внешним и внутренним показателям. Внешние критерии: 1) правильность и качественность речевых навыков (отсутствие ошибок), 2) скорость выполнения отдельных операций. Внутренние критерии: 1) отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, 2) отсутствие быстрой утомляемости.

Для учащихся национальных школ и иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, овладевающих русским языком в условиях обучения, «процесс порождения речевого высказывания еще более усложняется интерференцией родного языка, ограниченным числом «знаковых отпечатков» в долговременной памяти учащихся, недостаточным развитием у них (учащихся) умений и навыков активной русской речи» [620, с. 51].

В методике обучения вопрос о снятии межъязыковой интерференции сводится, в основном, к вопросу о преодолении влияния родного языка на изучение второго языка, об исключении его в момент речи на изучаемом языке из сознания обучающегося. В речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля встречается значительное количество ошибок, причиной которых является интерферирующее влияние родного языка, проявляющееся во внутреннем переводе

отдельных слов и оборотов речи с родного языка. Описывая процесс взаимодействия систем родного и иностранного языка, А. Соколов отмечает, что поскольку в большинстве случаев слова и обороты иностранного языка вводятся в память учащихся посредством родного языка, выступающего в роли промежуточного звена между иностранным словом и его предметным значением, вследствие этого понимание иностранной речи (как устной, так и письменной), вначале более или менее длительное время, сопровождается ее открытым или скрытым (внутренним) переводом на родной язык, и только в результате продолжительных систематических занятий учащиеся достигают беспереводного понимания иностранного языка и приобретают умения выражать свои мысли на нем [569, с. 61]. Совершенное владение русским языком, как справедливо отмечает Б. Бенедиктов, предполагает «такой уровень, при котором возможно общение на данном языке непосредственно без участия родного или какого-либо иного языка» [74, с. 19].

При разработке методики работы по предупреждению и устранению интерференционных ошибок, мы опирались на исследования психологов о необходимости учета родного языка в практике обучения второму языку и о роли перевода в процессе обучения. Результаты психолого-лингвистического эксперимента, проведенного Л. Рагимовой [515], по определению оптимального способа семантизации незнакомых слов в контексте показали, что в том случае, когда речь шла о лексических единицах общеупотребительного словаря, студенты легко понимали значение слова по контексту. В тех случаях, когда речь шла о терминологической лексике или об употреблении общеупотребительной лексики в научном тексте, единственным способом семантизации являлся перевод на родной язык. Интересные данные были получены Л. Рагимовой по количественной стороне речевых единиц, содержащих один незнакомый лексический элемент. Речевая единица длиной не менее семи лексических единиц позволяла студентам догадываться о смысле незнакомой лексической единицы. Увеличение речевой единицы до девяти и более лексических единиц затормаживало понимание смысла высказывания при наличии в нем одной незнакомой лексической единицы. Нельзя не согласиться с мнением Л. Рагимовой о том, что наименее удачной следует считать семантизацию

синонимизацией, т.к. при этом размыты границы значения лексической единицы [515, с. 110].

В практике обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории технического вуза важно учитывать, что лексические значения русского языка могут не иметь прямых эквивалентов в родном языке студентов. В связи с этим С. Кацнельсон справедливо считает, что единственным способом воспроизвести значение чужого слова в случае отсутствия прямого соответствия является описание [284, с. 116].

Формирование русской речи у студентов-билингвов имеет свою специфику. Л. Выготский писал: «Если развитие родного языка начинается со свободного пользования речью и завершается осознанием речевых форм, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [136, с. 292].

Вопрос о соотношении сознательного и бессознательного в процессе усвоения языка также важен для методики обучения неродному языку. Работы психологов последних лет показали, что бессознательные процессы являются особой формой высшей нервной деятельности человека. Поэтому они играют большую роль в познавательной деятельности обучаемых. Установлено, что человек, говорящий на русском языке, выбирает слова и грамматические конструкции неосознанно, автоматически, поскольку навыком говорения он уже овладел. При усвоении же другого языка человек стихийно сопоставляет соотнесенные значения и формы двух языков и частично ошибочно их отождествляет, распределяя дифференциальные признаки изучаемого языка в соответствии со знакомой уже системой родного языка. При этом в его сознании не создается новой программы речевого поведения, не вырабатываются новые установки для пользования языком, что, как правило, приводит к интерференции [515, с. 111].

Итак, путь овладения иностранным языком, в отличие от родного, лежит через осознание речевых операций. Об этом сказал еще Л. Щерба: через сознательное овладение иностранным языком – к бессознательному, автоматическому

речеупотреблению, от осознания механизмов языка к сознательному «отталкиванию» от родного языка [673].

Методисты, опираясь на исследования психологов, вслед за Л. Щербой считают, что самым правильным в процессе обучения неродному языку будет начинать с сознательного овладения языком, которое постепенно переходит в бессознательное, не утрачивая способности вернуться к сознательному состоянию.

Следовательно, систему работы по предупреждению и снятию интерференции необходимо строить, учитывая сознательное и бессознательное в обучении неродному языку.

Специфика формирования русской речи у студентов-билингвов заключается еще и в том, что навыки русского языка формируются на основе уже имеющихся навыков родной речи. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о переносе навыков с родного языка на русский язык. Перенос в психологии рассматривается как «сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в его мысли и моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых обстоятельствах» [287, с. 80].

Различают неосознанный, «стихийный» перенос и перенос осознанный. Результат «стихийного» переноса может иметь положительный характер, облегчающий обучение второму языку, и отрицательный характер, затрудняющий обучение и приводящий к интерференции. Результат осознанного, управляемого переноса всегда должен быть явлением, облегчающим обучение [515, с. 113]. Заметим, что в устной и письменной речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля наблюдаются результаты отрицательного переноса на всех уровнях языка.

На характер переноса влияют внутренние факторы (сходство материала как основной фактор, степень его заученности и разрыв во времени) и внешние факторы (сознательность в усвоении материала; вербализация знаний в качестве первого этапа их усвоения; обязательная установка на перенос, обеспечивающая большую мотивацию).

Известно, что характер неосознанного, «стихийного» переноса определяет фактор «сходства», которое может быть формальным (графическим или звуковым) и смысловым. Перенос на основе смыслового сходства происходит на разных этапах речевого действия [515, с. 113]. По И. Китросской, перенос на основе смыслового сходства происходит на этапе программированного речевого высказывания, а перенос на основе формального сходства – на этапе его звуковой реализации. Причем смысловой перенос при речевом действии происходит на основе родного языка [287].

В психологии рассматриваются два вида переноса: проактивный и ретроактивный. Проактивный перенос происходит при сообщении новых знаний с опорой на старые. Ретроактивный перенос происходит в «момент воспроизведения по памяти при одновременном действии двух далеко не однозначных тенденций» [287, с. 86]. В процессе обучения неродному языку на первом его этапе сходство материала усиливает положительный эффект проактивного переноса, а при речевой практике это же сходство усиливает отрицательный эффект ретроактивного переноса [515, с. 114].

Психолингвистические исследования явлений переноса, установившие закономерности его проявления при обучении неродному языку, дают возможность управлять им через определенную систему методических приемов, усиливая его в условиях ожидаемого положительного эффекта и тормозя при ожидании отрицательного эффекта [515]. Следовательно, перенос управляем и способствует предупреждению ошибок.

Как было отмечено выше, процесс порождения речевого высказывания у студентов-билингвов усложняется недостаточным развитием у них умений и навыков активной русской речи. А. Соколовым установлено, что для тех, кто недостаточно прочно усвоил иностранный язык, характерно то же самое, что и для тех, кто его почти совсем не знает, а именно: опосредствованное знание иностранного языка (с помощью перевода на родной язык). Понимание иностранного языка вначале сопровождается открытым или же скрытым («внутренним») переводом на родной язык. Достижение возможности быстро и



точно воспринимать чужую речь при минимальных напряжениях наблюдается только при интенсивном функционировании речедвигательного анализатора в первые годы усвоения иностранного языка [570].

Усвоение второго языка проходит ряд этапов. На начальном этапе усвоения второго языка перевод на родной язык имеет развернутый характер и представляет собой предварительное выражение мысли на родном языке. Затем появляется частичный перевод, а в процессе дальнейших упражнений, необходимость в опосредствовании отпадает, когда учащийся непосредственно начинает понимать устную и письменную речь на русском языке [570].

Постольку восприятие и понимание русской речи иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля осуществляется на материале текстов по специальности, необходимо учитывать особенности восприятия ими научного текста, которые, по мнению Г. Ходжиматовой [641], связаны со следующими факторами:

1. Содержательность. Научная речь дает непрерывный поток новой информации, требующий напряженного осмысления.

2. Сложность синтаксического уровня, большое количество распространенных конструкций. Это увеличивает нагрузку на оперативную и временную память.

3. Монологический, по преимуществу, характер научной речи. Это определяет односторонность контакта в речевом общении.

4. Точность выражения мысли при малой предсказуемости. Это требует определенной сосредоточенности внимания на отдельных элементах русской речи.

5. Абсолютно превалирующий логический характер научной речи, приведение к нулю субъективно-оценочного, эмоционально-экспрессивного, что ведет к нарушению нормально-равновесного состояния психики.

Таким образом, процесс порождения речевого высказывания у иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля усложняется интерференцией родного языка, недостаточным развитием у них умений и навыков активной русской речи. У этих студентов навыки русского языка формируются на основе уже имеющихся навыков родной речи. Систему работы по предупреждению и снятию

интерференции необходимо строить, учитывая сознательное и бессознательное в обучении неродному языку. Восприятие и понимание русской речи этими студентами осуществляется на материале текстов по специальности, поэтому необходимо учитывать особенности восприятия ими научного текста.

В процессе исследования теоретических основ формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо выяснить особенности организации учебной деятельности сквозь призму психолого-дидактических исследований. Педагогический процесс является целостной системой, состоящей из пяти элементов (по Н. Кузьминой) [339]: цель обучения; содержание учебного материала; методы, приемы, средства педагогической коммуникации; учитель и ученик. Все компоненты указанного процесса создаются преподавателем на уроке и взаимодействуют, образуя перекрестные связи. Урок является организационной единицей учебного процесса по практике языка. На аудиторном практическом занятии (уроке по практике языка) в техническом вузе происходит усвоение содержания обучения языку во время непосредственного и опосредованного педагогического общения между преподавателем и студентами, эффективность которого зависит от применения системы как традиционных, так и инновационных методов, приемов и средств обучения.

#### Выводы по главе 2

1. Пребывание иностранного студента, в том числе тюркоязычного, в иноязычной среде предполагает адаптацию к чужой культуре, усвоение новых для него норм вербального и невербального поведения, социальных ролей. Для сокращения сроков адаптации студентов к условиям обучения в новой социокультурной среде следует в процессе обучения русскому языку осуществлять сопоставление родной и иноязычной культуры; учитывать психологические, психосоматические, социально-поведенческие факторы, влияющие на процесс их адаптации к чужой культуре.

2. В исследовании дополнены психологические основы обучения неродному языку студентов-билингвов инженерного профиля данными когнитивной

психологии. Впервые с помощью наблюдения за учебным процессом и лингво-когнитивного анкетирования определены когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, введено понятие «когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля». Специалистам инженерного профиля, в том числе тюркоязычным, преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль, основные черты которого сходны с характеристиками, необходимыми в инженерной деятельности. Преподавателю русского языка как неродного необходимо изучать и учитывать их типовые когнитивные стили. Учет динамики социо- и психовозрастных характеристик студенчества, специфики их индивидуальных стилей, психотипических, психофизиологических и личностных особенностей будет способствовать индивидуализации процесса обучения речевому общению на русском языке данного контингента учащихся и повышению его эффективности.

3. Эффективность овладения иностранным/неродным языком находится в зависимости от уровня развития мотивации к предмету. Среди всех видов мотивации, побуждающих обучаемых к овладению иностранным языком, наиболее важной является внутренняя, т.е. мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью и процессом ее протекания. В психологии установлена зависимость между профессиональной мотивацией и мотивацией овладения иностранным языком: более высокому уровню профессиональной мотивации соответствует более высокая значимость внутренних мотивов.

4. Высказывание реализуется во внешней речи (слушание, чтение) либо во внутренней речи (говорение, письмо). Внутренняя речь формируется в процессе овладения внешней – устной и письменной речью. Обучая формированию внутренней речи на иностранном языке, мы обучаем и практическому владению им. На становление внутренней речи влияют упражнения в аудировании, говорении, чтении, письме, так как внутренняя речь является активным механизмом мышления. Рассмотрение продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет установить существование неразрывного единства между ними, что обуславливает необходимость обучения им во

взаимосвязи. Комбинированные речевые акты выражают взаимопроникновение видов речевой деятельности в процессе обучения речевому общению. Иностраный учащийся при решении различных учебно-познавательных задач должен уметь вербально реализовать речевые интенции и интенциональные программы посредством элементарных, сложных и комбинированных речевых актов. На первом курсе учебная речевая деятельность студентов-нефилологов в сфере учебно-профессионального общения протекает в границах четырех основных комбинированных актов: чтение – говорение; аудирование – говорение; чтение – письмо; аудирование – письмо.

5. Процесс порождения речевого высказывания у иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля усложняется интерференцией родного языка, недостаточным развитием у них умений и навыков активной русской речи. У этих студентов навыки русского языка формируются на основе уже имеющихся навыков родной речи. Систему работы по предупреждению и снятию интерференции необходимо строить, учитывая сознательное и бессознательное в обучении неродному языку. Восприятие и понимание русской речи этими студентами осуществляется на материале текстов по специальности, поэтому необходимо учитывать особенности восприятия ими научного текста.

### ГЛАВА 3

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Одним из основных требований методики преподавания русского языка иностранцам на современном этапе является лингвистическое обоснование системы обучения русскому языку как иностранному/неродному. Руководствуясь лингвистическими основами методики обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному, в данной работе мы предлагаем лингвистическое обоснование методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, которое предполагает решение следующих задач:

- выявить лингвистическую базу студентов по русскому языку;
- провести сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации, имеющего специфику на всех уровнях, в русском и тюркских языках с целью выявления трудностей овладения русским языком в тюркоязычной аудитории;
- рассмотреть текст и инженерный дискурс; выявить лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание текста и предопределяющие успешное протекание коммуникации;
- охарактеризовать лингвистический аспект проблемы ошибки и механизм ее порождения с целью ее прогнозирования и предупреждения;
- исследовать национальную специфику межкультурной коммуникации для выявления трудностей понимания этнокультурного текста представителями иной лингвокультурной общности.

### 3.1 Лингвистическая база знаний студентов по русскому языку

Как известно, до настоящего времени в философской и языковедческой литературе еще не сформировалось общепринятое определение такого важного методологического понятия как система [108, с. 81]. Применительно к языку выделяют два основных подхода: 1) язык как система систем, которым присуща определенная структура; 2) язык как структура, составленная из систем [594, с. 235]. В данном исследовании в соответствии с первым подходом рассматривается язык как система систем, а структура как одна из характеристик системы.

Опираясь на определение Г. Мельникова, определяем систему как «любое сложное единство, в котором могут быть выделены составные части – элементы, а также схема связей или отношений между элементами – структура. В этом смысле язык является, безусловно, системой, причем структура, при таком понимании, – это лишь одна из важнейших характеристик системы, но отнюдь не сама система. Другой, не менее важной характеристикой любой реальной системы, в том числе и языка, является субстанция, в которую воплощена система» [403, с. 35].

На втором уровне владения русским языком [499] ведется обучение «языку-норме» (Ф. де Соссюр), а одной из главных задач обучения является создание у студентов представления о системе языка. В соответствии с этим обучаемые должны усваивать на уровне продукции лишь такие языковые явления, которые принадлежат к кодифицированной устно-литературной и устно-разговорной нормам.

По мнению В. Костомарова, трудно категорично и однозначно дать ответ на встающий естественно вопрос: заложена ли нормативность в самом языке или она привносится в его функционирование? Авторитетно мнение о тройном характере проявлений языка – системе, норме и узусе. В соссюровской дихотомии языка и речи говорится и о речевой деятельности. Поскольку язык одновременно – и самобытная система, и общественное явление, ответ надо искать, подчеркивает В. Костомаров, именно в соотношении нормы в обоих предложенных смыслах – в развитии языка в согласии с его врожденными внутренними законами развития, а

затем – с поправками, вносимыми этническими, природно-географическими, производственно-хозяйственными, военными, социально-культурными, религиозными иными факторами, причем второе значительно сильнее и непосредственное связано с интересами общения, с коммуникативной целесообразностью [318, с. 59].

Анализ научной литературы [271; 318; 680 и др.] показал, что существуют различные определения понятия «норма». В данном исследовании под нормой будем понимать «выбор инварианта среди стилистических форм на основе нейтрального стиля» [305, с. 15]. Исследователи сходятся во мнении, что норма обладает подвижностью, а нарушение нормы – процесс живой и естественный, являющийся одним из главных факторов развития языка. Норма отрабатывается в узусе, и все то, что входит в язык и закрепляется в нем, нормативно. Узус охватывает разные слои говорящих, включает в себя явления языковой моды, то есть вбирает в себя многое в реальном, живом функционировании языка. В узусе проявляется выбор воспроизводимого в речи варианта [582, с. 30]. В. Костомаров отмечает излишнюю прямолинейность противопоставления «правильного» литературного, нормативного, кодифицированного (за рубежом говорят стандартный, королевский) канона «разговорному языку» [318, с. 56]. Поэтому вслед за А. Пешковским, различавшим объективную и нормативную точку зрения на язык, В. Костомарову разумным представляется применять термин Норма (с большой буквы, подчеркивающей абстрактность идеала) для характеристики образованного языка образованных людей.

Современными исследователями выделяются следующие признаки нормы: устойчивость, распространенность, соответствие системным возможностям языка, авторитет источника, общественная оценка. Эти признаки должны выступать в своей совокупности, чтобы языковое явление было признано нормативным.

Мы разделяем позицию ученых, считающих, что параллельное существование языковых вариантов в различных функциональных стилях является закономерным, так как стилистическая норма тесно связана с узусом [108, с. 83].

Как и большинство исследователей, язык науки признаем функциональной разновидностью русского литературного языка [353]. Основными чертами научной речи считаются отвлеченно-обобщенность и подчеркнутая логичность, обусловленные абстрактностью научного стиля мышления. К вторичным стилевым чертам исследователи относят смысловую точность, однозначность, безобразность, скрытую эмоциональность, объективность изложения, сухость, строгость и своеобразную экспрессивность. Степень проявления названных черт может колебаться в зависимости от жанра, темы и ситуации общения, а также авторской индивидуальности и других экстралингвистических факторов [303].

Традиционно в научном стиле выделяются 3 подстиля: научно-гуманитарный, естественнонаучный и научно-технический. Основаниями для такого разделения являются предметы науки, подвергающиеся описанию: гуманитарный, естественный или технический [565, с. 8]. Проведенные исследования убедили Т. Васильеву в том, что главные различия научно-гуманитарного, естественнонаучного и научно-технического подстилей заключены в разном распределении в них определенных синтаксических моделей, употребление которых диктуется экстралингвистическими факторами [108, с. 97].

В настоящее время в научной литературе существуют противоположные мнения ученых о тенденции к выделению все новых и новых подстилей современной научной речи. Мы согласны с рассуждениями Т. Васильевой в том, что «поскольку репертуар языковых средств, обслуживающих научный стиль, давно определен и описан, то... имеет место не образование новых подстилей, а лишь перераспределение лингвистических характеристик внутри конкретного функционального подстиля или комбинация стилистических признаков, принадлежащих сразу нескольким уже существующим подстилям» [108, с. 84].

Таким образом, язык является системой систем, а структура – это одна из характеристик систем. Норма отрабатывается в узусе, и все то, что входит в язык и закрепляется в нем, нормативно. Научно-гуманитарный, естественнонаучный и научно-технический подстили различаются распределением в них определенных синтаксических моделей.



Понятия «язык», «речь» и «культура» тесно связаны и взаимодействуют. Рассматривая проблему соотношения языка и речи, известный лингвист Т. Ломтев писал: «...язык представляет собой такую сущность, способом существования и проявления которой является речь. Язык как сущность находит свое проявление в речи, познается путем анализа, речь – путем восприятия и понимания» [378, с. 58].

Общеизвестно, что язык, и речь, и культура речи являются составляющими культуры в целом. При этом человек и культура неразделимы. Каждый человек принадлежит определенной исторически сложившейся культуре, и одновременно он ощущает, что культура эта принадлежит ему [638].

Между языком и культурой существует тесная связь. Язык является хранителем культурных ценностей и передатчиком культурных ценностей от одного поколения к другому. Лингвострановедение и лингвокультурология как разделы науки о языке непосредственно связаны с изучением культуры.

По мнению А. Щукина, в результате знакомства с культурой изучаемого языка учащиеся приобретают знания, умения и навыки, обеспечивающие межкультурную коммуникацию, т. е. способность к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащим к разным национальным культурам. Овладение межкультурной коммуникацией на занятиях по языку предполагает максимальный учет национальных особенностей носителей языка, к числу которых принято относить:

- а) фоновые знания, присущие носителям языка как отражение их культуры и отсутствующие в отечественной культуре изучающих язык;
- б) традиции и обычаи как устойчивые элементы культуры;
- в) нормы повседневного общения, включая этикет;
- г) бытовую и художественную культуру как отражение культурных традиций и др [682, с.136].

Ученый справедливо считает, что обучение иностранному языку предполагает овладение учащимися особенностями культурной жизни его носителей, без чего адекватное участие в межкультурной коммуникации весьма затруднительно [682, с. 136]. Поскольку иностранные тюркоязычные студенты изучали русский язык в национальных общеобразовательных учебных заведениях, у них уже

сформировалось представление об изучаемой (русской) культуре, поэтому задача преподавателя – «способствовать либо совершенствованию (углублению) этого представления, либо преодолению сложившихся стереотипов» [682, с.136]. Заметим, что эти иностранные студенты, обучаясь в украинских вузах, проявляют интерес и приобщаются к украинской культуре.

Итак, язык является системой систем, а структура – это одна из характеристик систем. Норма отрабатывается в узусе, и все то, что входит в язык и закрепляется в нем, нормативно. Научно-гуманитарный, естественнонаучный и научно-технический подстили различаются распределением в них определенных синтаксических моделей. Понятия «язык», «речь» и «культура» тесно связаны и взаимодействуют.

### **3.2 Сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации в русском и турецких языках**

В данном исследовании языковой аспект при обучении инженерной коммуникации поставлен «нетрадиционно для лингводидактики на последнее место» [7, с. 129], поскольку «языковой уровень инженерной коммуникации – лишь эксплицитное, внешнее, вербальное проявление когнитивного и профессионального уровней, имплицитно являющихся ее основой» [7, с. 129].

Языковой уровень инженерной коммуникации – научно-технический функциональный стиль речи – изучен в трудах таких известных ученых, как А. Амельчонок, Т. Вишнякова, Д. Изаренков, В. Костомаров, С. Курганова, О. Лаптева, Н. Лариохина, Н. Мете, О. Митрофанова, Е. Мотина и др. «Специфический» для инженерной коммуникации лексический и грамматический материал выделен в работах И. Авдеевой [7] и Т. Васильевой [108]. Новые подходы к изучению научно-технического функционального стиля речи (когнитивный, дискурсивный, лингво-когнитивный, гипертекстовый, уровневый), предложены в работах И. Авдеевой, Т. Васильевой, О. Константиновой, В. Куриленко, Г. Левиной, А. Стефанской, Л. Фарисенковой и др. Анализ этих исследований позволил установить, что существует два вида языковых семиотических систем: обычные,

вербальные, и образные, в данном случае это чертежи, графики, рисунки, схемы. Заметим, что только 10% информации цивилизованный человек воспринимает вербально. Это особенно характерно для представителей инженерной профессии. Образные семиотические системы составляют специфику языка научно-технического подстиля речи. Обучение эти системам, «имеющим наибольший процент при данном виде коммуникации, не входит в компетенцию преподавателя РКИ. Так как за вербальную область общения отвечает левое, а за образную – правое полушария, процесс обучения русскому языку идет параллельно с освоением реалий инженерной деятельности, развивая левое, аналитическое и одновременно «лингвистическое» полушарие [4]. Одна из задач преподавателя русского языка, по мнению И. Авдеевой, состоит в том, чтобы по возможности объяснить иностранцам типологические особенности устройства системы русского языка, которые пропитывают все его уровни и определяют отношения между планом выражения и планом содержания, то есть его «детерминантные свойства» [7, с. 131]. К детерминантным свойствам русского языка относятся его событийность и вытекающие из нее принцип предсказательности (в форме предсказуемости или напоминательности) и принцип «не экономить на материале», то есть чутко отражать в звуковой форме языковой единицы все сдвиги в содержательной стороне данной единицы [84].

В нашей работе на основе анализа имеющихся исследований предпринята попытка рассмотреть лингвистические аспекты инженерной коммуникации с учетом особенностей тюркских языков.

На основе сопоставительного анализа ученые пытаются дать объяснения конкретным действиям учащихся в тех случаях, когда родной язык влияет на изучаемый как в плане совпадения (перенос, позитивная трансформация или траспозиция), так и в плане различий (отрицательный перенос, интерференция) [51].

В соответствии с генеалогической классификацией языков русский язык относится к восточной подгруппе славянской группы, а тюркские языки – семья языков, которая принадлежит к алтайским языкам. Однако термин «алтайские языки» «обозначает скорее условное объединение, нежели доказанную

генетическую группировку» [518, с. 425]. Заметим, что в тюркологии нет единой точки зрения на группировку тюркских языков. В соответствии с типологической (морфологической) классификацией языков русский язык относится к флективным, а тюркские языки – к агглютинативным языкам.

Отправным моментом для сравнительного анализа является классификационная разнотипность рассматриваемых языков. Названия (флективный и агглютинативный) происходят от латинских слов, очень образно отражающих грамматический строй данных языков.

«Флективный» происходит от слова *«flecto»*, что значит *«гну»*. Образование форм в языках флективной группы происходит как бы путем «сгибания» всего слова в целом, т. е. при образовании той или иной формы слово может измениться целиком. Слово «агглютинативный» происходит от слова *«agglutinare»*, что обозначает *«приклеивать»*. Образование форм в языках агглютинативной группы происходит при помощи различных аффиксов, которые последовательно присоединяются, как бы приклеиваются к неизменяемой основе. Из этого основного различия вытекает множество отличительных черт между языками этих групп.

Тюркские языки составляют единую группу близкородственных между собой языков, которые характеризуются общими чертами своего словарного состава, грамматического строя и фонетической структуры. В соответствии с классификацией крупнейшего лингвиста середины XIX в. Августа Шлейхера тюркские языки относятся к агглютинирующим языкам синтетического типа [241, с. 110–112]. Однако известный ученый Е. Поливанов разъяснил аналитический характер агглютинирующих языков [493, с. 51]. Типологическое родство тюркских языков позволяет выделить наиболее выраженные отклонения в русской речи азербайджанцев, узбеков, казахов, туркмен и др. В грамматическом и фонетическом отношении, а также по составу лексики тюркские языки значительно отличаются от индоевропейских языков, к которым относится и русский. В данном исследовании впервые в лингвистике проведен сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации в русском и тюркском языках.

Сопоставление русского и тюркских языков в учебных целях предполагает отбор сопоставляемых единиц, сопоставление отобранных единиц. В работе [109] перед исследователем стояла цель лингвистического описания грамматических явлений: во-первых, значимых для лингводидактики, во-вторых, представляющих реальные сложности для презентации в иностранной аудитории, и, в-третьих, являющихся массовыми (частотными) для подъязыков, принадлежащих различным научным подстилям. В данном исследовании уточнены критерии отбора лексико-грамматического материала: отбор сопоставляемых единиц осуществлялся с учетом особенностей языкового уровня инженерной коммуникации и трудностей обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории, которые объясняются несходством русского и тюркских языков. Кроме того, отбор лексико-грамматического материала производился в соответствии с содержанием языковой компетенции, представленной в авторской национально ориентированной лингводидактической программе по русскому языку как неродному для обучения иностранных тюркоязычных студентов на первом курсе вузов инженерного профиля (приложение В).

На основе анализа сопоставительных исследований русского и тюркских языков [43; 49–51; 59–61; 555; 562–564], диссертационных исследований по развитию русской речи студентов-филологов [1; 20; 42; 543] и студентов-нефилологов [683] нами в работах [159–162; 168] проведено сопоставление основных категорий рассматриваемых языков с целью выявления языковых явлений, лежащих в основе речевой интерференции, проявляющейся у представителей разных национальностей, составляющих тюркоязычную аудиторию. В типовой программе практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов «внимание обращается на общетипологические трудности, возникающие при изучении русского языка людьми разных национальностей» [561, с. 3]. Поэтому при проведении сравнительного анализа русского и тюркских языков выделялись общие черты систем тюркских языков, существенно отличающие их от русского языка и обуславливающие межъязыковую интерференцию.

Принадлежность родного языка студентов и русского языка к разным типологическим группам определяет следующее: «какие-то явления русского языка будут восприниматься и усваиваться более или менее легко, а какие-то – с большими трудностями» [51, с. 24]. Знание тех трудностей, которые должны преодолеть обучаемые, в свою очередь, помогает определить, на какие явления русского языка отвести больше места в курсе русского языка, на какие – меньше, в какой последовательности и как изучать тот или иной языковой материал и т. д. [51, с. 25]. Это даст возможность разработать национально ориентированную методику обучения языку специальности иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, предвидеть и предупредить, а в случае возникновения устранить межъязыковую и внутриязыковую интерференцию.

Таким образом, результаты сопоставительного анализа русского и тюркских языков являются научно обоснованной лингвистической основой методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Этот анализ позволяет не только исследователю, но и преподавателю наметить пути рационального, эффективного преподавания системы русского языка.

Сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации в русском и тюркских языках будем предварять рассмотрением «специфического» для нее лексического и грамматического материала.

### **3.3.1 Сопоставительный анализ фонетических особенностей русского и тюркских языков**

Такие ученые, как Н. Трубецкой и Л. Щерба, уделяли большое внимание фонетическому и фонологическому аспектам русского языка, особо подчеркивая необходимость сопоставительного подхода в разработке и подаче учебного материала.

В настоящее время существует немало работ, посвященных сопоставительному анализу фонологических систем родного и изучаемого языков.

Среди них есть сравнительные описания фонетических систем русского и тюркских языков: туркменского, узбекского, турецкого, татарского. Ценность таких исследований заключается в том, что они вооружают преподавателя-русиста ориентирами в отработке необходимого фонетического материала при опоре на родной язык учащихся. Однако активизация научных исследований как в области фонологических систем родных языков, так и на сопоставительном уровне не находит соответствующего отражения не только в практике обучения русскому языку в национальных учебных заведениях [349], но и в высших учебных заведениях Украины.

Следует учитывать, что графические навыки формируются параллельно с фонетическими. Графические системы русского и тюркских языков характеризуются существенными различиями. Заметим, что сопоставление графики русского и современного туркменского языков, в научной литературе отсутствует. В русском алфавите 33 буквы, а, например, в туркменском – 30 [197]. Буквы русского и туркменского алфавитов неодинаковы по степени сходства или совпадения тех звуков, которые ими обозначаются. В исконно тюркских словах нет некоторых звуков, имеющих в русском языке, например, [ц] и [щ']; с другой стороны, в них есть звуки, несвойственные русскому языку. Это необходимо учитывать в процессе совершенствования орфоэпических и орфографических навыков студентов.

Рассмотрим фонетические особенности тюркских языков по отношению к русскому языку. Эти данные являются основой для коррекции русского произношения тюркоязычных студентов. Различный количественный состав гласных и согласных фонем в русском и тюркских языках, значительные артикуляционные и акустические различия между звуками русского и родного языков создают для тюркоязычных студентов большие трудности в понимании чужой речи и правильном произношении своей речи. По мнению Н. Бакеевой, эти трудности усугубляются тем, что, вступая в сочетание друг с другом, звуки речи претерпевают те или иные изменения, свойственные системе данного языка [51, с. 68].

Выделяются три основные типологические группы фонем:

а) совпадающие в обоих языках; б) несовпадающие; в) частично совпадающие. Наиболее трудными, по мнению Е. Солововой, являются последние две группы, а частично совпадающие фонемы будут представлять самую большую сложность [573, с. 71]. Подобной точки зрения придерживался Л. Щерба, который считал более трудными звуки, имеющие сходное звучание, но не совпадающие по артикуляции. По мнению Л. Щербы, наличие сходства с фонемами родного языка увеличивает возможность межъязыковой интерференции [671].

Характеризуя фонетические особенности тюркских языков в сопоставлении с русским языком, Н. Баскаков отмечает, с одной стороны, более заднюю артикуляционную базу образования звуков в тюркских языках по отношению их к тем же звукам в русском языке, с другой – то, что в большинстве тюркских языков как гласные, так и согласные звуки произносятся при более низком подъеме. Таким образом, если в отношении языка артикуляционная база в тюркских языках сдвинута несколько назад, то в отношении подъема – несколько вниз при сохранении, конечно, относительных различий как по ряду, так и по подъему. Речь идет об общем характере артикуляционной базы тюркских языков, не вдаваясь в некоторые частные отклонения в конкретных языках [61].

Для тюркоязычных студентов представляет трудность произношение русских слов с мягкими согласными, отсюда различие таких грамматических форм, как, например, 3-е лицо и инфинитив у глагола. Трудность произношения русских мягких согласных не случайна. В тюркских языках нет такого фонематического явления, как в русском, – противопоставления твердых и мягких согласных, хотя в сочетании с гласными переднего ряда и в этих языках согласные в определенной степени подвергаются смягчению. Однако эти смягченные согласные по акустическому эффекту неидентичны мягким согласным русского языка. В связи с этим особенно необходимо студентам уметь различать слова с твердыми и мягкими согласными.

В системе согласных как русского, так и тюркских языков имеется противопоставление звуков по звонкости и глухости (в сильной позиции), имеющее



смыслоразличительное значение. Однако в сравниваемых языках согласно норме литературного произношения корреляция по звонкости и глухости в некоторых позициях (точнее, в слабой позиции) нейтрализуется, так как происходит озвончение глухих и оглушение звонких в зависимости от характера соседнего согласного. При этом ассимиляция в тюркских языках бывает прогрессивная, но имеет место и регрессивная ассимиляция. В тюркских языках при присоединении аффикса, начинающегося с гласного, глухой согласный основы, оказавшись в интервокальной позиции, озвончается, например: бармак (палец) – бармагы (его или ее палец). Этому закону подчиняются и заимствованные слова, например, техник – технигебез (техник– наш техник).

Рассматривая сингармонизм, следует отметить, что организующим центром слова в тюркских языках является гласный звук, которым в значительной степени определяется и качество согласных звуков в этих словах. В тюркских языках действует закон гармонии гласных и согласных звуков. Корень (основа) имеет стабильный звуковой состав; гласными первого слога определяется характер звуков в последующих слогах, гласными и согласными корня определяется характер звуков в аффиксах словообразования и словоизменения. Поэтому в слове могут быть гласные только одного ряда, либо заднего, либо переднего, например, кул (рука), куллар (руки). В этом отношении исключение составляет узбекский язык, которому сингармонизм не присущ. Для учащихся, привыкших к сингармонизму в родном языке, большую трудность представляет произношение русских слов, в которых могут сочетаться гласные разных рядов и согласные мягкие и твердые [51, с.70–71].

Одной из характерных черт звуковой системы русского языка является стечение согласных, которое может быть в начале, середине и в конце слова. В тюркских языках стечение согласных имеет место лишь в конце слова или слога, причем в сочетаниях определенных звуков – какого-либо согласного с сонорным. Поэтому тюркоязычные студенты при овладении русским произношением испытывают трудности в произнесении слов со стечением согласных. Это снижает

общий уровень их речи и отражается на усвоении грамматического материала [51, с.72].

Рассмотрение в сопоставительном плане согласных фонем, объединенных по признаку места и способа образования в русском и тюркском языках (губные, переднеязычные, заднеязычные), позволяет определить наиболее трудные противопоставления согласных, не свойственные тюркским языкам: [б]-[в], [б']-[в'], [в]-[ф], [в']-[ф'], [х]-[к], [х']-[к'], [ц]-[с], [ч']-[ш':], [ш':]-[щ] и др. Как трудные выделяются консонантные сочетания в начале, середине и в конце слова.

В области вокализма отмечены следующие особенности звуковой системы русского языка в отличие от вокализма тюркских языков: 1) на первый взгляд схожий, но в корне отличный в сопоставляемых системах звук [ы], 2) гласный [е] (открытый и закрытый), 3) трудности, обусловленные позиционными особенностями в функционировании гласных в русском и тюркских языках – редукция безударных гласных и длительность ударных в русском языке.

Таким образом, между звуками русского и тюркских языков существуют значительные артикуляционные и акустические различия, которые создают для студентов большие трудности в понимании чужой речи и правильном произношении своей речи. Учет лингвистических трудностей в процессе обучения русскому языку будет способствовать совершенствованию слухо-произносительных навыков тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Значительные расхождения между тюркскими языками и русским языком наблюдаются в отношении ударения в слове и во фразе. Если в тюркских языках ударение является фиксированным на последнем слоге слова и только как исключение на других слогах, то в русском языке оно является свободным и подвижным, т.е. в некоторых словах оно падает на первый слог, а в других словах на второй, третий и т. д. слоги. Нефиксированное ударение в русском языке и отсутствие общих и регулярных закономерностей и правил его определения в слогах создает большие затруднения в усвоении правильного произношения русских слов представителями тюркоязычных народов.

Общие закономерности характерны для фразового ударения и интонации, хотя и последние как в конкретных тюркских языках, так и в русском языке имеют свою национальную специфику.

Неразличение палатализованных согласных фонем в тюркских языках (за исключением чувашского, караимского и гагаузского), различия в составе и гласных, и согласных звуков, имеющиеся между русским и тюркскими языками, а также различия в характере и месте ударения в слове и во фразе создают значительные трудности в усвоении правильного русского произношения тюркоязычными учащимися и требуют более тщательной разработки методики преподавания русской устной речи [412, с. 267].

Таким образом, в русском и тюркских языках наблюдается значительное расхождение в фонетических системах, которое является причиной орфоэпических и орфографических ошибок студентов. Сравнительные описания фонетических систем русского и тюркских языков вооружают преподавателя-русиста ориентирами в отработке необходимого фонетического материала при опоре на родной язык студентов.

### **3.3.2 Сопоставительный анализ словообразования, лексических и грамматических особенностей инженерной коммуникации в русском и тюркских языках**

Анализ научной литературы, практики обучения иностранных тюркоязычных студентов в вузах инженерного профиля свидетельствует о том, что на занятиях по практике языка уделяется недостаточно внимания словообразованию вообще и терминологическому, в частности.

В современной лингвистической литературе выделяются три типа словообразования: транспозиция, модификация и мутация. Транспозиция, или синтаксическая деривация, – это один из трех словообразовательных типов, широко распространенный в научной речи. Суть его заключается в том, что для описания любого научного понятия, процесса, явления или состояния объекта автор использует

однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи и образованные по определенным словообразовательным моделям.

Модификация – также один из типов словообразовательной классификации, который обычно распространен в пределах одного морфологического класса. Производные, построенные по модели модификации, привносят в значение различные оттенки смысла. В научной речи модификация широко представлена в глагольном словообразовании, например: *отдавать, задавать, передавать, придавать, сдавать, раздавать, издавать, выдавать, продавать* и т.п. В классах имен производные, образованные путем модификации, как правило, принадлежат разговорной речи, например: *круг – кружочек, колесо – колесико* и т.п.

Мутация как словообразовательный тип совмещает себе транспозицию и модификацию. Примером мутационных дериватов служат однокоренные отглагольные существительные со значениями процесса, явления, производителя действия, результата, предмета и т.п. (*производить/произвести - производство, произведение, производитель, производственный*) [108, с. 269–270].

Процессы словообразования в тюркских языках реализуются либо путем присоединения к фонетически стабильному корню частиц или аффиксов, которые ставятся после корня, либо путем словосложения, т.е. образования сложных слов, в которых служебная часть также стоит после главной, заключающей в себе всю полноту реального значения. В русском языке словообразование (а также словоизменение) осуществляется посредством аффиксов, как ставящихся после корня (суффиксов), так и ставящихся перед корнем (приставок). Показательны в этом отношении, например, соотношения приставочных глаголов в русском языке и соответствующих сложных глаголов в тюркских языках, например, жумалап кет – откатиться; жумалап кел – прикатиться; жумалап кир – вкатиться.

Таким образом, транспозиция, или синтаксическая деривация, – это один из трех словообразовательных типов, широко распространенный в научной речи. В русском языке словообразование (а также словоизменение) осуществляется посредством аффиксов, как ставящихся после корня (суффиксов), так и ставящихся перед корнем (приставок). Процессы словообразования в тюркских языках

реализуются либо путем присоединения к фонетически стабильному корню частиц или аффиксов, которые ставятся после корня, либо путем словосложения.

Заметим, что сопоставительные исследования научно-технического лексикона в русском и тюркских языках нами не выявлены.

Рассмотрим наиболее важные аспекты лексики русского языка при осуществлении инженерной коммуникации.

Как известно, лексический состав, а это, прежде всего, существительные и прилагательные, образующие терминологические словосочетания, изучены лингводидактике достаточно. К числу нерешенных проблем в области терминологии относится, прежде всего, само определение термина, выявление его сущности, характерных черт [641]. В содержательной структуре термина выделяются следующие компоненты: 1) собственно семантика (лексическое, денотативное, репрезентативное значение, языковой компонент); 2) мотивированность, распадающаяся на разные виды языковой и терминологической мотивированности; 3) сингификативное значение (обозначение специального понятия, вербализация специального концепта) [355]. В соответствии с этой структурой наиболее оптимальным, по нашему мнению, будет следующее определение термина: «термин– лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающее общее – конкретное или абстрактное понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [355, с. 30–32].

В лингвистической науке наиболее дискуссионным по отношению к терминологической лексике остается следующий вопрос: допустимы ли в ней основные лексико-семантические процессы – многозначность, омонимия, синонимия? В исследовании Г. Ходжиматовой установлено, что «с одной стороны, термину присуще однозначность, точность, специализированность, нейтральность и т.д., а с другой стороны, в терминологии заложены предпосылки развития многозначности. Широко распространены в сфере терминологической лексики явления омонимии, синонимии и антонимии. Однако данные явления в пределах терминологии существенно отличаются от аналогичного процесса в общелитературном языке. Омонимия в терминологии межсистемна, и является, в

основном, результатом семантического развития слова, его многозначности. Синонимов, характерных для общелитературного языка, в терминологии нет» [641, с. 73].

В отличие от гуманитарного лексикона, научно-технический лексикон включает в себя в основном «чисто дескриптивные» слова, имеющие денотат, или референт. Группа же «чисто прескриптивных» слов, выполняющих специализированную оценочно-предписательную функцию, практически отсутствует в силу нехарактерности для инженерного мышления (*хороший, плохой, нельзя, прекрасный, безобразный и пр.*). Не представлены в научно-техническом лексиконе и бифункциональные слова, являющиеся контекстуально-дескриптивными, совмеща в себе функции обозначения с функцией оценки (*разумный, правильный, моральный, этический и др.*). При этом часть бифункциональной лексики, описывающая мыслительные процессы и их продукты, употребляется в текстах/дискурсах прикладных наук только в их познавательном, когнитивном смысле, обходя ценностно-интенциональный пласт, проявляющийся в гуманитарных науках (*думать, полагать, считать, представлять, изучать, исследовать, знание, теория, концепция, гипотеза, позиция, и др.*) [7, с. 145].

Преподавателю русского языка в тюркоязычной аудитории необходимо знать, что, как отмечает И. Авдеева, базовой характеристикой инженерной коммуникации как на лингвистическом, так и на лингво-когнитивном уровнях является однозначность смысла, недвусмысленность, монофункциональность лексики, то есть дескриптивность в широком смысле [7, с. 145].

Исследование, проведенное Т. Васильевой, показало, что с точки зрения морфологии терминологическая лексика представляет класс имен и может быть распределена по 4 группам [108, с. 257]:

1) «сквозная» общенаучная лексика, принадлежащая всем без исключения наукам. Например: *метод, анализ, предположение* и т.п.

2) «материнская» лексика, характерная для математики и физики. Например: *тождество, матрица, кривая, тело* и т.д.

3) общеинженерная терминология, используемая подъязыками теоретической

механики, сопротивления материалов, электротехники, начертательной геометрии и др. Например: *балка, стержень* и т.п.

4) собственно инженерная терминология, обозначающая реальные инженерные детали, объекты, конструкции, технологические процессы и т.п. Например: *вал, редуктор, винт, гайка, зубчатое колесо, подшипник, рейка* и под.

В работах [7; 108] особое место отводится работе с глагольной лексикой, так как 1) глагол в предложении является сосредоточением смысла и хранителем передаваемой информации и 2) в научно-технической разновидности научного стиля речи и устной профессиональной речи инженера глагольные конструкции преобладают над именными. На первое место на уроках русского языка для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля ставим видовременную глагольную систему русского языка, «поскольку она имеет свою специфику в инженерной коммуникации, отличную от общелитературного языка» [7, с.177].

Таким образом, базовой характеристикой инженерной коммуникации является однозначность смысла, монофункциональность лексики, то есть дескриптивность в широком смысле. Преподавание терминологической лексики на занятиях русского языка направлено на изучение особенностей терминологии (морфологический класс имен); освоение глагольной лексики, включая группу глаголов движения, употребляющихся как в прямом, так и в переносном значениях; представление научных фразеологизмов, выражающих специальные смыслы.

В процессе обучения русскому языку будущих инженеров необходимо учитывать различия в грамматическом строе русского и тюркских языков, которые являются причиной интерференции и речевых ошибок обучаемых. Между русским и тюркскими языками возможны следующие три вида расхождений грамматических категорий:

1. Есть грамматические категории, которые имеются в русском языке, но отсутствуют в тюркских языках.

2. Грамматическая категория существует как таковая в обоих языках. Однако, совпадая в самых общих чертах, она может иметь специфический объем и разные значения в одном из сопоставляемых языков.

3. Грамматическая категория отсутствует в русском языке, но представлена в тюркских языках [43].

С учетом этих видов расхождений проведем сопоставительный анализ грамматических категорий в русском и тюркских языках.

В процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо учитывать не только специфику проявления системы русских падежей в инженерной коммуникации, рассмотренную в работе [7], но и трудности практического усвоения значений падежей для тюркоязычной аудитории.

Приведем сравнение падежей в русском и тюркских языках с опорой на работу [51]. Совпадая количественно, падежи в русском и тюркских языках отличаются по значению. Значения падежей в сопоставляемых языках разнообразны; в одних случаях они имеют сходство, в других – большие различия [51].

Среди ошибок в устной и письменной речи студентов наибольшее место занимают ошибки в употреблении падежей, что свидетельствует об исключительной трудности для них практического усвоения значений падежей и глагольного управления. Трудности эти вызываются наличием нескольких значений у каждого падежа, различиями в употреблении (например, тот или иной глагол в русском языке требует одного падежа, в тюркских – другого), а также вариантами падежных окончаний, обусловленных наличием категории рода в русском языке, и др.

*Именительный падеж*, являющийся, по данным частотных словарей, самым употребительным (28% по отношению ко всем падежам), как начальная форма слова, казалось бы, никаких трудностей не должен представлять студнтов. Однако непрочность навыков студентов в распознавании рода существительных, неполное соответствие значений русского именительного и главного, или неопределенного, падежей тюркских языков создают для них определенные трудности.

Знание начальной формы слова является одним из важнейших условий



умения различать косвенные падежи. Поэтому помимо специального изучения именительного падежа необходима постоянная работа над ним при изучении косвенных падежей, заключающаяся в соотнесении его с каждым косвенным падежом.

Одним из наиболее трудных для учащихся является *родительный падеж*, также имеющий высокую частотность употребления – 26% среди всех падежей в указанном частотном словаре. Труден он как своей многозначностью, так и отсутствием прямых соответствий ему в тюркских языках.

Характерной ошибкой учащихся является употребление вместо родительного падежа именительного при обозначении меры и количества, а также при выражении отсутствия чего-нибудь. Большая трудность создается разнообразием окончаний этого падежа во множественном числе.

При объяснении родительного падежа первым рассматривают либо значение принадлежности, поскольку оно совпадает со значением родительного в тюркских языках, либо значение отсутствия, которое учащиеся практически усваивают с младших классов.

Трудность *винительного падежа*, также характеризующегося высокой частотностью употребления [213], обусловлена наличием в русском языке категории одушевленности и неодушевленности (сходство винительного в первом случае с родительным, во втором – с именительным у существительных мужского рода), а в тюркских – определенности и неопределенности.

Студенты, привыкшие в соответствии с этой категорией выражать прямое дополнение не только винительным, но и главным (неопределенным, именительным) падежом, употребляют и в русской речи существительные женского рода в функции прямого дополнения в именительном падеже – «читаю книга».

Выработке умения употреблять винительный падеж способствуют упражнения, направленные на дифференциацию указанных явлений русского языка, на предупреждение интерферентных ошибок путем объяснения различий между русским и родным языками в употреблении данного падежа.

*Дательный падеж* сам по себе не труден, но тюркоязычные студенты

допускают ошибки в употреблении в этом падеже существительных женского рода.

*Творительный падеж* труден, с одной стороны, своей многозначностью и, с другой, тем, что ему в конечном счете соответствуют все падежи тюркских языков в том или ином своем значении.

Однако наибольшие трудности вызывает у учащихся то, что значение орудия (с предлогом *с*) и значение совместности русского творительного в родном языке передается одной формой: главным падежом с послелогом. Студенты плохо различают эти соответствия и либо пропускают предлог, либо употребляют его там, где не нужно. Поэтому требуется особенно большая работа по выработке умения дифференцировать эти значения при надлежащей работе по усвоению всех других значений.

Трудность усвоения *предложного падежа* связана с общей трудностью предложных конструкций, но усугубляется она еще тем, что одни его значения (места и времени) соответствуют в тюркских языках значению одного падежа (местно-временного), другие – значению послеложных конструкций с главным падежом, при этом с различными их вариантами в зависимости от категории определенности и неопределенности.

Усвоение значений места и времени особых трудностей не представляет; остальные значения усваиваются постепенно, по мере повышения общего уровня русской речи студенты в процессе целенаправленной работы по освоению этого падежа в процессе речевой практики.

Трудности для тюркоязычной аудитории практического усвоения значений падежей и глагольного управления вызываются наличием нескольких значений у каждого падежа, различиями в употреблении (например, тот или иной глагол в русском языке требует одного падежа, в тюркских – другого), а также вариантами падежных окончаний, обусловленных наличием категории рода в русском языке, и др.

При обучении предложно-падежным конструкциям этих обучаемых необходимо учитывать, что в составе частей речи русского и тюркских языков одним из наиболее существенных различий является отсутствие предлогов в

тюркских языках и наличие в них послелогов, т.е. класса служебных слов, конкретизирующих и уточняющих грамматические значения падежных форм именных частей речи (существительных, местоимений, числительных и т.п.). Поэтому особое внимание следует уделять русским предлогам и определению их соответствий в родном языке студентов.

Итак, студентам-билингвам трудно осмыслить непривычное для них языковое явление: с помощью одних и тех же предлогов могут выражаться различные отношения, а с помощью разных предлогов – одно отношение.

Нами установлено, что последовательность изучения системы падежей в тюркоязычной аудитории дополняется последовательностью изучения типов конкретного падежа (например, винительного) в инженерной коммуникации (см. главу 5). Для практики обучения важны обе последовательности, поскольку первая из них отражает специфику обучения русскому языку как неродному, а вторая отражает специфику инженерной коммуникации.

Таким образом, в процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо учитывать специфику проявлений системы русских падежей в инженерной коммуникации и последовательность изучения падежей в тюркоязычной аудитории.

Усвоение глагола, употребление его в речи представляет для тюркоязычной аудитории большие трудности, которые вызваны сложностью формообразования, а также особенностями функционирования различных глагольных форм в русском языке. Эти трудности намного возрастают в связи со спецификой глагольных категорий и форм в их родном языке [51, с. 52].

Как в русском, так и в тюркских языках, глагол обозначает действие или состояние предмета и обладает теми же категориями, за исключением категории рода и вида. В русском языке в зависимости от наличия/отсутствия изменения по категориям лица, числа, времени и наклонения выделяется изменение глагола по спрягаемым (личным) формам и изменение глагола по неспрягаемым (неличным) формам. Последние представлены инфинитивом и деепричастием, не имеющими

личных форм, а также причастием, обладающим формами времени (настоящего и прошедшего) и формами падежа, числа и рода прилагательных [566].

Для научно-технической разновидности научного стиля характерно преобладание глагольных форм и двувидовых глаголов, понимание которых вызывает трудности у иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Категория вида является специфической категорией русского языка. Она представляет собой противопоставление двух грамматических значений и форм несовершенного/совершенного вида и свойственна всем глаголам русского языка [566].

В тюркских языках значение видов выражают не все глаголы, а только часть из них. Различные видовые оттенки, характеризующие процесс протекания действия, например, его начало, мгновенность, однократность, многократность, нерегулярная или регулярная повторяемость и т. п., выражаются: 1) морфологическим путем путем присоединения к концу глагола некоторых малопродуктивных сложных аффиксов; 1) синтаксическим путем – сочетанием слов [583].

Сопоставление видов глагола в русском и тюркских языках рассмотрено Н. Бакеевой [49; 51]. Приведем результаты этого исследования.

Виды глагола считаются одной из наиболее сложных категорий русского языка. Следует заметить, что в определении семантики видов глагола нет единства мнений. Одни ученые основным значением совершенного вида считают обозначение внутреннего предела действия, другие – обозначение целостности действия, а несовершенного – действия без подчеркивания его целостности, действия в процессе его протекания. Кроме указанных общих значений совершенного и несовершенного вида выделяются частно-видовые значения, например: начала действия, мгновенности его, конца действия [89].

Видовые формы русского глагола прямых соответствий в тюркских языках не имеют. Однако тончайшие видовые значения русского глагола без ущерба могут быть переданы на тюркских языках. В этих языках глагольная основа сама по себе, не осложненная специальным аффиксом, не выражает какого-либо видового

значения. Принимая те или иные формы, сочетаясь с определенными словами, глаголы в тюркских языках могут выражать самые разнообразные значения: завершенность, результативность, интенсивность или, напротив, незавершенность, повторяемость, прерывистость и т. д.

Виды русских глаголов образуются преимущественно посредством присоединения или изменения суффиксов и прибавления приставок, а также чередования звуков в корне и перемещения ударения в слове.

Сложны и многообразны и соответствия видов глаголов и способов их образования в тюркских языках. Видовые значения русского глагола выражаются различными средствами [50; 139; 655].

Н. Бакеева справедливо отмечает, что осмысление семантики глаголов совершенного и несовершенного видов, умение образовывать видовые формы имеют исключительно большое значение, так как вид определяет состав грамматических форм глагола. Он охватывает все глагольные формы и обуславливает их употребление в речи [51, с. 55]. Заметим, что видовременная глагольная система русского языка изучается в национальной школе и вузе на синтаксической основе.

При обучении употреблению глаголов совершенного и несовершенного видов необходимо обращать особое внимание на глаголы, обозначающие движение.

Глаголы движения образуют два параллельных ряда, различающихся по значению. Одни из них, так называемые глаголы определенного движения, или однонаправленные глаголы, обозначают движение, совершаемое в каком-нибудь определенном направлении или в определенное время, например: бежать, лететь, ехать. Другой ряд составляют глаголы неопределенного движения или разнонаправленные глаголы (бегать, летать, ездить), которые обозначают движение в разных направлениях или движение в разные моменты времени.

При присоединении приставок к глаголам первого ряда получают глаголы совершенного вида: бежать – побежать; ехать – поехать.

При присоединении приставок к глаголам второго ряда в одних случаях получают глаголы совершенного вида, а в других – глаголы несовершенного вида:

водить – проводить (домой) – сов. в., но проводить (время) – несов. в., летать – слетаю (туда и обратно), но слетаю (с горы) – несов. в.; ходить – схожу (в университет) – сов. в., но схожу (с горы) – несов. в.

В тюркских языках этим парным глаголам соответствуют разные глаголы или сочетания глаголов. Такое разнообразие значений и форм у глаголов движения и разнообразие их соответствий в тюркских языках являются причиной больших трудностей, которые испытывают учащиеся при усвоении этих глаголов и употреблении их в речи.

Формы времени глагола в русском и тюркских языках не всегда совпадают. В тюркских языках система времен более сложна, так как характеристика течения процесса по отношению к его законченности или незаконченности, длительности или мгновенности, однократности или повторяемости часто выражается формами времени.

В тюркских языках каждое время имеет несколько форм. В русском языке существуют формы прошедшего времени совершенного вида (*написал*) и прошедшего времени несовершенного вида (*писал*). В тюркских языках прошедшее время имеет несколько форм: прошедшее категорическое, прошедшее настоящее, прошедшее незаконченное, давно прошедшее, будущее-прошедшее.

При всем этом изменение глагола по временам и в русском и в тюркских языках характеризуется большим сходством, а именно: имеется три основных (логических) времени, хотя способы их выражения различны, совпадает общее значение этих времен (происходит ли действие в момент речи, до или после момента речи), есть сходство и в том, что одни формы времен могут употребляться в значении других, например, настоящее в значении будущего (*Завтра мы идем в театр*). Такое употребление подчеркивает, что действие произойдет непременно, безотлагательно. В тюркских языках настоящее время употребляется вместо будущего и при отсутствии такой категоричности, так как из двух форм будущего времени первое выражает действие предполагаемое, а второе имеет довольно книжный характер.

В сопоставляемых языках широко распространено употребление настоящего

времени вместо прошедшего. В русском языке глагол в настоящем и прошедшем времени изменяется по лицам и числам, а в прошедшем – по родам и числам. В тюркских языках глагол во всех временах изменяется по лицам и числам, а изменение по родам несвойственно тюркским языкам.

Личные окончания русского глагола различаются по своим звуковым выражениям, в соответствии с чем имеются глаголы I и II спряжения, которые, однако, дифференцируются лишь под ударением. В тюркских языках спряжение имеет один тип.

Усвоение времен русского глагола имеет свои трудности, обусловленные прежде всего взаимосвязью последних с видами: наличием двух форм прошедшего времени (прошедшего совершенного и прошедшего несовершенного вида), двух форм будущего времени. Трудно усваивается учащимися изменение глагола в прошедшем времени по родам.

Большие трудности в употреблении будущего времени вызываются тем, что учащиеся в родном языке, в соответствии с его нормами, привыкли употреблять форму настоящего вместо будущего в зависимости от степени категоричности сообщения.

Однако общность семантики категории времен в русском и тюркских языках, совпадение общего значения времен при умелой опоре на знания учащихся по родному языку облегчают усвоение времен глагола. Важно добиваться, отмечает Н. Бакева, выработки у учащихся умения отличать форму и значение глаголов одного времени от соответствующих форм и значений другого времени, употреблять в речи глаголы всех трех времен в соответствии с ситуацией.

Формы всех трех времен русского языка передаются в тюркских языках соответствующими глаголами настоящего, прошедшего и будущего времени [51, с. 57–58].

Таким образом, для научно-технической разновидности научного стиля характерно преобладание глагольных форм и двувидовых глаголов, понимание которых вызывает трудности у иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Как в русском, так и в тюркских языках, глагол обозначает действие или

состояние предмета и обладает теми же категориями, за исключением категории рода и вида. Общность семантики категории времен в русском и тюркских языках, совпадение общего значения времен облегчают усвоение времен глагола.

Поскольку переходность глаголов имеет важное значение в инженерной коммуникации, рассмотрим ее в сопоставительном аспекте.

В русском и тюркских языках глаголы по значению бывают переходные и непереходные. В рассматриваемых языках переходными являются те глаголы, действие которых переходит с одного предмета на другой. При переходном глаголе в русском языке существительное или заменяющее его слово стоит в винительном падеже без предлога. В тюркских языках, например, в туркменском и азербайджанском языках, при переходном глаголе существительное или заменяющее его слово тоже стоит в винительном падеже с аффиксом и без него.

Остальные глаголы являются непереходными, т.е. при них не могут стоять существительное или заменяющее его слово в винительном падеже, а в русском языке – без предлога.

Все глаголы в русском языке, оканчивающиеся на -ся являются непереходными и включаются в группу глаголов какого-нибудь залога, за исключением действительного; а глаголы, не оканчивающиеся на -ся (только переходные), относятся к действительному залого [563]. В тюркских языках вне залога глаголов нет.

Таким образом, в русском и тюркских языках глаголы по значению бывают переходные и непереходные.

Как известно, основная работа в области синтаксиса производится на уровне словосочетания и предложения. Поскольку преподавание русского языка как неродного в инженерно-техническом вузе строится с учетом избранной студентом специальности, то отсюда следует необходимость учета особенностей научной стили речи. К числу «сквозных» (термин Н. Лариохиной) [347, с. 39] грамматических тем, то есть занимающих центральное место при обучении инженерной коммуникации, И. Авдеева [7] относит: 1) односоставные безличные; 2) односоставные неопределенно-личные предложения и двусоставные:



- 3) пассивные конструкции; 4) причастные и 5) деепричастные обороты; 6) придаточные предложения со словом «который».

Заметим, что обобщенно-личные, неопределенно-личные, инфинитивные и др. односоставные предложения являются специфической чертой русской грамматической системы, поэтому эти предложения вызывают наибольшие сложности при изучении у иностранцев, в том числе у тюркоязычных.

В связи с рассмотрением языкового аспекта инженерной коммуникации необходимо остановиться на рассмотрении порядка слов в русском и тюркских языках.

В тюркских языках не наблюдается особого расхождения между подачей основной и вспомогательной информации в устной и письменной речи. При этом следует отметить, что в тюркских языках существует определенный порядок расположения членов предложения, по которому подлежащее всегда находится в позиции перед сказуемым; все определяющие слова – перед определяемым и все дополняющие слова и обстоятельства – перед дополняемым словом, в отличие от русского языка, в котором определения могут быть в позиции до и после определяемых слов, а дополнения главным образом в позиции после дополняемых слов.

Итак, при сохранении общих и для русского и для тюркских языков соотношения и места зоны подлежащего и зоны сказуемого в предложении, оформление и порядок словосочетаний, их составляющих, имеют значительные расхождения между собой. Главное расхождение в принципе подачи информации в аналитических (тюркских) и синтетическом (русском) языках заключается в том, что в тюркских языках вспомогательная информация может находиться до, в середине или после основной информации.

Вопрос об односоставных предложениях в синтаксисе русского языка является одним из сложных. Овладение синтаксисом научной речи затруднительно для иностранных тюркоязычных учащихся инженерного профиля в силу значительных расхождений в русском и тюркских языках. Сопоставительный анализ языков дает возможность выявить сходство и различие в синтаксисе русского и

родного языков (Ч. Бедалов, Н. Бакеева, В. Афанасьева, Р. Сабаткоев, И. Товарова, Г. Мухтаров и др.).

Учет общего и различного в структуре, значении и употреблении типов простого предложения в русском и тюркских языках необходим для определения путей предупреждения и устранения ошибок в конструировании простых предложений разных типов и использовании их в устной и письменной речи. Также он способствует применению эффективных методических приемов, предполагающих сознательное и прочное усвоение грамматического и синтаксического строя предложений.

Сопоставительный анализ русского и тюркских (узбекского, азербайджанского, туркменского) языков показал, что структурные типы простого предложения и принципы их классификации (односоставные и двусоставные; распространенные и нераспространенные; полные и неполные; именные и глагольные; определенно-личные, неопределенно-личные и безличные и т.д.) в основном совпадают.

Специфику членов простого предложения в русском языке по сравнению с тюркскими языками определяют:

1. Выражение подлежащего сочетанием: а) числительного в именительном падеже с существительным в родительном падеже; б) существительного в именительном падеже с существительным в творительном падеже с предлогом «с».
2. Согласование простого глагольного сказуемого с подлежащим в роде, когда оно выражено глаголом прошедшего времени.
3. Постановка вспомогательного глагола перед именной частью составного сказуемого.
4. Выражение именной части составного сказуемого: а) существительным в творительном падеже; б) прилагательным в творительном падеже, а также прилагательным в краткой форме.
5. Согласование именной части составного сказуемого с подлежащим.
6. Выражение составного глагольного сказуемого вспомогательным глаголом и глаголом в неопределенной форме.

7. Дополнение, выраженное сочетанием числительного в винительном падеже с существительным в родительном падеже, выражение прямого дополнения родительным падежом при глаголах с отрицанием «не», а также при переходе действия на часть предмета.

8. Согласование определения с определяемым словом в роде, числе и падеже.

9. Обстоятельства цели и причины отвечают на разные вопросы [683].

Сопоставление главных и второстепенных членов предложения в русском и тюркском языках позволит определить специфику грамматического строя простого предложения в русском языке и те особенности синтаксиса тюркского языка, которые затрудняют усвоение структуры русского предложения в инженерно-техническом вузе. В рассматриваемых языках наблюдается сходство в подразделении членов предложения на главные и второстепенные. В них одинаков характер отношений между главными членами предложения (предикативные отношения) и между главными и второстепенными членами (объектные, атрибутивные и обстоятельственные). В русском и тюркских языках семантико-синтаксические отношения между членами предложения выявляются при помощи синтаксических вопросов и оформляются посредством трех видов синтаксической связи (согласование, управление, примыкание), хотя сфера применения и внешние средства их оформления имеют существенные различия. При изучении второстепенных членов предложения, выраженных косвенными падежами имен существительных, в тюркоязычной аудитории необходимо иметь в виду, что в родном языке одни и те же формальные показатели выражают значение падежа и в единственном, и во множественном числе, тогда как в русском языке значение одной и той же падежной формы в единственном и во множественном числе выражаются разными окончаниями.

Важно учитывать, что на строение предложения значительное влияние оказывает наличие в русском языке предлогов, а в тюркских языках послелогов, а также изменение по родам, числам и падежам имен прилагательных в русском и неизменяемость их эквивалентов в тюркских языках. Это создает определенные

трудности при усвоении студентами-билингвами способов выражения второстепенных членов косвенными падежами с предлогами, а также норм согласования в роде, числе и падеже согласованных определений.

Итак, сопоставительный анализ русского и тюркских языков показал, что структурные типы простого предложения и принципы их классификации (односоставные и двусоставные; распространенные и нераспространенные; полные и неполные; именные и глагольные; определенно-личные, неопределенно-личные и безличные и т.д.) в основном совпадают. В тоже время в русском языке по сравнению с тюркскими языками существует специфика членов простого предложения.

В лингводидактических исследованиях установлено, что безусловной спецификой текстов «классических» инженерных дисциплин, таких как электротехника и машиностроительное черчение, является большой процент односоставных неопределенно-личных предложений: *Стали классифицируют по химическому составу, способу производства и применению.*

В этих предложениях текстов/дискурсов инженерного профиля предикат обычно выражен глаголами в форме:

а) 3-го лица множественного числа настоящего времени: *Ковку подразделяют на ручную и машинную.*

б) множественного числа прошедшего времени: *На конференции много говорили о проблемах современной физики.*

Отмечается, что в собственно научной речи подобные предложения встречаются редко. Их обычно заменяют пассивные обороты: *Все теоретические расчеты проверили на практике. Сравните: Все теоретические расчеты были проверены на практике.*

При этом агенс выступает в активной роли, а процесс протекания действия обозначается переходным глаголом несовершенного вида [7, с. 168–169].

С учетом выявленной специфики текстов-дискурсов инженерного профиля проведем сопоставительный анализ неопределенно-личных предложений в русском и тюркских языках.

Неопределенно-личное предложение в обоих языках строится одинаково.

В неопределенно-личном предложении гораздо важнее сам факт высказывания, а не лицо говорящего, и потому подлежащее в нем остается неопределенным. В русском языке в неопределенно-личном предложении сказуемое выражается: а) глаголом 2-го лица единственного числа изъявительного или повелительного наклонения; б) глаголом 3-го лица множественного числа изъявительного наклонения.

Сказуемое неопределенно-личных предложений в тюркских языках находится в соответствии со сказуемым таких же предложений в русском языке [652, с. 294–295].

Таким образом, неопределенно-личное предложение в русском и тюркских языках строится одинаково.

В текстах «классических» инженерных дисциплин, таких как теоретическая механика, в большом количестве присутствуют безличные предложения.

Кроме того, специфику текстов инженерных дисциплин отражают безличные конструкции, осложненные деепричастным оборотом: *Иногда удобно вычислять определители, комбинируя применение различных их свойств.*

Анализ специальных исследований [683] свидетельствует о том, что из односоставных предложений для тюркоязычных студентов наибольшие трудности представляют безличные конструкции из-за интерферирующего влияния родного языка. Наличие значительных расхождений в структуре безличных предложений в русском и родном языках учащихся значительно усложняет изучение и усвоение данного типа простого предложения в тюркоязычной аудитории.

В русском языке наиболее широкое распространение получили безличные предложения глагольного типа. В тюркских языках, напротив, больше распространены безличные предложения именного типа, а безличные предложения глагольного типа почти совсем отсутствуют, им в родном языке учащихся соответствуют личные двусоставные предложения [65]. В связи с этим особое внимание в процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля «следует уделить изучению безличных

предложений, сказуемые которых выражены безличным глаголом, личным глаголом в безличном значении или инфинитивом» [65, с. 11].

Учет преподавателем русского языка значительных расхождений в структуре безличных предложений в русском и родном языках обучаемых способствует применению эффективных методических приемов, предполагающих сознательное и прочное усвоение грамматического и синтаксического строя простых предложений, предупреждение ошибок, специфичных для тюркоязычной аудитории.

Установлено, что в инженерных дисциплинах (теоретическая механика, сопромат, теория механизмов и машин), объект изучения которых является идеализированной моделью, наблюдается доминирование пассивных конструкций: *Это движение фиксируется наблюдателем, неизменно связанным с подвижной системой отсчета, вместе с которой он перемещается.*

Исследованию простых предложений, в частности, двусоставных именных предложений, посвящены труды Л. Чеснокова, Я. Рословец, С. Нарзикулова и др. В научно-методической и учебной литературе для студентов-иностранцев затрагиваются функциональные аспекты двусоставных предложений именного строя (Г. Рожкова, М. Аксенова, И. Локшина).

Сопоставительная характеристика двусоставных именных предложений в русском и тюркских языках позволила выявить такие сходные моменты, как наличие нулевой связки, большой объем модальности связочных глаголов по сравнению с самостоятельными сказуемыми, совпадение семантики основных моделей двусоставных именных предложений [20].

Линии расхождения были обнаружены в том, что русские связочные глаголы разнообразнее тюркских, русские «нулевая связка», связки *есть, являться, выступать, служить* передаются в тюркских языках нулевой связкой; вследствие отсутствия в тюркском склонении формы творительного падежа присвязочная часть оформляется только падежной формой, соответствующей русскому именительному падежу; в русском языке имя прилагательное – изменяемая часть речи, а причастия – форма глагола, прилагательные имеют полную и краткую формы, а тюркских языках имя прилагательное – неизменяемая часть речи; в тюркских языках именная

часть всегда предшествует связочному глаголу, а в русском языке связка всегда стоит перед именной частью.

Страдательный залог обозначает, что предмет, являющийся подлежащим, подвергается действию со стороны другого предмета. Глагол страдательного залога в русском языке всегда имеет в конце *-ся*. При глаголе этого залога можно поставить вопрос кем? чем? В русском языке употребление творительного падежа при страдательном глаголе носит продуктивный характер, в тюркских языках исходный падеж, соответствующий творительному падежу при глаголе страдательного залога, употребляется редко и чаще подразумевается, и потому в таком случае существительное часто заменяется местоимением.

Таким образом, несмотря на яркое соответствие страдательных глаголов в обоих языках, все же в зависимости от лексического значения глаголов могут быть и расхождения.

Причастие – одна из наиболее трудных грамматических тем в методике преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного. Известно, что причастие широко распространено в научной речи.

Причастия в русском и тюркских языках являются категорией, совмещающей признаки глагола и прилагательного. Глагольные признаки причастий русского языка выражаются категорией залога, вида и времени, а в тюркских языках – только категорией времени, положительной и отрицательной формами глаголов.

В русском языке в отличие от тюркского причастия могут быть возвратными, они образуются от глаголов возвратной формы.

Страдательные причастия характерны только для русского языка. Их значение в тюркских языках можно передать глаголом страдательного залога и послелогом. При этом к аффиксам глагола страдательного залога прибавляются ещё аффиксы причастий.

Форма настоящего времени страдательных причастий русского языка соответствует страдательному залогу глаголов туркменского языка, с окончаниями причастий. Страдательные причастия прошедшего времени, как и причастия настоящего времени, могут передаваться в туркменском языке страдательным

залогом глагола + окончанием прошедшего времени причастий. Следует отметить, что одним из глагольных признаков причастий туркменского языка считается выражение ими отрицательной формы. В отличие от причастий русского языка причастия туркменского языка имеют будущее время, которое образуется посредством аффиксов. Эти аффиксы характерны и для категории глагола. Они также показывают будущее время: первый из них выражает определённое будущее время, второй – неопределённое время.

В отличие от русского языка, например, в туркменском языке склонение причастий по падежам обусловлено выпадением определяемого слова. При этом они употребляются в роли имён существительных, и склонение их совпадает со склонением существительных. Характерной особенностью причастий туркменского языка является изменение по лицам, которое идёт по типу существительных. По сравнению с русским языком причастия туркменского языка чаще употребляются в роли имён существительных, чем имён прилагательных [563, с. 179–188].

Таким образом, трудность для тюркоязычной аудитории овладения причастием объясняется не только отличием русского языка от тюркских языков и особенностями причастия, но и его сложностью в русском языке, а также сферой функционирования причастия в речи.

Деепричастие как наименее ситуативная часть речи в предложении может быть заменена синонимичными конструкциями (предложно-падежными сочетаниями или придаточными предложениями) [109].

Как известно, в текстах инженерных дисциплин в большинстве случаев деепричастие или деепричастный оборот употребляются при описании решений задач, выводе формул, доказательстве теорем, присоединяясь к безличной конструкции: *Подводя итог, можно сказать, что классическая теория теплоемкости дает удовлетворительные результаты для одноатомных молекул.* Для подавляющего большинства инженерных текстов характерно использование деепричастий совершенного вида с глаголами несовершенного вида со значением параллельности и одновременности действия с его результатом, что является в принципе исключением из закономерностей развития общелитературного языка. Их



количество увеличивается по мере удаления от «материнских» дисциплин: *Определяя движение, необходимо указать точку отсчета* [7].

В инженерной коммуникации деепричастия могут присоединяться к:

- 1) личному двусоставному предложению: *Разрезав контур в произвольном сечении, мы отбрасываем три связи.*
- 2) личному односоставному предложению: *Раскрыв определитель, получим кубическое уравнение с неизвестным главным напряжением.*
- 3) безличному предложению: *Было бы бесполезным пытаться объяснить физическую природу силы, пользуясь только механикой* [7, с. 175].

В сравнительной грамматике русского и туркменского языков [563] отмечается, что деепричастие в русском и тюркских, например, туркменском языках является непрягаемой глагольной формой, выражающей добавочное действие по отношению к глаголу-сказуемому. Деепричастие в сравниваемых языках по своим морфологическим признакам и синтаксическим функциям занимает промежуточное положение между глаголом и наречием. Оно, подобно наречию, в русском и туркменском языках не имеет форм словоизменения. Сходство деепричастия с глаголом в обоих языках проявляется в общности лексического значения словообразующих основ.

Деепричастия русского языка имеют категорию совершенного и несовершенного вида. Образуясь от глагольной основы, деепричастия сохраняют видовые оттенки, то есть если деепричастие образовано от глагола несовершенного вида, то и само оно будет иметь несовершенный вид; если деепричастие образовано от глагола совершенного вида, то полученная деепричастная форма имеет совершенный вид. В туркменском языке такого оформления категории вида не наблюдается, однако видовые оттенки, указывающие на незаконченность, продолжительность, повторяемость, многократность, обнаруживаются особенно при функционировании категории сказуемости и в сложных глаголах. Одно и то же деепричастие туркменского языка очень часто в русском языке может передаваться формой и совершенного вида и несовершенного.

Деепричастия русского языка несовершенного вида обычно обозначают

действие, происходящее одновременно с действием основного глагола и, таким образом, являются деепричастиями настоящего времени. Определённую роль в этом играет расположение деепричастия: деепричастие, обозначающее предшествующее действие, находится перед глаголом, а деепричастие, обозначающее последующее действие, – после глагола. В туркменском языке эти значения деепричастных форм русского языка чаще всего передаются деепричастиями, обозначающими одновременное действие с основным глаголом и стоящими перед глаголом. Значение последующего действия не присуще туркменскому деепричастию.

В русском языке деепричастие вместе с поясняемым глаголом обозначает действие, которое происходит, происходило или будет происходить. Аналогичное явление наблюдается и в туркменском языке.

Добавочное действие, выраженное деепричастиями в русском и туркменском языках, может протекать одновременно с действием основного глагола, предшествовать ему или обозначать последующее действие. В русском языке эта особенность деепричастия обусловлена видовыми признаками деепричастия. В туркменском языке характер совершения действия во времени по отношению к основному глаголу обусловлен семантикой глагольных форм.

Одним из глагольных признаков, характерных для деепричастий русского и туркменского языков, является способность синтаксического управления именем существительным. Деепричастия в обоих языках могут управлять непосредственно, требуя какого-либо падежа, а также посредством предлогов в русском языке и послелогов – и туркменском.

Характеризуя эту общую черту для деепричастий русского и туркменского языков, следует отметить, что падежные формы и сами способы управления в этих языках чаще всего не совпадают, что связано со спецификой глагольного управления и характером деепричастия в сравниваемых языках.

Деепричастия русского языка совершенного вида, как правило, расположенные перед глаголом, обозначают действие, предшествующее действию основного глагола, то есть законченное, и являются деепричастиями прошедшего времени. Реже деепричастия совершенного вида обозначают действие

одновременное или последующее по отношению к глаголу-сказуемому. При этом деепричастие расположено постпозитивно к глаголу. В туркменском языке этим деепричастиям обычно соответствуют деепричастия, обозначающие предшествующее действие, и расположены они, как и в предыдущем случае, перед основным глаголом.

Деепричастия в русском языке образуются от глагольных основ совершенного и несовершенного вида настоящего и будущего времени и неопределённой формы при помощи специальных суффиксов. В туркменском языке образование деепричастных форм происходит также с участием специальных аффиксов. Отличие состоит в том, что в русском языке образование деепричастных форм возможно не от всех глагольных основ, в туркменском же языке деепричастия образуются от любого глагола. В русском языке деепричастные суффиксы присоединяются непосредственно к основе, в туркменском – аналогичные аффиксы при наличии залоговых аффиксов находятся после них.

Деепричастные формы туркменского языка по своим морфологическим особенностям отличаются от деепричастий русского языка тем, что от них образуются другие слова.

Деепричастия русского и туркменского языков могут иметь отрицательное значение. В русском языке отрицательное значение деепричастия передаётся путём сочетания его с частицей *не-* (*не думая, не работая*). В туркменском языке отрицательное значение деепричастия выражается отрицательной формой, образованной чаще всего при помощи аффиксов *-ман/-мән*, а также *-маздан/-мезден*, например: *алман, бермән*.

Деепричастия в русском языке примыкают к глаголу и выполняют функции различных обстоятельств: образа действия, времени, цели, причины. В предложении деепричастия могут употребляться как самостоятельно, так и в сочетании с другими, относящимися к нему словами, образуя деепричастный оборот. Глаголы в деепричастной форме в туркменском языке также могут выступать в предложении в качестве обстоятельственных членов предложения и группировать вокруг себя другие слова, интонационно выделяясь и выполняя функции придаточных

предложений с оттенками времени, условия, причины, цели.

В синтаксическом плане для деепричастия русского языка характерно подчинение глаголу-сказуемому и через него связь с подлежащим (предметом или лицом). В туркменском языке деепричастие имеет иную сферу употребления и функции. Оно не только является обстоятельством, но и входит в состав придаточных предложений, а потому может относиться не только к глаголу-сказуемому, но и к другим словам [563, с. 189–201].

Итак, для деепричастий русского и тюркских языков характерны общность и различия. Различия деепричастий в этих языках позволяют прогнозировать трудности, связанные с их изучением; глубже понять причины ошибок, являющихся следствием интерференции тюркских языков.

Известно, что в литературном языке, и в научной речи используются сложные бессоюзные, сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. Последние вызывают наибольшие сложности для усвоения в иноязычной, в частности в тюркоязычной аудитории, так как используются для выражения наибольшего количества смысловых отношений.

Результаты исследования Л. Ахметзакиевой [42], свидетельствуют о том, что конструирование и употребление в речи сложноподчиненных предложений вызывает большие трудности у студентов-билингвов. Причиной такого положения, как справедливо отмечает исследователь, следует считать, во-первых, сложность самой темы в русском языке, во-вторых, глубокие структурные различия сопоставляемых языков, которые проявляется в средствах выражения синтаксических связей между частями предложений, в-третьих, отсутствие эффективной системы упражнений, способствующей выработке умений и навыков употребления сложноподчиненных предложений

Сопоставительная характеристика сложноподчиненных предложений русского и одного из тюркских языков позволяет выявить сходства и различия в указанных конструкциях. Сходство проявляется в содержании, различия же наблюдаются в структурном оформлении сложноподчиненных предложений. Сопоставительный анализ особенностей синтаксиса и пунктуации

сложноподчиненного предложения в русском и тюркских (туркменском, азербайджанском языках) показал следующее.

Сложноподчиненное предложение всех видов переводится с европейских языков на тюркские языки предпочтительно глагольными конструкциями (причастными, деепричастными, инфинитивными), что снижает частоту употребления сложноподчиненных предложений.

Слабое развитие союзов в тюркских языках приводит к меньшему объему союзного подчинения по сравнению с относительным и аналитико-синтетическим (с помощью аффиксальных частиц).

Важно учитывать, что ряд явлений грамматического строя, совпадающих в русском и родном языках, но имеющих низкую частотность или другую сферу употребления в родном языке, особенно в стиле научной прозы, вызывает трудности при овладении этими конструкциями студентами-билингвами. В результате исследования сравнительной частотности типов сложноподчиненного предложения для стиля научной речи в исследовании Н. Абдулзаде отобраны наиболее необходимые для овладения научной речью пять видов сложноподчиненных предложений: присубстантивно-определятельные, местоименно-союзные, изъяснительно-союзные, условные и причинные.

Придаточные предложения с союзным словом *который* занимают центральное место при обучении инженерной коммуникации. В исследовании Н. Абдулзаде установлено, что частотность этих придаточных частей предложений в научном стиле речи в 36,5 раз выше частотности союзного слова *какой*; «употребительность же союзных слов *где, когда, что* чрезвычайно мала. В числе конструкций с *который* на первом месте по частотности стоят конструкции в именительном падеже, на втором – в косвенных с предлогами, на третьем – в косвенных без предлогов. Для исследуемых предложений возможна и одинаково употребительна как постпозиция, так и интерпозиция придаточного, так как место придаточного – за контактным словом [1, с. 11].

Изучение рассматриваемых придаточных частей предложений в тюркоязычной аудитории осложнено наибольшими расхождениями в способах

выражения определительных отношений в русском и тюркских языках.

Таким образом, в процессе совершенствования русской научной речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо учитывать сложность изучаемой темы в русском языке, а также структурные различия родного и русского языков.

Подводя итог, следует отметить, что при проведении сопоставительного анализа мы ограничились сравнением в русском и тюркских языках фонетического и основного лексико-грамматического материала, значимого для методики формирования коммуникативной компетенции, сложного для усвоения в иностранной тюркоязычной аудитории и являющегося частотным для подъязыков, принадлежащих различным научным подстилям.

### **3.4 Дискурс и текст**

Для нашего исследования необходимо рассмотреть такие базовые понятия для современной лингвистики как «текст» и «дискурс», а также выделить такую категорию как «русский инженерный дискурс». Мы рассматриваем текст и дискурс в связи с выяснением их роли в обучении иностранцев русскоязычному выражению инженерного дискурса, проецируя наше понимание дискурса на процесс обучения иностранных тюркоязычных студентов русскому языку в условиях технического вуза.

В данном исследовании выделим рабочие понятия текста и дискурса, выясним их структуру и соотношение, опишем специфику русского инженерного дискурса, который необходим, «чтобы научить иностранца пользоваться русским дискурсом и как инструментом для получения профессиональных знаний, и как средством профессионального общения» [351, с. 18].

Дефинициям и определениям текста посвящены работы многих ученых (Ф. Бацевича, В. Борботько, Н. Бурвиковой (Н. Зарубиной), А. Валгиной, Ю. Ванникова, И. Гальперина, Т. Дридзе, И. Зимней, А. Коваль, И. Сеницы, Ю. Сорокина, Е. Тарасова, А. Шахнаровича и др.). Поэтому нам необходимо

рабочее определение термина «текст», которое бы было релевантно задачам настоящего исследования.

Наряду с понятиями «язык», «речь» в современной лингвистической литературе используются и такие, как «текст», «дискурс». Термин «текст» синонимичен речи, если последнюю понимать в узком смысле – как совокупность речевых произведений. Текст, характеризующийся в частности связностью и цельностью, также можно рассматривать как речевое произведение. Однако полностью эти понятия не совпадают. Текст необязательно образует речевое произведение. Текстом может быть и отдельное высказывание, и крупное произведение, и совокупность текстов (ср. термины «микротекст», «макротекст», «гипертекст» и др.). Тем не менее между речью и текстом больше сходства, чем различий, как соответственно между лингвистикой текста и лингвистикой речи.

Что касается дискурса, то он тоже близок к речи, однако имеет более широкое наполнение: это связная речь в совокупности с нелингвистическими обстоятельствами ее протекания, во взаимосвязи с жизнью, с говорящим – производителем речи. Термин «дискурс» подразумевает речевое общение как социальное взаимодействие. В нем подчеркивается процессуальность речевых функций. При этом текст является только частью, результатом этого процесса. Дискурс сопоставим с речевой деятельностью. Термин «дискурс» распространен в зарубежной лингвистике и для отечественной традиции не очень характерен. Не случайно он отсутствует в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой. В трудах российских языковедов он начал использоваться лишь в последние годы [572, с. 16].

Что такое текст? Этот вопрос был центральным в лингвистике текста и дискурс-анализе со времен их возникновения, хотя в настоящий момент эти научные подходы все больше сближаются. Текст и дискурс принято рассматривать как письменную (текст) и речевую форму (дискурс), хотя в научной литературе это вызывает споры [612, с. 36]. Одно из наиболее широко распространенных определений «текста» принадлежит Р. де Богранду и В. Дресслеру. Они определили текст как коммуникативное событие, которое должно удовлетворять нескольким

условиям – а именно: 7-ми критериям текста (связность, целостность, интенциональность, приемлемость, информативность, ситуационность, интертекстуальность) [612, с. 38].

Приведенные критерии, по мнению С. Тичер, можно дополнительно классифицировать по одному из важных признаков, который присутствует во многих определениях текста. Так, первые 2 критерия (связность и целостность) можно обозначить как внутритекстовые, а остальные 5 – как внешнетекстовые. В этом случае мы можем провести первое различие между традиционной лингвистикой текста и дискурс-анализом. В дискурс-анализе именно внешние факторы играют первостепенную роль, а присущие конкретно тексту (феномены связности и целостности) – это проявление или результат определенной комбинации внешних факторов. Современные подходы в большинстве случаев подчеркивают функциональный аспект [612, с. 39–43]. Различные исследователи выделяют неодинаковое количество текстовых категорий. Тем не менее к основным категориям текста современная наука относит: информативность, цельность и связность, членимость, модальность, завершенность [350]. Классическим считается определение текста И. Гальперина: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической стилистической связи, имеющей определенную целенаправленность и прагматическую установку» [147, с. 18]. Однако мы согласны с мнением Г. Левиной, что спустя 20 лет это определение не может считаться универсальным [351, с. 31]. Заметим, что несмотря на наличие значительного количества определений текста, его однозначно лингвистически научного и общепринятого понимания нет [628, с. 318]. В качестве рабочего, релевантного для наших задач принимаем определение текста, предложенное Г. Левиной [351]: текст– вербальное или другое знаковое выражение, описывающее референциальные сущности. При этом мы ориентируемся на бытовое понимание



каждым носителем языка разницы между текстом (или его фрагментом) и набором отдельных слов, или словосочетаний, или предложений. Функциональные классы текстов /дискурсов, которые используются с целью формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного профиля на втором уровне владения языком, включают в себя описание и повествование (наиболее частотный тип), инструкцию, объяснение [377, с. 58].

Классификация текстов по форме реализации информации дана в табл. 3.1. Согласно современным представлениям, «текст демонстрирует употребление изучаемых морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их естественном окружении, выступает в качестве образца монологической и диалогической речи, служит основой для построения самостоятельного высказывания, представляет собой пример функционального стиля (разговорного,

Таблица 3.1

## Классификация текстов по форме реализации информации

Текст-рассказ	Подает информацию о явлениях, событиях, поступках, людях (или персонажах в художественном тексте). Характерной особенностью является видовременная отнесенность сообщаемого.
Текст-описание	Своеобразный текст, в котором последовательно подаются признаки (постоянные, однородные), характерные особенности изображаемого предмета, явления, человека. Перечисление признаков происходит в разной последовательности в зависимости от цели высказывания, композиционной структуры, темы и плана текста.
Текст-размышление (или рассуждение)	Подает информацию обязательно с аргументацией, раскрытием причинно-следственных связей. Основная цель – утверждение или обоснование какого-то тезиса с помощью доказательств. Текст-размышление имеет такую структуру: тезис, доказательства, вывод или заключительная часть.

научного, газетно-публицистического, официально-делового» [414, с. 18]. К его основным признакам М. Пентилюк относит целостность, или когерентность, которая состоит в сочетании содержательной целостности (единстве темы с

мотивом, содержанием, основной мыслью); членимость, означающая, что тексту как высказыванию свойственно быть членимой единицей. Третьей важной категорией текста, тесно связанной с целостностью и членимостью, является связность, или когезия, рассматривающая текст как логично связанные части высказывания, определенную целостность, т.е. связный текст [476, с.100]. Обобщенная трактовка текста на примере научно-учебного текста предложена М. Пентилюк [476] (рис. 3.1).

Таким образом, текст представляет собой сложное речевое явление с многоуровневой структурой, содержательной и коммуникативной организацией. Ему свойственна многоаспектность, многокомпонентность, полифункциональность, множественность классификаций его видов и жанров [476, с. 100].

Дискурсу, методам анализа текста и дискурса посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых (С. Аристова, Р. Барта, Ф. Бацевича, Э. Бенвениста, Ж. Гийома, Т.А. ван Дейка, В. Демьянкова, Ж. Деррида, М. Йоргенсен, В. Карасика, В. Кинча, В. Красных, Г. Левиной, А. Огурцова, Д. Пайара, Ю. Прохорова, В. Розина, И. Сусова, С. Тичер, М. Фуко и др.).

В научной литературе дискурсивное направление рассматривается как одно из основных направлений современной лингвистики.

Понятие дискурс, как в популярном, так и в философском его применении, объединяет целую гамму различных значений, которые часто кажутся противоречивыми или взаимоисключающими. Предположительно, этимологически дискурс происходит от латинского *discurrere* – бегать туда-сюда или от его номинальной вариации – *discursus* («убегать», в переносном смысле – «увлекаться и позволять себе что-то» или «давать информацию о чем-то»). Фома Аквинский был первым, кто использовал этот термин в философии.

Известный европейский ученый, один из основателей лингвистики текста Т. А. ван Дейк, представил дискурс в общих чертах – как текст в контексте и как событие, которое необходимо описывать эмпирически. Ученый подчеркивает, что дискурс нужно понимать как действие. Центральное значение для него имеет и самодостаточность дискурса, а также акт коммуникации. Такое определение



Рис. 3.1. Научно-учебный текст

приводит к более сложному и комплексному вопросу – Как определить единицу дискурса? Как отграничить ее от других? Есть ли связь между методом и единицей исследования? [612, с. 47]. В трактовке Т. А. ван Дейка: «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [203; 204, с. 169–217]. Дискурс в общем понимании – это письменный или речевой вербальный продукт, в некоторых сферах деятельности, в частности, в инженерной, возможны дискурсы, выраженные с помощью иных знаковых систем или выраженные имплицитно [351, с. 122]. Это определение дискурса будем считать рабочим. Анализируя существующие трактовки термина «дискурс», Г. Левина пришла к важному выводу: «Во всей совокупности составляющих понятия «дискурс» для преподавания русского языка как иностранного наиболее важными являются три характеристики дискурса: а) порождаемость в момент коммуникации, б) соотнесенность с субъектом, в) контекст» [351, с. 23].

Заметим, что типологии дискурса, предлагаемые современной лингвистикой, очень разнородны. Дискурсы могут классифицироваться с точки зрения социумной, национальной, идеологической, интенциональной, авторской принадлежности. Все многообразие типов дискурса Г. Левина считает возможным свести к двум главным:

1) дискурс как фрагмент речи, адекватность понимания которого зависит от знания ситуации, контекста;

2) дискурс как выраженная с помощью знаковых систем совокупность знаний в той или иной области человеческой культуры [351, с. 124]. Многие исследователи разграничивают, с одной стороны, национальные дискурсы, с другой стороны – в рамках одного национального дискурса выделяют некоторые «модификации», определенным образом адаптированные в соответствии с той сферой, в которой они функционируют [7, с. 180].

В структуре дискурса выделяют макроструктуры, т.е. полноценные тематические фрагменты, и микроструктуры, единицами которых считают клаузы. Связность – одна из смысло- и текстообразующих категорий дискурса. Принято говорить о глобальной (обеспеченной единством темы) и локальной (отношениях между дискурсивными единицами) связности [351, с. 123].

В методике обучения русскому языку как иностранному студентов-нефилологов тексты, классические типологии которых даны О. Митрофановой, Н. Мете, Е. Мотиной и др., анализируются не как статичное явление, а в их развитии, динамике. В связи с этим наряду с термином «текст» широко используется термин «дискурс».

Рассматривая дискурс как единство процесса и результата, в нем выделяют два плана: собственно-лингвистический и лингво-когнитивный. В рамках инженерной коммуникации «квазидискурс» (по: Прохоров [508]) также может быть подразделен на: лингво-когнитивный, детерминируемый когнитивными стилями, и когнитивный, формируемый реалиями инженерной деятельности.

Отметим, что наука пока не дала ответа на вопрос, можно ли считать дискурсом коммуникативные акты, где речь не выражена эксплицитно, а только подразумевается или замещается дейктическими средствами или иными знаковыми системами: формулами, рисунками, чертежами. В исследовании Г. Левиной показано, что во всех подобных случаях состоится имплицитный дискурс, который обеспечивает успешность коммуникации [350].

Таким образом, текст и дискурс – это взаимосвязанные понятия, которые находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии.

В технических вузах Украины иностранцы относятся к изучению русского языка, по словам Г. Левиной, «в первую очередь, как к овладению инструментом, с помощью которого они получают определенный набор профессиональных знаний (как в области фундаментальных наук, так и в собственно инженерной деятельности), представленный в форме русского инженерного дискурса» [351, с. 126].

Инженерный дискурс – сумма профессиональных знаний, общих для всего человечества, выраженная вербально, – в каждом языке приобретает свою специфику. Инженерный дискурс обслуживает два направления инженерной деятельности: 1) научное, фиксирующее сумму естественнонаучных и собственно инженерных знаний, не содержащих оценочных компонентов; 2) научно-техническое, обслуживающее проектировочную и конструкторскую деятельность и предполагающее постоянную оценку предлагаемых инженерных решений [351, с. 23]. В исследовании И. Авдеевой [7] установлено, что: 1) инженерные тексты и дискурсы являются продуктами когнитивного стиля специалистов инженерного профиля, детерминируемого биологическими предпосылками и формированием профессионального инженерного менталитета в процессе социализации; 2) инженерные тексты и дискурсы всех уровней имеют универсальную прототипическую структуру – архитектонику инженерного дискурса/текста, являющуюся проекцией реалий инженерной деятельности – этапов инженерного поиска; 3) аутентичные инженерные тексты и дискурсы, созданные в рамках инженерной коммуникации и адресованные инженером инженеру, являются моносоциумными, что проявляется в особом отборе лексико-грамматических средств [7, с. 196].

Вопросы обучения русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования рассмотрены Г. Левиной [351]. Автор исследования рассматривает обучение русскому языку иностранных учащихся на первом курсе технического вуза как обучение инженерному дискурсу. Овладение русским инженерным дискурсом, по мнению Г. Левиной, означает овладение не только суммой инженерных знаний в определенной отрасли, но и способами их выражения на русском языке [351, с. 322].

Владение инженерным дискурсом предполагает получение профессиональных знаний; знакомство с научными теориями, с алгоритмами проектировочной деятельности; знание терминосистем; умение пользоваться русскими синтаксическими конструкциями, обслуживающими научный стиль речи [351, с. 281].

В процессе обучения в украинском вузе инженерного профиля иностранные тюркоязычные учащиеся «на основании изучаемых ими текстов, устных и письменных (лекции и учебники), строят свои дискурсы и пытаются воссоздать единую «инженерную фигуру действительности» – овладеть инженерным образом мира. При этом в силу недостаточности знания русского языка и (на начальных курсах) профессиональных дисциплин, их понимание текстов не совпадает с аналогичными текстами другой стороны коммуникации – преподавателей специальных дисциплин, что приводит к несовпадению дискурсов двух участников коммуникации, то есть «коммуникативным провалам» при ответах на экзаменах и зачетах» [7, с. 189]. «Преподаватель-русист не может «обучать» русскому инженерному дискурсу, что является приоритетом преподавателей специальных дисциплин, но может лишь обучать видам устной и письменной коммуникации на образцах аутентичных текстов...» [7, с. 190].

Будучи единицей дискурса, т.е. составляющей коммуникативного акта, текст обладает теми же особенностями, которые характерны для коммуникативного акта как такового. Исходя из этого, правомерным будет выделение следующих аспектов, которые должны учитываться при изучении текста:

1) (собственно) лингвистический; совокупность языковых средств, формирующих текст, вербальный продукт, который, получает ученый в качестве исходного материала для своих исследований;

2) экстралингвистический: текст есть реакции на ситуацию, одним из компонентов которой является конситуация, т.е. собственно экстралингвистическая реальность; конситуация может провоцировать порождение текста и в любом случае в нем отражается, но не непосредственно, а через представление о ней, последнее же (т.е. представление о ситуации) входит в пресуппозицию;

3) семантический; контекст, наряду с пресуппозицией, влияет на отбор языковых средств и строение текста, с одной стороны, а с другой – обуславливает адекватное его восприятие;

4) когнитивный; именно наличие широкий пресуппозиции предопределяет успешное протекание коммуникации, т.е. отбор адекватных средств при порождении текста и адекватное его понимание [651].

Таким образом, автор не только создает текст, но и некоторым образом прогнозирует его восприятие реципиентом. Будучи явлением не только лингвистическим, но и экстралингвистическим, текст связан с окружающей действительностью отношениями двунаправленной зависимости.

Лингвистические и экстралингвистические аспектах, влияющие на понимание текста рассмотрены нами в работе [172].

Таким образом, текст – это то, что является продуктом речи, а дискурс – это текст, который реализуется через речь в сочетании с внеречевыми реалиями. Противопоставления дискурса и текста сводятся к рассмотрению дискурса как динамического процесса речевой деятельности и текста, обладающего некой завершенностью и статичностью продукта такой деятельности.

Инженерные тексты и дискурсы являются продуктами когнитивного стиля специалистов инженерного профиля, а также моносоциумными, что проявляется в особом отборе лексико-грамматических средств. Они имеют универсальную прототипическую структуру – архитектонику инженерного дискурса/текста. Русский инженерный дискурс представляет собой сумму выраженных вербально, графически и в виде формул естественнонаучных, математических и собственно инженерных знаний, общих для всего человечества. Овладение русским инженерным дискурсом означает овладение не только суммой инженерных знаний в определенной отрасли, но и способами их выражения на русском языке. В процессе обучения неродному языку необходимо учитывать лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание текста.



### 3.5 Лингвистический аспект проблемы ошибки и механизм ее порождения

Поскольку билингвизм является причиной ошибок в русской речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, остановимся на его рассмотрении.

Исследование вопросов билингвизма (двуязычия) имеет большое теоретическое и практическое значение. Значительный вклад в разработку билингвологии внесли отечественные и зарубежные ученые: Р. Ауэр, Р. Белл, Е. Верещагин, У. Вайнрайх, А. Маркосян, А. Карлинский, О. Кууре, Н. Рогозная, А. Супрун, Л. Щерба и др. [690; 67; 117; 104; 398; 282; 702; 521; 597; 671 и др.]. Разработке теоретических и прикладных основ украинско-русского двуязычия посвящены исследования Л. Масенко, О. Ткаченко, Ю. Шевелевой, Н. Шумаровой и др. В этих исследованиях «существует огромное число определений и развернутых толкований понятий двуязычия/многоязычия, билингвизма/поли- или мультилингвизма, диглоссии/полиглоссии и т.д.» [398, с. 19].

Как известно, в современной методике обучения иностранным языкам различают четыре типа владения языком или языками в зависимости от условий и целей изучения языка, возраста личности: монолингвизм (однойязычие – владение первым, т.е. родным, языком); билингвизм (двуязычие – владение с начала развития речи двумя языками); полилингвизм (многоязычие – владение с начала развития речи несколькими языками); владение вторым языком (билингвизм) наряду с первым (родным) происходит тогда, когда личность уже полностью или частично владеет родным языком; владение иностранным языком (в разных условиях его изучения) [446, с. 29].

Несмотря на многочисленные публикации, явление дву- и многоязычия считается одним из самых малоизученных, а термины – неоднозначны, особенно в том, что касается взаимодействия двух и более языков в динамическом аспекте. Все существующие определения билингвизма и его отдельных видов могут быть систематизированы по нескольким критериям: а) по источнику, б) по характеру

идентификации, в) по степени владения, г) по функциям [398, с. 104]. Мы согласны с точкой зрения А. Маркосяна в том, что целесообразно оставить за термином «двуязычие» только один смысл – попеременное использование двух и более языков. Тогда двуязычие (билингвизм) – это не только и не столько способность и возможность переключения на другой язык, но реальное закрепление функций двух и более языков за разными сферами общения [398].

Как известно, человека, использующего в семье и во всех иных ситуациях общения одну, так называемую первичную языковую систему, природный, родной язык, называют монолингвом (буквально: *одноязычным*). Полилингвизм, многоязычие представляет собой совокупность речевых умений и коммуникативной компетенции говорящего, позволяющих использовать в общении несколько языковых систем. Многоязычие, по словам В. Беянина, бывает двух видов – национальное (употребление нескольких языков в определённой социальной общности) и индивидуальное (употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с определённой коммуникативной ситуацией) [73, с. 156].

Полностью разделяя позицию Т. Балыхиной, считаем, что установление уровня владения русским языком билингва является основанием для определения содержания обучения, приемов и методов учебной работы [53, с. 7].

Анализ проблемы билингвокультуризма и аккультурации дал возможность Т. Бурде [101] выделить типы возможных ситуаций, которые автор предлагает различать с учетом типов двуязычия, мотиваций усвоения второго языка:

1. Монокультурный билингвизм. Наблюдается в случаях, когда индивид усвоил второй язык с утилитарной целью (например, чтобы получить необходимую информацию с помощью этого языка, вести исследование теоретических проблем). Это предусматривает ограниченное владение вторым языком, нередко только рецептивное, и соотносится, как правило, только с индивидуальным двуязычием.

2. Бикультурный билингвизм. Чаще всего свойственен людям, которые по разным причинам вынуждены усваивать, кроме родного, еще и другой, доминирующий в определенном обществе, язык. Это может осуществляться с целью

интеграции в другую культурно-языковую среду [101, с. 7]. Следовательно, при таком подходе иностранным тюркоязычным студентам инженерного профиля свойственен бикультурный билингвизм.

При массовом билингвизме следствием аккультурации является ассимиляция и денационализация [101, с. 18].

Выделяется несколько типов билингвизма в зависимости от критериев, которые кладутся в основу классификации. Например, билингвизм различают по количеству осуществляемых действий. Рецептивный (воспринимающий) билингвизм существует тогда, когда человек довольствуется приблизительным пониманием иноязычной речи. Сам человек при этом почти не говорит и не пишет. Репродуктивный (воспроизводящий) билингвизм позволяет билингу не только воспринимать (пересказывать) тексты иностранного языка, но и воспроизводить прочитанное или услышанное. Продуктивный (производящий) билингвизм позволяет билингу не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, но и производить их [101, с. 157]. Продуктивный билингвизм является целью обучения русскому языку иностранных студентов.

У. Вайнрайх [104] выделяет чистое и смешанное двуязычие и типы билингвизма: координативный билингвизм, при котором две системы сосуществуют в сознании говорящего как автономные и не взаимодействующие (об этом виде билингвизма Л. Щерба писал, что билингв не знает два языка, а имеет два способа выражения (речи) и употребляет (попеременно) то один, то другой [672]); коррелятивный, при котором две языковые системы совмещены в плане содержания, но координированы в плане выражения (Л. Щерба называл такое двуязычие «язык с двумя терминами»); субординативный, при котором происходит частичное подчинение второго языка первому. В практике преподавания наиболее распространен субординативный («классный») билингвизм, когда две языковые системы находятся в контакте. Признавая условность границ вообще и внутри лингвистической системы в частности, Н. Рогозная [521] справедливо полагает, что в лингвистической практике удобно оперировать двумя видами билингвизма: координативный и субординативный, придав координативному значение коррелятивного.

Заметим, что ученые чаще всего различают координативный билингвизм и смешанный билингвизм.

Широкое распространение и изучение явлений, связанных со смешением языков, началось после выхода монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» (1963) и исследования Р. Ладо «Лингвистика и культура» (1957). Общетеоретический подход сменяется решением более конкретных задач. Явление интерференции («смешение языков», «языковые контакты» или «взаимовлияние языков»), привлекло внимание ученых всерьез и надолго, исследователи выделили интерференцию в речи и интерференцию в языке (Вайнрайх 1963) [521, с. 52].

При языковых контактах могут возникать различные взаимодействия языковых систем; во-первых, может произойти языковое замещение, когда один язык вытесняется другим (языковой сдвиг по Вайнрайху [104]); во-вторых, параллелизм (переключение по Вайнрайху), когда происходит автоматическое, попеременное пользование то одним, то другим языком; в-третьих – образование новой подвижной лингвистической системы, условно названной Н. Рогозной интерязык (слияние по Вайнрайху), когда формируются языковые знания, не принадлежащие ни одному из контактирующих языков.

Итак, результатом языкового контакта являются: замещение, параллелизм, интерязык, возникающие как идеальные системы в чистом виде, так и на уровне составных частей языка и их компонентов.

Продуктом функционирования интерязыка является речевая (устная и письменная) лингвистическая интерференция [521]. Существует большое число определений интерференции. Термин «интерференция» определяется по-разному, в частности в зависимости от процесса взаимодействия или взаимовлияния языков.

Опираясь на определение интерференции, предложенное У. Вайнрайхом, которое понималось как «замена языковых единиц и правил общения с ними... единицами и правилами, близкими или общими контактирующим языкам» [104, с. 15], Н. Рогозная расширила понятие интерференции и сделала попытку углубить понимание этого явления, рассматривая его с самых разных позиций:

- 1) структурно-семантической эквивалентности;

- 2) равенства, сходства и различия;
- 3) семантической интерференции и метода компонентного анализа;
- 4) социокультурного уровня контрастивного анализа;
- 5) интеграции и переключения [521, с. 353].

В данной работе в качестве рабочего принимаем это определение.

Рассматривая интерференцию, У. Вайнрайх выделял две ее стадии:

- 1) отклонение в речи билингва от нормы неродного языка; 2) отклонения, которые после частого употребления становятся обычными общепринятыми в речи билингва [104].

«Интерференционная картина» в лингвистическом понимании предстает перед нами, как справедливо считает В. Виноградов, в виде нарушений в русской речи иностранцев, иными словами, ошибка является продуктом интерференции, а интерференция – продуктом функционирования интерязыка. Ошибки образуют систему, соответствующую переходной компетенции. Результатом речевых ошибок является акцент, но не только как совокупность искажений, регистрируемых в речи на фонетическом уровне; понятие акцента охватывает все уровни функционирования языка [122, с. 56], по-иному, акцент – это, прежде всего, подчинение чужой системы языка навыкам своего родного [521, с. 7].

В большинстве лингвистических и методических источников понятие «ошибка» трактуется как отклонение от нормы и узуса изучаемого языка. В соответствии с определением, данным в «Словаре методических терминов», под ошибкой понимаем «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося» [17, с. 205]. А лингвистическую ошибку рассматриваем как функциональное нарушение речевых отрезков, влекущее за собой искаженное представление об объекте познания (языка) [521, с. 64].

Ф. Бацевич отмечает существование значительного количества терминов для обозначения разнообразных отклонений от речевых норм (в широком значении слова). Это термины *отклонения, аномалия, девиация, неправильность, погрешность, ошибка, неточность, описка, обмолвка, ляпсус, парафазия, погрешность* и др. Можно согласиться с мнением этого ученого о том, что на роль

«общего» термина претендуют слова терминологического характера *неправильность, аномалия и ошибка* [63, 14–15]. Термины «нарушение» и «ошибка» могут рассматриваться как синонимичные. Хотя термин «нарушение» по своему семантическому объему шире, чем термин «ошибка».

Как свидетельствуют теоретические исследования и практика обучения русскому языку студентов-тюрков в технических вузах, при овладении неродным языком «главными причинами плохого усвоения, в первую очередь, являются неправильная методическая тактика обучающего и пренебрежение к фактам, вызывающих интерферирующее влияние» [521, с. 19]. Кроме того, причиной ошибки, возникающей при овладении иностранным языком, считается неверное лексико-грамматическое развертывание замысла, неверное артикуляционное воплощение и отсутствие самоконтроля (сбой системы «достаточности / недостаточности») [521, с. 60].

Н. Рогозная делает следующие важные выводы для нашего исследования: «отрицательный языковой материал» является мощным средством для анализа явлений интерференции; «ошибка» помогает определить динамику роста прогресса лингвистической компетенции; в лингвистической практике удобно оперировать двумя видами билингвизма: координативный и субординативный, придав координативному значение коррелятивного; взрослые учащиеся являются носителями «совмещенного производства речи», а их ошибки – результат функционирования интерязыка и возникающей интерференции [521, с. 64].

Таким образом, рассмотрение проблемы ошибки имеет особое значение так, как они характеризуют степень достижения определенного уровня коммуникативно-речевой компетенции; являются основным показателем качества оценки успеваемости учащихся и оценивания качества обучения в целом; дают возможность диагностировать не только деятельность отдельно взятого ученика, но и те или иные звенья педагогической системы; являются показателем действенности методических приемов.

Как известно, интерес к ошибкам как к результату взаимодействия родного и изучаемого языков возник в отечественной педагогике в 30-е годы. Заслугой

Е. Поливанова является выделением в общей массе ошибок тех, которые возникают в результате взаимодействия родного и иностранного языков [493].

Экспериментальные исследования [26] и практика обучения русскому языку как иностранному/неродному свидетельствуют о том, что если учащемуся неизвестно, правильными или ошибочными были его действия и в чем именно заключаются его ошибки, то итоговый результат значительно снижается. Поэтому «следует в обязательном порядке предлагать учащимся исправить отмеченные ошибки и дать дополнительные упражнения на их устранение» [679 с. 328].

Научные исследования в области лингводидактической теории ошибки в речи учащихся, в том числе иностранных, проведены в трудах С. Абакумова, А. Асланова, Т. Балыхиной, Ф. Бацевича, В. Костомарова, О. Митрофановой, Г. Михайловской, Е. Нечаевой, Э. Носенко, М. Пентилюк, Е. Поливанова, И. Устинова, Т. Шухардта, Л. Щербы, С. Эрвина и др.; вопросы возникновения фонетико-интонационных ошибок исследованы в трудах М. Ильина, М. Матусевича и др. Целью исследования О. Игнатьевой [261] является разработка лингводидактической теории ошибки, поиск, определение путей преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. Однако данные этого исследования необходимо дополнить анализом причин ошибок в русской речи иностранных тюркоязычных студентов нефилологических вузов. Под типичными ошибками понимают определенные типы повторяющихся регулярных ошибок [680, с. 198].

Наиболее распространенная классификация ошибок в русской речи иностранных учащихся связана с аспектами языка: фонетическим (фонетические, ритмико-интонационные ошибки), грамматическим (морфологические, словообразовательные, синтаксические ошибки), лексическим (нарушение лексической сочетаемости, неправильное словоупотребление, неснятая полисемия, ошибки в употреблении синонимов, омонимов, антонимов, паронимов) и с аспектами речи: неадекватность теме, фактические ошибки, логические ошибки (нарушение структурно-смысловых частей фразы, текста, логический пропуск слов, смешение микротем), ошибки, связанные со смещением плана повествования (при изложении содержания текста от первого и третьего лица) [261].

В коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т.д., делятся на коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые.

Коммуникативно значимые ошибки нарушают понимание смысла отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, т.е. делают затруднительным или невозможным продолжение коммуникации по ряду причин. К ним относятся ошибки, искажающие ритмико-интонационную структуру высказывания, например: *кто ручка есть* (данная фраза воспроизведена без повышения интонации - ровным тоном) и т.д.

Коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются нарушением тех или иных норм изучаемого языка, например, в области фонетики:

- ошибки, связанные с пропуском непроносимых согласных, например: *зростуйте* (*здравствуйте*), *стреча* (*встреча*);
- фонематические ошибки, например: *арбота* (*работа*), *дурук* (*друг*), *хотила* (*хотела*), *однаждыи* (*однажды*) [261].

По мнению большинства ученых (Л. Броутон, Н. Колмакова, С. Кордер, Б. Лapidус, Э. Носенко), появление и последующее исчезновение ошибок является показателем прогресса в овладении иностранным языком. Причины ошибок ученые видят в межъязыковой и внутриязыковой интерференции либо в причинах дидактического характера [680, с.198]. В соответствии с этими механизмами выделяют две крупные группы ошибок: 1) зависящие от взаимного влияния языков (интерлингвальные или межъязыковые) и 2) не зависящие от взаимного влияния языков (интралингвальные или внутриязыковые), возникающие как следствие смешения явлений изучаемого языка, их взаимодействия, вытеснения друг другом на всех уровнях.

Кроме того, появление ошибок при формировании навыков, по словам О. Игнатъевой, находится в зависимости от многих объективных и субъективных факторов (метод и приемы обучения, расписание и количество часов, использование средств наглядности, физическое состояние обучаемого, усталость, утомление, болезнь, эмоциональный фон и т.д.) [262, с. 52].



Ценными, по нашему мнению, для практики обучения иностранцев русскому языку являются выявленные Н. Рогозой универсальные нарушения, характерные для всех языковых групп сопоставленных языков или их части (например, монгольского, турецкого, японского, а также, по предварительным данным корейского и китайского языков).

Приведем результаты этого исследования в области графической, лексической и просодической интерференции в русской речи тюркоязычных студентов.

Рассмотрим графическую интерференцию. Типичными графическими ошибками в письменной речи тюркоязычных студентов (если графическая система их языка основана на латинице), например, туркмен можно считать неправильное написание русских графем «к» и «л» (замена схожими по написанию графемами туркменского алфавита, то есть латинскими):

*<школа> -школа*

Реже встречается ошибочное написание туркменской буквы «и» вместо русской «у»:

*<университет> -университет*

Смещение графем <П> вместо <Н>:

*<падо> -надо*

*<капикулы> —каникулы*

<В>и <Б>:

*<вилет> —билет*

*<выстро> —быстро*

<Д>и <Г>:

*<дрязный> -грязный*

*<истудать> -испугать*

В письменной речи студентов-тюрков отмечаются нарушения на графическом уровне:

Слитное написание предлогов:

*<науруке> -науруке*

Подобные ошибки объясняются интерференционными особенностями смешения графического написания букв родного и изучаемого языков.

Пропуск букв или слогов:

<математик> -математика

Лишняя буква в слове, перестановка слогов:

<факультете> -факультет

<университете> - университет

Нарушение эстетических норм оформления письменной речи проявляется в неумении оформлять абзац.

Ослабленная синтаксическая функция знаков препинания в родном языке приводит к ошибкам в пунктуации (пропуск запятой, точки, тире и т. д.).

Причины подобного рода ошибок кроются в системе родного языка. Пунктуационные ошибки относятся к частотным в письменной речи тюркоязычных учащихся.

Таким образом, хотя графические ошибки в письменной речи студентов-билингвов не столь частотны, но все же имеют место, особенно на этапе предвузовской подготовки и на первом курсе высшего учебного заведения. Они возникают в результате межъязыковой интерференции при контактировании тюркских и русского языков.

### **Фонетическая интерференция**

Основываясь на определении Н. Федотовой, фонетическую интерференцию определяем как механизм, под которым подразумевается совокупность психофизиологических закономерностей, служащих объясняющей причиной по отношению к процессу взаимодействия систем и его результату [627, с. 34]. А фонетическую ошибку рассматриваем как «отрицательный результат фонетической интерференции, свидетельствующий о нарушении системы и/или произносительной нормы изучаемого языка при реализации и восприятии вследствие изменения характеристик единиц сегментного и супraseгментного уровней, что является показателем недостаточной сформированности фонетических навыков на изучаемом языке» [637, с. 35].

Предотвратить появление ошибок призван навык, который, по общепринятому мнению, представляет собой действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания. Совершенствование навыков является условием формирования речевого умения [469]. В свою очередь несформированность умений ведет к ошибкам в речевой деятельности иностранца на русском языке.

Рассмотрим фонетико-ритмико-интонационные ошибки в русской речи иностранных тюркоязычных учащихся нефилологических вузов, а также их причины. К наиболее типичным ошибкам в фонетике, возникающим при общении иностранцев на русском языке, как отмечает О. Игнатьева [262], можно отнести следующие:

1) неправильное произношение гласных звуков, например, увеличение количества элементов в слове:

- протеза, гласный звук в начале слова: [астол] – стол, [из 'д 'эс'] – здесь;

- эпентеза, дополнительный гласный между согласными звуками:

[д 'и]верь – дверь, [п 'иp 'и]ехал – приехал, [соловар] – словарь;

- метатеза, перестановка согласного и гласного звуков: [бир]гада – бригада, [в 'эр]дный – вредный;

2) неправильное произношение согласных звуков: гри[в]ной (смещение б и в); [читат] – читать, [был'] или [б'ил'] – был (смещение твердости-мягкости), [с'ил'из'ина] – середина (неправильное произнесение звуков, отсутствующих в родном языке);

3) нарушение ритмической организации слова: учился в.м. учился, календари в.м. календари, Иван в.м. Иван и др.

Дополнить этот перечень ошибок позволяет сравнение звуковых систем русского и одного из тюркских языков, проведенное выше. Оно позволяет прогнозировать возникновение ошибок, обусловленных фонетической интерференцией, и определить лингвистические причины ошибок в устной речи иностранных тюркоязычных студентов, влияющие на процесс формирования

навыков письменной речи. Но, исследователи справедливо отмечают, что ошибка, предусмотренная теоретически, может не всегда реализоваться в речи.

В исследовании Т. Кырык [288] предложена классификация типичных ошибок, обусловленных фонетической интерференцией и характерных для тюркоязычных студентов, изучающих русский язык, а именно:

- ошибки фонетического происхождения, проявляющиеся в письменной форме (эпентеза, протеза, зияние, редукция, дифтонгизация, сингармонизм, твердость – мягкость, губной сингармонизм, удлинение слова, усечение конечного гласного);

- ошибки, искажающие структуру слова (неправильное произношение консонантных сочетаний, отклонения от акцентно-ритмических норм);

- фонологические ошибки (смешивания звонких и глухих согласных);

Фонетическая интерференция ярко проявляется в иностранном акценте. В связи с этим многие ученые признают акцент ошибкообразующим фактором. Под акцентом будем понимать систему отклонений, обусловленных спецификой артикуляционной базы и фонетической системы родного языка. Рассматривая систему работы над русским литературным произношением в казахской аудитории в условиях неязыкового вуза Н. Кенжебаева [286] отмечает наличие акцентных отклонений в русской речи студентов в области консонантизма и в области вокализма (подробно см. в Гирич [172]).

Анализ акцентных отклонений в русской речи тюркоязычных студентов, их классификация по степени устойчивости и распространенности являются основой для отбора и определения последовательности подачи фонетического материала в процессе преподавания практического курса русского языка в неязыковом вузе.

К ошибкоопасным моментам в работе иностранцев над ритмикой русских слов Г. Богомазов относит:

- чередование слогов с твердыми и мягкими согласными;

- наличие открытых и закрытых слогов;

- смену слогов без сочетаний согласных слогами, имеющими в своем составе сочетания согласных различной трудности [84].

Таким образом, теоретическое и практическое осознание обучаемыми основных черт фонологической и ритмико-интонационной системы русского языка и ее отличий от звуковой системы тюркских языков является важнейшим средством профилактики ритмико-фонетико-интонационных ошибок, допускаемых иностранными тюркоязычными студентами в процессе овладения русским языком.

### Просодическая интерференция

Русское словесное ударение представляет собой средство фонетического объединения слова в одно целое и может быть охарактеризовано как количественно-динамическое, редуктивное, сильноцентрализующее. По месту функционирования русское словесное ударение может быть определено как разноместное, не фиксированное. В тюркских языках словесное ударение фиксировано и обычно падает на последний слог слова.

Однако если эти слова заимствованы давно (как в данных примерах), ударение практически чаще переносится на последний слог: *lira* – *лира* (денежная единица), *masa* – (стол).

Аффиксы тюркских языков делятся на ударные и безударные, причем большая часть аффиксов принадлежит к первой группе. В некоторых словах, а также сложных аффиксах наблюдается колеблющееся (неустойчивое) ударение, хотя общая тенденция состоит в перенесении ударения на последний слог слова (или аффикса). Характерные нарушения просодии слова в русской речи тюркоязычных студентов:

1) сдвиг ударения к концу слова по аналогии с ударением в родном языке: *книга*, *ручка*, *добрый*;

2) разрушение ритмической модели слова в связи с увеличением количества слогов в слове: *пришел* – (*пиришел*), *вход* – (*фыход*).

В устной речи наблюдаются ошибки в неумении определить границы слов, а также в необоснованном перемещении фразового и логического ударений, что мешает адекватному смысловому восприятию. Это связано с тем, что ударение входит в интонацию и является одним из ее составляющих компонентов.

Как в русском, так и в тюркских языках интонация является одним из основных приемов логического выделения компонента высказывания (основным приемом смыслового синтаксиса).

На синтагматическом уровне в русской речи тюркоязычных студентов наблюдаются следующие интонационные нарушения:

1. «Рубленая речь» – членение фразы вплоть до выделения в отдельную синтагму каждого слова предложения (влияние сингармонической организации фраз родного языка).

2. Увеличение числа ударений.

3. Неадекватное распределение фразового ударения, то есть неправильная организация синтагмы:

*Украшая /дома мастера/ всегда подражали природе//.*

Надо: *Украшая дома /мастера всегда подражали природе//.*

К ошибкам на уровне парадигматики следует прежде всего отнести:

1) ошибки, связанные с неумением выделить логический центр в вопросительной фразе без вопросительного слова:

*Она водит машину быстро?*

*Да водит* (правильный ответ: *Да, быстро*).

2) неумение выделить логический центр в вопросительных фразах, типа: *Почему вы опоздали?*

3) нарушение интонации сложноподчиненного предложения:

*Ашхабад – это/ город, где/я родился.*

Студенты ошибочно произносят придаточное предложение с интонацией ИК-2.

Типичным нарушением в русской речи студентов-тюрков становится акцентирование подчиненных союзов, разрушающее просодию сложноподчиненной фразы:

*Он сказал, что не придет.*

*Он придет, когда пообедает.*

Таким образом, существенное различие русского и тюркских языков, обладающих каждый своими просодическими закономерностями, при становлении механизма овладения русским языком ведет к возникновению типичных для данной категории учащихся интонационных ошибок, причины которых следует искать, прежде всего, в языковой интерференции.

### **Лексическая интерференция**

Лексика русского языка представляет собой сложную систему. Лексическое разнообразие русского языка создает определенные трудности для иностранцев, овладевающих русским языком.

Лексические ошибки в русской речи иностранных тюркоязычных студентов возникают в результате: а) неправильного выбора эквивалента (когда слово родного языка более широкого семантического объема или наоборот); б) нарушения лексической сочетаемости (когда происходит, например, калькирование лексем родного языка); в) неправильного использования в речи лексических единиц, бытующих и в родном и в изучаемом языке, которые однако часто отличаются семантически или имеют другую стилистическую окраску.

### **Грамматическая интерференция**

В лингводидактике известны лингвистический и психолингвистический подходы к грамматическим ошибкам. Психолингвистический подход ориентирует на отношение к грамматической ошибке как результату ошибочных действий и операций с языковым материалом в речевых процессах и умственной деятельности. Лингвистический подход позволяет воспринимать грамматические ошибки как языковые нарушения в формах слов, которые проявляются в отклонении от нормы изучаемого языка.

Причиной многих грамматических ошибок в речи иностранцев, изучающих русский язык, являются механизмы межъязыковой и внутриязыковой интерференции. В процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо также учитывать частичное или полное отсутствие у них языковой компетенции в области родного и русского языков, определяющее языковую неподготовленность учащихся к восприятию сложных грамматических явлений в изучаемом языке и провоцирующее появление ошибок.

Кроме того, грамматические ошибки в русской речи студентов-билингвов обусловлены следующими факторами:

1. Разницей морфологической структуры родного и изучаемого языка.
2. Отсутствием в родном языке формальных различий между некоторыми, особенно именными, частями речи.
3. Отсутствием некоторых грамматических категорий (вида, рода).
4. Несовпадением правил глагольного управления в русском и тюркских языках.
5. Отсутствием в изучаемом языке конструкций, свойственных родному (например, «конструкция обладания»),
6. Отсутствием в родном языке каких-либо исключений, что приводит к неучету отклонений и исключений в изучаемом языке [521].

Все трудности грамматики русского языка были разделены Т. Булгаковой [100] на два основных класса: трудности обусловленные проявлением грамматической интерференции; трудности, обусловленные полным отсутствием данных явлений или категорий в родном языке. При этом трудности второго класса были отнесены к объективным трудностям самой грамматики русского языка. Как было установлено, самой трудной для тюркоязычных студентов является область предлога, причем трудность эта заключается как в выборе предлога, так и в соблюдении нормативности постановки его как такового. К следующей по степени трудности относится категория рода, охватывающая четверть всех зафиксированных ошибок. Заметим, что в устной и письменной речи рассматриваемых студентов-билингвов встречается много ошибок, связанных с различением рода имен, местоимений и иных частей речи, изменяющихся по родам.

Далее следует категория падежа как в предложных, так и в беспредложных конструкциях. Данные области (предлог, род и падеж) охватывают около 80% всех зафиксированных ошибок. Следовательно, именно в этих трех областях находятся основные и наиболее характерные трудности грамматики русского языка для тюркской аудитории, поэтому им необходимо уделять максимум внимания и времени в учебном процессе.

Значительно реже, как отмечает Т. Булгакова, встречаются ошибки в



категории числа и глагола, но и здесь есть отдельные специфические моменты, заслуживающие серьезного внимания. Спряжение глаголов, выбор времени, наклонений, употребление наречий и союзов, представляют для студентов-тюрков несравненно меньшую трудность. Ошибки здесь носят чаще всего индивидуальный характер [100]. Наибольшее количество ошибок в русской речи иностранных тюркоязычных студентов связано с неумением различать виды глагола. Такие ошибки, как «начал переписать», «будем купить», «кончил решить», «я все писал» (вместо: *все написал*) или «я одевался, я готов» (вместо: *я оделся*), являются очень устойчивыми и распространенными.

Основные причины такого положения, по мнению Н. Бакеевой, кроются в следующем:

1. Тончайшие смысловые оттенки, свойственные категории вида, вначале не доходят до сознания учащихся.

2. Затрудняет учащихся выбор нужного в данном случае средства выражения видового значения, особенно приставок, которые ввиду их многозначности одним глаголам придают одно значение, другим – другое значение (ср.: *запеть – закончить*), в одни глаголы вносят лишь то или иное видовое значение, в другие – новое лексическое значение, меняя и вид (ср.: *тёр – вытер*), выражая способы глагольного действия.

3. Определенные трудности вызываются тем, что глаголы несовершенного вида могут обозначать не только незаконченное, но и законченное действие. («Вы читали эту книгу?» – «Читал».)

4. Серьезные трудности возникают перед учащимися из-за отсутствия в родном языке раз и навсегда данных эквивалентов русским глаголам того или другого вида [51, с. 54–56].

Рассматривая трудности грамматики русского языка для тюркоязычной, в частности узбекской аудитории, в плане выявления и анализа факторов, обусловивших эти трудности, Т. Булгакова [100] делает следующие важные выводы:

1. Наибольшую трудность для узбеков представляют те категории и явления грамматики русского языка, которые полностью отсутствуют в родном языке. Сюда

следует отнести различие рода имен, местоимений и иных частей речи, изменяющихся по родам; выбор предлогов, выступающих в одинаковом значении (в – на, из – с и др.); падежные управления глаголов русского языка, падежные требования некоторых предлогов. Усвоение всех этих явлений и категорий вне интерферирующего влияния законов родного языка порождает наибольшее число типичных ошибок.

2. Значительную трудность для узбекской аудитории представляет усвоение грамматических категорий и явлений русского языка, которые имеют компенсаторы в родном языке либо в виде сложных аналитических форм, либо в сфере семантики. Сюда относятся категория вида и некоторые типы возвратных глаголов. Опираясь на семантику, узбеки часто выбирают неприемлемый для данного контекста вид глагола, образуют невозможные для русского языка возвратные глаголы, или же, наоборот, игнорируют частицу *-ся* у тех глаголов, где она обязательна.

3. Весьма широк круг грамматических категорий и явлений русского языка, имеющих дифференциальные признаки в родном языке учащихся. К этому кругу ошибок относится неверное для русского языка согласование сказуемого в единственном числе с подлежащим множественного числа, что нормативно для синтаксиса родного языка; постановка определения в единственном числе при множественном числе определяемого; постановка имен в единственном числе после числительных от пяти и выше; игнорирование падежных требований русских числительных, дифференциация русских именительного и винительного падежей при выборе падежа прямого дополнения.

4. Фонетические факторы также оказывают влияние на усвоение отдельных морфологических форм и синтаксических конструкций. Так в сфере дифференциации рода и в сфере дифференциации падежей безударные *-о,-а, -ие, -ия* и др. окончания различаются неправильно, что приводит к ошибочной маркировке рода или падежа.

5. В отдельных случаях правильное усвоение тех или иных грамматических явлений русского языка затрудняет упрощенная методика преподавания соответствующего материала учителями школ.

Заметим, что в процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в вузах Украины преподаватели не учитывают трудности изучаемого языка, вызванные расхождениями в системе русского и тюркских языков. Это приводит к многочисленным и устойчивым ошибкам в русской речи обучаемых.

Таким образом, грамматика ошибок позволяет сделать вывод о том, что трудности усвоения студентами одних категорий или явлений русской грамматики объясняются интерферирующим влиянием родного языка, а других – ее объективной сложностью, поскольку эти ошибки связаны с категориями, отсутствующими в ряде языков.

### **Синтаксическая интерференция**

Синтаксические ошибки в русской речи тюркоязычных студентов обусловлены в значительной степени специфическими чертами синтаксиса тюркских языков, характеризующегося: 1) традиционно фиксированным порядком слов; 2) постпозитивным расположением сказуемого; 3) пронизыванием всей структуры тюркских языков типом отношений (между двумя именами) как изафет; 4) преобладанием использования синтаксиса простого предложения; 5) отсутствием аналога союзов, которыми вводятся придаточные предложения в русском языке [521].

Совершенствованию навыков русской речи студентов-тюрков в связи с изучением простых и сложных предложений посвящены диссертационные исследования Р. Алиевой [20], Н. Абдулзаде [1], Л. Ахметзакиевой [42] и др.

Ошибки тюркоязычных студентов в устной и письменной речи при использовании простых двусоставных именных предложений в научном стиле речи выделены в исследовании Р. Алиевой. Эти ошибки студентов (узбеков и киргизов) национальных педвузов представлены в следующей классификации: морфологические: ошибки при образовании кратких форм прилагательных и причастий; морфолого-синтаксические: ошибки на согласование кратких прилагательных и кратких страдательных причастий с подлежащим, связочных глаголов с подлежащим и именной частью сказуемого; употребление именительного

падежа вместо творительного и винительного падежей; синтаксические: оформление субъекта предложения формой предиката; неправильное использование связочных глаголов; нарушение отношений «частное» и «общее» между субъектом и предикатом; нарушение последовательности расположения именной и связочной частей; употребление полных форм прилагательных и наречий вместо кратких прилагательных; нарушение порядка слов в предложении.

В исследовании Н. Абдулзаде [1] выявлены следующие затруднения студентов азербайджанских вузов в области русского сложноподчиненного предложения, которые необходимо учитывать в практике обучения русскому языку как неродному: в осмыслении отношений между простыми предложениями в составе сложноподчиненного и в умении отобрать подходящие по смыслу подчинительные союзы и союзные слова; в выборе грамматической формы союзного слова; в пунктуационном оформлении сложноподчиненного предложения; тенденции к употреблению бессоюзных конструкций в силу интерференции.

В сфере текста выделяются следующие ошибки: использование средств связи (союзов, местоимений, наречий), не соответствующих отношениям между предложениями или частями высказывания [42]. Как показывает практика, отмеченные в этих исследованиях ошибки встречаются и в русской речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Таким образом, появление и последующее исчезновение ошибок является показателем прогресса в овладении иностранным языком. Причинами ошибок в речи студентов является межъязыковая и внутриязыковая интерференция, а также причины дидактического характера. Наибольшую трудность для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, представляют те категории и явления грамматики русского языка, которые отсутствуют в их родном языке. Их усвоение порождает наибольшее число типичных ошибок. Выявление и анализ типичных морфологических и синтаксических ошибок в устной и письменной речи студентов, установление причин их возникновения дает возможность разработать научно обоснованную методику преподавания русского языка в вузе, в том числе и в

техническом, с учетом особенностей избранной специальности, совершенствовать на ее основе русскую речь обучаемых.

### **3.6 Лакуны как сигналы помех в межкультурной учебной коммуникации**

В этнопсихолингвистической литературе в настоящее время актуальны такие проблемы, как проявление общности культур и национально-культурного разнообразия, место и значение языка в национальной специфике культур и др.

Для ответа на данные вопросы необходимо обратиться к достаточно общему определению культуры, представленному в философском словаре: «Культура – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» [630, с. 225].

Существенным для задач настоящего исследования является выделение локальной культуры, под которой понимается культура, рассматриваемая в определенном пространственно-временном континууме безотносительно к ее масштабу и количеству выделенных признаков [394, с. 215–216]. Особое значение имеют также специфические признаки ряда локальных культур, выделяемые исследователями (Г. Антипов, О. Донских, И. Марковина, Ю. Сорокин).

Среди национально-специфических составляющих культуры главенствующая роль принадлежит языку, который может быть как средством общения в межкультурной коммуникации, так и помехой при постижении другой культуры. Взаимопониманию между представителями разных культур препятствуют такие национально-специфические компоненты, как: традиции, обычаи и обряды; бытовая культура, повседневное поведение (привычки), кинесические коды, национальные картины мира, отражающие специфику восприятия окружающего мира и

национальный менталитет, художественная культура (Г. Гачев, Л. Шейман, Н. Варич, Ю. Бромлей, И. Марковина, Ю. Сорокин и др.).

На процесс межкультурного общения накладывает отпечаток и сам носитель национального языка и культуры, в частности, его национальный характер, особенности эмоционального склада и т. д.

Несовпадения в языках и культурах выделяются на разных уровнях и описываются исследователями при помощи различных терминов: «безэквивалентная лексика» [57; 120], текстовые «темные места» [97], «заусеницы» [179], лакуны [588; 438; 577].

Термин «лакуна» представляется нам наиболее удачным, поскольку он является достаточно широким и используется не только при сравнении языков, но и при сопоставлении других аспектов культуры. В связи с этим различают лингвистические и культурологические лакуны. В условиях многопрофильного аспектного обучения русскому языку как неродному в языковой среде важно учитывать возникновение у иностранцев различного рода лакун, что позволяет определить объем понятия «этнокультурные факторы».

При этом несходство, характерное для языковых лакун, может быть и между словами, которые сопоставляются в двуязычных словарях. Такие случаи требуют особого внимания, так как «квазисопоставимые» слова могут неодинаково и даже противоположно восприниматься носителями сопоставляемых языков. Важно знать и привычное фразовое окружение слов, дистрибуцию и сравнительную частоту употребления даже тех слов, которые имеют одинаковое окружение [588].

Для решения задач нашего исследования интерес представляют прежде всего культурологические лакуны, поскольку они позволяют выявить этнокультурные факторы, существенные для введения их в обучение русскому языку как неродному. Среди культурологических лакун выделяют этнографические лакуны (В. Муравьев, И. Марковина, Ю. Сорокин и др.), которые возникают из-за отсутствия реалий в одной локальной культуре, но существующих в другой. С этнографическими лакунами, по словам В. Муравьева, связана проблема понятийного соответствия в разных языках. Понятия можно отнести к разряду тождественных, пока их

«национальная окраска» незначительна, при этом не происходит влияния на процесс коммуникации (данные понятия находятся лишь на пути к расхождению) [438, с. 29]. Выделение этнографических лакун является актуальным для сопоставительного лингвострановедения [614].

Расхождения в лексическом фоне (или в совокупности непонятных семантических долей) тождественных в понятийном отношении слов могут стать причиной нарушения коммуникации. В связи с этим может возникнуть неадекватное или неполное понимание текста, а также несоответствующая реакция на ту или иную ситуацию в незнакомой культуре.

Нередко переводчики заменяют этнокультурные элементы текста на реалии культуры реципиента, что приводит к утрате национального своеобразия оригинала.

Несоответствия в национальном объеме понятий в разных языках, а также несовпадение фоновых лексических долей понятий могут быть причиной возникновения ассоциативных лакун. Возникновение определенных ассоциаций у носителей той или иной локальной культуры может быть вызвано социо- и этнокультурными факторами. Как показывает практика обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, часто ассоциативными лакунами оказываются имена собственные.

С учетом специфики аспектного обучения интерес представляют стилистические лакуны, выделяемые на основании отсутствия в одном из языков слова или фразеологизма, имеющего ту же стилистическую окраску, что и слово с идентичным значением другого языка (В. Муравьев, Ю. Сорокин и др.).

Для тюркских языков, например, стилистическими лакунами будут русские слова: «око», «уста», «ланиты» и другие церковнославянизмы. При переводе бывает очень сложно передать стилистические особенности языка оригинала.

При том, что языковые (речевые) лакуны выделяются в связи с особенностями локальных культур, в то же время исследователи выделяют и собственно интеркультурные лакуны (Г. Антипов, О. Донских, И. Марковина, Ю. Сорокин), к которым относятся случаи несовпадения цветовой символики разных народов.

С точки зрения мощности различаются конфронтативные (мощные, глубокие) лакуны и контрастивные (слабые, неглубокие) лакуны. Элементы «образного арсенала» литератур разных народов (например, горы в искусстве Кавказа) имеют конфронтативный характер. Выделение данного вида лакун важно для преподавания литературы и домашнего чтения в условиях многопрофильного аспектного обучения РКИ [638].

Субъектные или национально-психологические лакуны возникают в результате несовпадения национально-психологических типов участников коммуникации. К этому типу лакун относят несколько подгрупп: характерологические, силлогистические, культурно-эмотивные и ментальные лакуны [638].

Существование характерологических лакун обусловлено специфическими особенностями национального характера представителей разных культур. В результате межкультурного общения в одних культурах складываются определенные стереотипы в отношении других культур, в которых запечатлевается наиболее яркая черта чужого этноса [638].

Учет характерологических лакун является важным при обучении русскому языку как неродному в языковой среде, так как знакомство с чертами национального характера носителей изучаемого языка, сопоставление их с особенностями национального характера своей лингвокультурной общности поможет снять остроту культурного шока и будет способствовать аккультурации иностранных учащихся.

Среди национально-психологических лакун выделяют лакуны, связанные с национальными особенностями «склада ума» носителей различных лакун – «силлогистические» лакуны. Исследователи (Ю. Бромлей, И. Кон, Г. Гачев, Л. Шейман, И. Варич) отмечают, что мышлению англичан, например, свойственно стремление не прибегать к абстракциям, они ориентируются на факты, числа, а не на теории, китайцы отличаются конкретностью и образностью мышления [95; 106].

К силлогистическим лакунам примыкают «ментальные» лакуны, которые проявляются в результате существующих различий между национально-специфическими характеристиками мышления представителей разных лингвокультурных общностей. Экспериментальные данные показывают, что при



решении одинаковых мыслительных задач носители разных культур предпочитают различные принципы для классификации предметов и явлений, затрачивая при этом неодинаковое количество времени [90].

Ментальные лакуны возникают при отгадывании иностранцами загадки, предъявленной в переводе. Исследование, проведенное М. Мукановым [437], показало, что носители языка перевода не могут дать верный ответ на загадку, отражающую специфику чужой культуры. Для того, чтобы на загадку был дан правильный ответ, следует не только дать перевод загадки на другой язык, но и построить ее в соответствии с особенностями склада его ума, ввести традиционные для языка перевода культурно-этнографические образы и символы.

Силлогистические и ментальные лакуны обнаруживаются в этнически зависимых формах познания, что является актуальным для построения национально ориентированной парадигмы обучения РКИ/неродному.

Особенности проявления национального темперамента обуславливают выделение «культурно-эмотивных» лакун. Например, в Украине туркмен считают уравновешенными, спокойными.

Черты национального характера, особенности склада ума, традиционные способы выражения эмоций находят отражение в специфике юмора носителей определенной культуры. Трактую понятие «карнавал» по М. Бахтину, Г. Антипов, О. Донских и др. выделяют «карнавальные» лакуны. «Карнавальные» лакуны указывают на национально-специфические модусы существования смешного в различных культурах [638]. Так, «русским американские шутки кажутся примитивными, а американцам русские анекдоты – некорректными, поскольку любые шутки, которые хотя бы отчасти могут быть восприняты как расистские, антифеминистские или направленные против какой-либо группы, считаются дурным тоном» [95, с. 160]. Карнавальные лакуны попадают в поле зрения преподавателя русского языка прежде всего на занятиях по языку СМИ и литературе.

Деятельностно-коммуникативные культурологические лакуны отражают специфику различных видов деятельности, характерных для того или другого этноса.

В основе выделения кинесических лакун лежат характерные черты жестового и мимического кодов разных культур. Так, замечено, что жестовое поведение у представителей разных культур имеет существенные отличия.

Итак, в условиях аспектного обучения русскому языку как неродному следует иметь в виду возникновение культурологических лакун, которые оказывают существенное влияние на протекание межкультурной коммуникации.

### Выводы по главе 3

1. Язык является системой систем, а структура – это одна из характеристик систем. Норма отрабатывается в узусе, и все то, что входит в язык и закрепляется в нем, нормативно. Научно-гуманитарный, естественнонаучный и научно-технический подстили различаются распределением в них определенных синтаксических моделей. Понятия «язык», «речь» и «культура» тесно связаны и взаимодействуют.

2. В исследовании впервые в лингвистике проведен сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации в русском и тюркском языках. Уточнены критерии отбора лексико-грамматического материала, отражающего специфику языка инженерной коммуникации, с учетом его сложности для презентации в иностранной тюркоязычной аудитории.

3. В русском и тюркских языках наблюдается большое расхождение в фонетических системах, которое является причиной орфоэпических и орфографических ошибок студентов. Сравнительные описания фонетических систем русского и тюркских языков вооружают преподавателя-русиста ориентирами в отработке необходимого фонетического материала при опоре на родной язык студентов.

4. Преподавание терминологической лексики на занятиях русского языка направлено на изучение особенностей терминологии (морфологический класс имен); освоение глагольной лексики, включая группу глаголов движения, употребляющихся как в прямом, так и в переносном значениях; представление научных фразеологизмов, выражающих специальные смыслы. Для научно-технической разновидности научного стиля характерно преобладание глагольных форм и двувидовых глаголов, понимание которых вызывает трудности у иностранных тюркоязычных студентов

инженерного профиля. Как в русском, так и в тюркских языках, глагол обозначает действие или состояние предмета и обладает теми же категориями, за исключением категории рода и вида. Общность семантики категории времен в русском и тюркских языках, совпадение общего значения времен облегчают усвоение времен глагола.

5. Транспозиция, или синтаксическая деривация, – это один из трех словообразовательных типов, широко распространенный в научной речи. В русском языке словообразование (а также словоизменение) осуществляется посредством аффиксов, как ставящихся после корня (суффиксов), так и ставящихся перед корнем (приставок). Процессы словообразования в тюркских языках реализуются либо путем присоединения к фонетически стабильному корню частиц или аффиксов, которые ставятся после корня, либо путем словосложения.

6. Центральное место при обучении инженерной коммуникации, занимают: 1) односоставные безличные; 2) односоставные неопределенно-личные предложения и двусоставные: 3) пассивные конструкции; 4) причастные и 5) деепричастные обороты; 6) придаточные предложения со словом «который». В процессе совершенствования русской научной речи иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо учитывать сложность изучаемой темы в русском языке, а также структурные различия родного и русского языков. Сопоставительный анализ русского и тюркских языков показал, что структурные типы простого предложения и принципы их классификации (односоставные и двусоставные; распространенные и нераспространенные; полные и неполные; именные и глагольные; определенно-личные, неопределенно-личные и безличные и т.д.) в основном совпадают. В тоже время в русском языке по сравнению с тюркскими языками существует специфика членов простого предложения.

7. Грамматика ошибок позволяет сделать вывод о том, что трудности усвоения студентами одних категорий или явлений русской грамматики объясняются интерферирующим влиянием родного языка, а других – ее объективной сложностью, поскольку эти ошибки связаны с категориями, отсутствующими в ряде

языков. Наибольшую трудность для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля представляют те категории и явления грамматики русского языка, которые отсутствуют в их родном языке. Выявление и анализ типичных морфологических и синтаксических ошибок в устной и письменной речи студентов, установление причин их возникновения дает возможность разработать научно обоснованную методику преподавания русского языка в вузе инженерного профиля с учетом особенностей избранной специальности, совершенствовать на ее основе русскую речь обучаемых.

8. Текст – это то, что является продуктом речи, а дискурс – это текст, который реализуется через речь в сочетании с внеречевыми реалиями. Противопоставления дискурса и текста сводятся к рассмотрению дискурса как динамического процесса речевой деятельности и текста, обладающего некой завершенностью и статичностью продукта такой деятельности. Инженерные тексты и дискурсы являются продуктами когнитивного стиля специалистов инженерного профиля, а также моносоциумными, что проявляется в особом отборе лексико-грамматических средств. Они имеют универсальную прототипическую структуру – архитектуру инженерного дискурса/текста. Русский инженерный дискурс представляет собой сумму выраженных вербально, графически и в виде формул естественнонаучных, математических и собственно инженерных знаний, общих для всего человечества. Овладение русским инженерным дискурсом означает овладение не только суммой инженерных знаний в определенной отрасли, но и способами их выражения на русском языке.

В процессе обучения неродному языку необходимо учитывать лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание текста.

9. В этнопсихолингвистической литературе в настоящее время актуальны такие проблемы, как проявление общности культур и национально-культурного разнообразия, место и значение языка в национальной специфике культур и др. Культурологические лакуны оказывают существенное влияние на протекание межкультурной коммуникации.

## ГЛАВА 4

# ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### 4.1 Современные научные тенденции в лингвистике и методике обучения русскому языку как неродному

Модернизация образовательной деятельности Украины происходит в контексте европейских требований с целью ее вхождения в мировое, в частности, европейское образовательное и научное пространство.

Анализ научных трудов, исследующих инновационные аспекты образования и науки в Украине, фундаментальные и частные проблемы высшей школы, позволяет сделать вывод об изменении основных взглядов на цели профессионального, в том числе, инженерного образования (В. Андрищенко, В. Галузинский, Б. Гершунский, М. Загирняк, И. Зязюн, В. Кремень, А. Мещанинов, Е. Пинчук, А. Хуторской и др.) [29; 31; 142; 157; 237; 256; 326; 327; 420; 484; 646 и др.]. В этих трудах сформулированы инновационные аспекты образования и науки, основные направления дальнейшего развития высшей школы Украины. Среди них: кредитно-модульная система подготовки специалистов, предоставление дистанционному образованию масштабов государственного уровня, создание нового поколения учебников, усиление роли самостоятельной работы студентов, широкое использование информационных технологий, способствующее значительной интенсификации учебного процесса.

В этих условиях перед учебными заведениями системы инженерного образования Украины стоят принципиально новые задачи в обеспечении качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями общества. Для решения этих задач необходим кардинальный пересмотр целей и основополагающих принципов обучения и воспитания студента, формирования его личности;

рациональный отбор содержания, методов, форм и технологии обучения; обеспечение рационального соотношения между фундаментальной и специальной подготовкой, использование средств эффективного формирования мировоззренческих позиций будущего специалиста, его жизненных целей и идеалов, морально-этических принципов и убеждений [613]. Л. Товажнянский отмечает, что рост социальной и профессиональной мобильности людей как одна из характерных особенностей и тенденций современности требует от системы высшего образования обеспечения возможности для каждого специалиста успешно работать в любой стране, являющейся участником единого экономического и образовательного пространства. Это предусматривает возможность свободного выбора учебного заведения для получения образования [613, с. 3].

Отечественные и зарубежные ученые стратегически важной инновацией современного инженерного образования считают переход от информационно-трансляционной парадигмы образования к личностно-созидательной.

В русле тенденций модернизации инженерного (профессионального) образования в Украине происходят изменения в языковом образовании.

Рассуждениям о научной парадигме языкового образования, сложившейся к концу XX в., посвящены многочисленные публикации отечественных и зарубежных ученых (И. Авдеева, Т. Балыхина, Е. Голобородько, О. Митрофанова, С. Николаева, М. Пентилюк, В. Степаненко, Н. Ушакова, В. Шляхов, А. Щукин и др.) [7; 54; 178; 354; 427; 478; 583; 621; 663; 678 и др.].

Их анализ и обобщение позволили нам сформировать целостное представление об основных новых направлениях в лингвистике и методике преподавания русского языка как иностранного/неродного. Рассмотрим их.

Как отмечалось выше, современная концепция языкового образования прежде всего антропоцентрична [7; 427; 663].]. В современной лингвистике основное внимание направлено на «говорящего человека». Кроме того, современную парадигму лингвистики и методики от предшествующих школ отличает снятие барьеров между смежными науками [663, с. 35].

В рамках антропоцентричной концепции языкового образования появились новые направления развития современной русской лексикографии. Как отмечает Н. Хруцкая, «на протяжении последних двух десятилетий готовится почва для создания антропоцентрической лексикографии и антропоцентрического словаря» [645, с. 52].

Необходимо остановиться на рассмотрении некоторых методических новаций в преподавании русского языка как иностранного [678, с. 51–53]:

1. Получила лингводидактическое обоснование дифференциация методик на общие, частные и специальные.

2. В рамках перечисленных видов методик получили распространение следующие типы методик, отражающих содержание современных методов обучения языку: переводная методика, классическая методика, коммуникативная методика, интенсивная методика, игровая методика, интерактивная методика.

3. К методическим новациям в области теории преподавания языка следует отнести окончательное размежевывание двух ключевых для методики понятий: методика и лингводидактика. Термин лингводидактика был введен в научный обиход академиком Н. Шанским для описания языка в учебных целях (1985) и долгие годы рассматривался как синонимичный понятию «методика» и даже как более предпочтительный в сравнении с термином «методика». В настоящее время лингводидактика стала трактоваться как общая теория обучения языку, раскрывающая ее методологические основы, методика же понимается как наука, характеризующая процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо вне конкретных условий (общая методика).

4. В связи с переходом высшей школы на двухступенчатую систему обучения (бакалавр-магистр) уточнению подверглась система этапов и уровней обучения языку.

5. Новый импульс в своем развитии получила проблема взаимодействия языка и культуры в процессе обучения речевому общению.

Смена ориентаций в новой парадигме методики проявляется в усилении интереса не столько к языку, сколько к стоящей за ним культуре [427, с. 21]. Этому

в немалой степени способствовали: оформление лингвокультурологии как новой области научных знаний (В. Воробьев, В. Телия), развитие лингвострановедения и введение в научный оборот понятия логоэпистемы как лингвострановедческой единицы текста (В. Костомаров, Н. Бурвикова), обоснование концепции коммуникативного иноязычного образования. А. А. Леонтьев отмечал, что при новом культурологическом и /или лингвокультурологическом подходе (Е. Верещагин, В. Воробьев, В. Костомаров, Ю. Прохоров, Н. Саенко, В. Шаклеин др.) вовлекается в обучение социально-психологическая проблематика, отсутствовавшая в лингвострановедении. Также для этого подхода «характерен максимальный интерес к экстралингвистическим условиям и обстоятельствам общения, к личности обучаемого и к знаниям о мире, что недостаточно отражалось в лингвострановедении, но не только это» [427, с. 21].

6. К методическим новациям следует отнести и определение в качестве конечной цели обучения языку достижение стратегической цели, характеризующей уровень владения языком вторичной языковой личностью (термин предложен Ю. Карауловым).

В целом в последние 20 лет в мире огромное влияние и распространение получили идеи поликультурного образования. Существенной социально-политической детерминантой становления поликультурного образования является развитие интеграционных процессов как важного компонента развития современного мира, а также стремление Украины и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национально-культурное своеобразие.

Широко распространенным в современной педагогике подходом к пониманию сущности поликультурного образования является диалоговый подход. Диалог в культуре как научная проблема впервые возникла в начале XX века в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтина. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л. Баткина, М. Кагана, П. Гайденоко [202, с. 81].

Подчеркивая исключительную значимость коммуникативного подхода в современной лингводидактике, О. Митрофанова отмечает, что концепция



коммуникативного обучения поставила в центр внимания преподавателя и учащегося формирование новых навыков и умений, необходимых для достижения полноценного взаимопонимания и взаимодействия с использованием другого языка [427, с. 20]. В новой парадигме образования предусматривается формирование совокупности компетенций, «проявляющихся в способности обучаемых интегрировать, переносить и использовать знания в разных жизненных ситуациях» [583, с. 87]. Экспертами Совета Европы в документе «Европейский проект образования» (1996) была выдвинута идея формирования ключевых компетенций. В настоящее время разрабатываются механизмы этого формирования [663; 646].

Как известно, сегодняшняя когнитивно-коммуникативная парадигма имеет разные названия: «когнитивная лингвистика», «лингвокогнитивистика», «дискурс-анализ» и т.п. Нам ближе термин «когнитивно-коммуникативное направление» [33]. Ключевые слова парадигмы – «когнитивность» и «коммуникативность» трактуются неоднозначно. Соглашаясь с позицией В. Шляхова, отдадим предпочтение следующим представлениям о коммуникативности и когнитивности. Феномен когнитивности будем понимать как способность человека изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык. Поскольку в психолингвистике, в социолингвистике все чаще человек называется человеком Говорящим, то коммуникативность определяется «как способность людей, используя язык, выстраивать взаимопонимание в социуме» [663, с. 35].

Необходимо отметить важность внедрения в практику преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного, европейских образовательных языковых стандартов. В современной системе образования зарубежных стран «идея стандартов в обучении рассматривается как важнейшее условие совершенствования системы обучения языкам в целом» [427, с. 20]. Заметим, что в настоящее время отсутствует Государственный образовательный стандарт по русскому языку как неродному.

Таким образом, важная инновация современного инженерного образования – это изменение образовательной парадигмы, переход от информационно-

трансляционной парадигмы образования к личностно-созидательной. В связи с этим современная концепция языкового образования прежде всего антропоцентрична. В новой парадигме образования предусматривается формирование совокупности компетенций. Сегодняшняя когнитивно-коммуникативная парадигма имеет разные названия: «когнитивная лингвистика», «лингвокогнитивистика», «дискурс-анализ» и т.п. В настоящее время идея стандартов в обучении рассматривается как важнейшее условие совершенствования системы обучения языкам в целом. Огромное влияние и распространение получили идеи поликультурного образования. Широко распространенным в современной педагогике подходом к пониманию сущности поликультурного образования является диалоговый подход.

Сочетание рассмотренных исследовательских подходов новой парадигмы, учет последних тенденций в лингвистике и методике преподавания иностранных языков позволит обосновать методику формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Однако заметим, что невозможно разработать новую методику, используя только новые подходы. Необходимо также учитывать общепризнанные методы, приемы и формы обучения, рационально использовать в учебном процесс известные и новейшие технологии обучения.

Важным фактором успешного овладения русским языком как неродным является языковая среда. Обучающее воздействие естественной языковой среды является актуальной проблемой современной методики обучения РКИ.

В лингвистике и лингводидактике понятие «языковая среда» определяется по-разному. Так, с лингводидактической точки зрения языковую среду рассматривают как окружение, в котором происходит изучение языка [17], а в лингвистике «языковая среда как объективная реальность представляет собой совокупность всех конкретных форм реализации языка как системы звуковых, лексических и грамматических средств, находящих свое материальное воплощение в многообразии существующих и постоянно создаваемых письменных и устных текстов» [88, с. 6]. Мы согласны с мнением И. Бондаренко о том, что по отношению к индивиду, оказавшемуся в языковом окружении, которое является для него неродным,

языковая среда при наличии определенных социально-психологических условий может выступать стимулирующим, обучающим и контролирующим фактором процесса самообучения языку [88, с. 6]. Обучение иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля на Востоке Украины, в частности, в Харьковской области, находящейся на втором месте после Киевской области по потенциалу высшего образования (численность студентов в расчете на 10 тыс. населения Украины) [326], организуется в условиях естественной русской языковой среды. Эта среда является важным фактором успешного овладения русским языком студентами из тюркоязычных стран. Заметим, что в настоящее время высшие учебные заведения Украины имеют возможность выбирать язык обучения для иностранцев.

Функции языковой среды рассмотрены в работах Н. Журавлевой [230], И. Бондаренко [88] и др. Наиболее полно функции языковой среды выделены и охарактеризованы И. Бондаренко: а) обучающие (информативная, коммуникативная); б) вспомогательные (мотивационная, элиминативная, диагностирующая, корректирующая, активизирующая, акселеративная). При этом элиминативная, корректирующая и активизирующая функции среды выделены исследователем впервые. Автором было установлено, что полная реализация всех функций языковой среды происходит лишь при краткосрочном и включенном обучении. Кроме того, при полной и индивидуальной формах обучения некоторые функции реализуются лишь частично [95]. В процессе обучения русскому языку как неродному иностранным студентам необходимо учитывать, что из русскоязычного окружения усваиваются главным образом имена существительные (70%), из которых 81% – с конкретным значением, имена прилагательные (14%) и глаголы (9%) [88, с. 8]. Анализ соотношения усвоенной лексики со сферами общения учащихся дал следующие результаты: социально-бытовая сфера – 47%, зрелищно-массовая – 18%, социально-культурная – 11%, сфера игр и увлечений – 10%, профессионально-трудовая – 4,5%, сфера общественной деятельности – 3,5%, семейная – 3,5%, административно-правовая – 2,5% [88, с. 14]. Следовательно, на занятиях по практике языка следует уделять внимание глагольной, терминологической лексике и учебно-профессиональной сфере общения.

Кроме того, в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля мы учитывали, что значимыми для интенсификации процесса обучения неродному языку в языковом окружении, в частности в условиях русской языковой среды, являются следующие элементы: «1) наличие большого числа естественных каналов звучащей речи; 2) интерес к ее содержательной стороне; 3) наличие экстралингвистического фона высказывания в естественных условиях; 4) напряжение слуховой потребности в учебной и внеучебной обстановке, т. е. большой объем аудитивной деятельности и соответствующее эмоционально-психическое состояние, обеспечивающее переход количества в качество» [230, с. 6].

При обучении русскому языку иностранных учащихся в Украине существует две проблемы: преемственность в обучении и эффективное использование языковой среды. В данном исследовании мы исходили из того, что с целью реализации преемственности в обучении, занятия в тюркоязычной аудитории должны быть логичным продолжением обучения языку, начатого у себя в стране, которое предполагает использование национальных методических традиций [638]. К сожалению, в настоящее время отсутствуют специальные исследования, рассматривающие проблему методической, дидактической преемственности и перспективности обучения русскому языку между национальными общеобразовательными учебными заведениями, в частности тюркоязычных стран, и вузом в современных условиях.

По мнению А. Друзь, «существует два возможных пути учета национальной специфики иностранцев, изучающих русский язык в условиях речевой среды. Первый – адаптация технологии обучения к методическим предрасположенностям учащихся, второй – адаптация учебных приемов, навыков и умений учащихся к требованиям технологии обучения» [216, с. 1]. Автор предпочитает второй путь, учитывая при этом условия воспитания и социализации иностранных студентов. Соглашаясь с мнением Л. Харченковой [638], считаем, что более эффективным является первый путь, не требующий перестройки сформированных умений и навыков иностранных студентов, поскольку: 1) не существует психики вне

индивида, ее этнические характеристики присущи представителям определенной лингвокультурной общности; 2) обусловленность национальной специфики индивида «предопределяет усвоение им в ходе социализации присущих данной общности традиционных форм психической (в том числе и когнитивной) деятельности; 3) своеобразие этнозависимых когнитивных форм деятельности членов каждого этноса рассматривается как проявление методических (образовательных) традиций» [216, с. 3.]

Отметим, что языковая среда оказывает не только позитивное, но и негативное влияние. К негативным аспектам влияния среды на учащихся, как отмечает В. Бондаренко, относятся усвоение ими определенного количества бранных слов, просторечного формообразования, неправильного произношения и ударения» [88, с. 13].

Таким образом, русская языковая среда является важным фактором успешного формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

#### **4.2 Основные современные подходы к формированию коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля**

В предыдущих разделах диссертации выделены лингвистические и психолингвистические основы обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля русскому языку как неродному. Рассмотрение дидактических основ позволит определить подходы к обучения будущих инженеров.

Как известно, подход к обучению является базисной категорией методики, дающей представление о взглядах исследователя языка и преподающего его как на сам язык, так и на способы овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей лингводидактической основы обучения и определяет избранную стратегию обучения, которая служит основанием для выбора методов и приемов преподавания языка [682, с. 106].

В методике преподавания иностранных языков существуют различные

определения понятия «подход». Например, похожие определения подхода к обучению даны в работах [680; 304]. В них подход к обучению рассматривается как «реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [304, с. 27–28] и как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [680, с. 219]. С нашей точки зрения, второе определение, данное А. Щукиным, точнее, так как в нем прослеживается связь подход-стратегия-метод. Это определение подхода принято нами в качестве рабочего.

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению [734; 63].

Заметим, что отсутствие единой классификации подходов, а также отнесенности отдельных подходов к той или иной классификации затрудняет выбор подхода для задач конкретного исследования.

Нами проанализированы подходы, существующие в теории обучения неродному языку, иностранным языкам и русскому языку как иностранному, в том числе и для подготовки иностранных учащихся в техническом вузе, рассмотренные в работах И. Авдеевой, Т. Балыхиной, Н. Бакеевой, Н. Гришиной, Ф. Макоевой, Н. Романовой, А. Щукина и др. [7; 54; 51; 247; 387; 527; 682]. Проведенный анализ позволил выделить исходные положения, методологическую основу методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

В методике русского языка как неродного выделяются следующие группы подходов: лингвистические, дидактические и психологические подходы [54]. При их рассмотрении подробнее остановимся на характеристике подходов, выбранных для нашего исследования, и выделим соответствующие им методы и приемы.

Данное исследование строится на группе лингвистических подходов, к которой относят структурный (языковой), лексический, социокультурный подходы. Из группы лингвистических подходов нами выбран социокультурный подход к обучению языку, который предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие

изучаемого языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Заметим, что этот подход в процессе обучения русскому языку иностранных студентов на первом курсе вуза инженерного профиля имеет ограниченное применение в силу доминирования учебно-научной сферы общения.

Социокультурный подход применительно к обучению иностранным языкам был предложен В. Сафоновой [544; 545] и направлен на формирование коммуникативных и общекультурных умений пользоваться языком как средством межкультурного общения. В качестве средства обучения в этом подходе выступает система проблемных культуроведческих заданий, направленных на использование иностранного языка и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения. Социокультурный подход получил свое дальнейшее развитие в поликультурном подходе к обучению иностранному языку и культуре, предложенном П. Сыроевым [552]. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка [682, 103-104; 195]. Суть социокультурного подхода раскрыта нами в работе [172].

Культурологический подход к обучению иностранных языков в высших технических учебных заведениях предложен Н. Саенко [542].

В основе методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля лежит уровневый подход. Разработка уровневого подхода связана с выделением уровней владения иностранными языками и культурами. Под уровнем владения языком понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, обеспечивающая возможность решать на иностранном языке задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений [682, с. 68]. Благодаря усилиям комитета Совета Европы по иностранным языкам разработана единая система или шкала

определения уровней владения иностранными языками. В целом в документах Совета Европы определены и описаны три уровня владения иностранными языками, каждый из которых охватывает два подуровня. Каждый из этих уровней может быть соотнесен с международными экзаменами по любому языку как иностранному (табл. 4.1).

Таблица 4.1

## Пороговые уровни владения языком

А		В		С	
Элементарное владение языком		Свободное владение языком		Совершенное владение языком	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Уровень выживания	Допороговый уровень	Пороговый уровень	Пороговый продвинутый уровень	Высокий уровень	Уровень совершенного владения языком
Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage	Proficiency	Mastery

Каждый из вышеназванных уровней характеризуется: разной степенью сформированности коммуникативных умений; характером и уровнем сложности ситуаций, в которых эти умения могут быть реализованы; разной степенью развития способности к адаптации к новизне речевых ситуаций; вариативностью целей и способов речевого общения, уместного использования языковых и речевых средств; разным качеством речевого высказывания (продуцированного или воспринятого) с точки зрения новизны, степени сложности, объема, наличия и реализации личностного коммуникативного намерения, языковых трудностей и разнообразия используемых языковых средств; нормативностью языкового оформления текста с точки зрения правильности и целесообразности использования языковых средств, точности передачи / понимания информации, а также соответствия используемых языковых средств конкретным ситуациям общения; скоростью речи, которая проявляется в скорости выполнения коммуникативной задачи в конкретной ситуации, а также уверенности/неуверенности в использовании языковых средств, отсутствии / наличии неоправданных пауз и повторов в процессе общения;



степенью самостоятельности/свободы в ходе речевых контактов, которая проявляется в инициативности говорящего или слушающего, в отсутствии необходимости дополнительной помощи со стороны партнера по общению, справочных материалов и или других средств [150].

Для характеристики уровней владения языком разработана система дескрипторов (описаний) умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне, и их реализаций для каждого вида речевой деятельности.

Шкала интересующих нас уровней владения навыками и умениями, например, аудирования:

(A2) базовый допороговый достигается к концу 1-го семестра занятий на подготовительном факультете. Учащиеся понимают общее содержание учебного и адаптированного текста, в том числе тексты лекций, которые слушают в группе иностранных учащихся. Достигается базовый уровень коммуникативной компетенции в сфере бытового и учебного общения. Лексическая база 1300 слов.

(B1) пороговый. Достигается во 2 семестре обучения на подготовительном факультете. Уровень достаточный для продолжения учебы на основных факультетах. Учащиеся понимают общее содержание учебного и аутентичного текста по теме, информации по учебе, работе, досугу, в том числе содержание лекций, которые они слушают со студентами-носителями языка. Достигается пороговый уровень коммуникативной компетенции в сфере бытового, учебно-профессионального общения. Лексическая база 2300 слов. Количество незнакомых слов до 3%.

(B2) пороговый продвинутый. Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года). Учащиеся понимают общее содержание аутентичных текстов из разных сфер и демонстрирует детальное понимание аудитекстов из сферы учебы и будущей специальности. Достигается пороговый продвинутый уровень коммуникативной компетенции. Лексическая база 6000 слов активно. Количество незнакомых слов в тексте 5–8 %.

Условиями успешности продвижения от одного уровня к другому в ходе обучения являются следующие: сложность языка; количество часов, отводимое на

его изучение; способности учащихся к овладению языком, условия изучения языка, в том числе и квалификация преподавателя.

Уровни владения иностранным языком, достигаемые в рамках вузовского профиля обучения рассмотрены в п. 4.3. Поскольку уровневый подход не отнесен к какой-либо группе подходов, считаем возможным отнести его к лингвистическим подходам.

К группе дидактических подходов относятся индивидуальный или личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный подходы. Поскольку изменение парадигмы образования связано с тем, что личность превращается из объекта обучения в субъект, получающий образование [583], в данном исследовании нами выбран личностно-ориентированный подход. Значительный вклад в разработку основных положений личностно-ориентированного подхода внесли И. Бех, И. Якиманская, А. Хуторской [78;79; 687; 646].

Личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Установлено, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению неродным языком. Разработаны различные учебные стратегии – действия и операции, используемые учащимися для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти и процессов пользования накопленной информацией: группировка, структурирование, установление логических связей, использование образов, движений и т.д. Это стратегии, базирующиеся на механизмах памяти. К когнитивным стратегиям относятся приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительный анализ. Догадка о значении слов, использование синонимов, перифраза, невербальных средств общения – это компенсаторные стратегии. Дедуктивный подход в обучении неродному языку представляет собой путь от формы к ее реализации, от общего к частному. Подход экономен по времени, помогает эффективно преодолевать интерференцию. В методике дедуктивность-индуктивность считается приемом овладения языковым материалом, в основе которого лежат когнитивные процессы: анализ – дедукция, аналогия – индукция [54, с. 26 –27].

Из группы дидактических подходов для формирования коммуникативной компетенции нами также выбран дедуктивный подход и соответственно дедуктивный метод преподавания русского языка иностранным тюркоязычным студентам инженерного профиля, «поскольку когнитивный, базирующийся на аналитическом когнитивном стиле, а также профессиональный, основанный на аналитико-дедуктивном методе, компоненты коммуникативной компетенции являются...доминирующими в процессе обучения анализируемого контингента в вузах инженерного профиля» [7, с. 15].

Заметим, что при дедуктивном подходе применяют метод обучения, «предусматривающий сообщение правила, вывода, который затем иллюстрируется примерами их употребления в речи» [17, с.66].

Психологические подходы к овладению неродным языком включают гештальт-стиль или глобальный подход, гуманистический, когнитивный подходы, бихевиоризм. Мы согласны с мнением И. Авдеевой в том, что профессиональная коммуникация в сфере инженерной деятельности может быть наиболее полно исследована с позиций современной науки только при взаимодействии функционального и когнитивного подходов [10]. При этом функциональный уровень рассмотрения речемыслительной деятельности позволяет обеспечить, с одной стороны, объем и широту, а с другой стороны – аутентичность и доказательность полученных результатов. А когнитивный уровень рассмотрения инженерной коммуникации позволяет изучить связь языка и мышления в их взаимообусловленности [7, с .18].

С позиции когнитивной теории обучения в рамках сознательного подхода методистами была обоснована теория стадийного развития навыков и умений, включающая четыре стадии усвоения материала: ознакомление–тренировка (закрепление)–применение (развитие)–контроль. Были предложены разнообразные виды упражнений, направленные на формирование речевых навыков, развитие речевых умений, контроль уровня владения языком [682, с. 100].

Важно учитывать, что современная методическая наука характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. В

коммуникативной парадигме язык и его анализ связывают, главным образом, с овладением речевой деятельностью, в когнитивной – с когницией, то есть с познанием и сопутствующими ему процессами. В то же время, становится очевидным, что для решения целого ряда методических проблем необходим синтез вышеуказанных парадигм. Поэтому, рассматривая современную стратегию обучения иностранному/неродному языку, необходимо опираться на базовые положения как коммуникативного, так и когнитивного подходов, а также данные смежных с методикой наук, таких как: когнитивная психология, лингвистика, философия, эпистемология, социология, культурология, педагогика и др.

В работах отечественных и зарубежных методистов отмечаются основные черты, которые характерны для коммуникативного подхода: 1) речевая направленность процесса обучения; 2) ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания; 3) функциональность в отборе и организации материала; 4) ситуативность в отборе и организации тренировки; 5) использование аутентичных материалов; 6) использование полноценных коммуникативных заданий; 7) индивидуализация процесса обучения; 8) использование личностно-ориентированного подхода в ходе обучения; 9) опора на индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии [70; 460; 550; 656].

Как известно, когнитивный подход опирается на принцип сознательности в преподавании, на теорию социоконструктивизма. Будучи основанным на положениях когнитивной психологии, этот подход предполагает следующее: 1) развитие мышления – неотъемлемая составляющая процесса овладения языком; обучение не должно строиться лишь на восприятии и механическом заучивании единиц языка, речи, правил; 2) процесс обучения призван носить не только личностный, но и социально обусловленный характер: учащиеся должны общаться друг с другом так же, как и в реальной жизни; 3) в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности, путь познания или когнитивный стиль; 4) основными когнитивными стилями следует считать: полевую независимость – полевую зависимость (в последнем случае, в отличие от полевой

независимости, человек зависит от всей совокупности воспринимаемых фактов и не может среди них выделить нужный объект); доминирующую роль одного из полушарий мозга (установлено, что если доминирует левое полушарие, то человек имеет аналитический склад ума, тяготеет к дедуктивному способу изложения мысли; при доминировании правого полушария человек оперирует блоками информации, запоминает их целиком, предпочитает использовать наглядность); рефлексивность (предполагает сначала обдумывание, взвешивание, затем осуществление речевого поведения) – импульсивность (предполагает быстрые, необдуманные ответы); визуальный и слуховой стили. При планировании, организации и проведении учебного процесса преподаватель должен учитывать когнитивные стили и учебные стратегии, используемые учащимися. Когнитивный подход получил методическую реализацию в рамках сознательно-практического метода обучения [54, с. 28].

По мнению Н. Барышникова, преимущества когнитивного подхода в обучении иностранному языку состоят в том, что он «развивает общемыслительные и речевые способности учащихся, обостряет их внимание к языковым формам выражения мысли на иностранном и родном языках, делает обучаемых лингвистически интересными личностями» [58, с. 20]. Познавательный (когнитивный) подход, предполагающий овладение языком на основе практически необходимых знаний, получил современную интерпретацию в рамках коммуниктивно-когнитивного подхода, предложенного А. Щепиловой [682, с. 100].

Объединяя коммуникативный и когнитивный подходы, Н. Баграмова, Н. Барышников, Е. Вовк, Е. Горошкина, М. Пентилюк, С. Шатилов, А. Щепилова используют специальный термин «когнитивно-коммуникативный подход» [48; 58; 129; 189; 476; 659; 670]. Целью когнитивной методики обучения языку является овладение учащимися языковыми единицами как концептами – глубинными значениями развернутых содержательных структур текста, которые являются воплощением мотивов и интенций автора, с целью формирования умений адекватного восприятия текстовой информации и создания собственных (усных и письменных) высказываний в соответствии с коммуникативной целью и намерением, развития познавательной

активности учащихся, повышения их интереса к изучению украинского языка, воспитания национального самосознания, уважения традиций украинского народа и желания перенимать эстетические и этические нормы общения [476].

Учитывая то, что определяющей чертой современной парадигмы является «удачный синтез когнитивного и коммуникативного подходов к явлениям языка» [330, с. 228], считаем целесообразным при формировании коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку использовать когнитивно-коммуникативный подход. Кроме того, на основе вышеизложенного предлагаем дополнить существующую классификацию подходов к обучению русскому языку как неродному языку и отнести когнитивно-коммуникативный подход к интегрированным подходам. Заметим, что А. Щукин коммуникативно-когнитивный и коммуникативно-деятельностный (лично-ориентированный) подходы относит к подходам с точки зрения способа обучения.

Поскольку когнитивные методы считаются эффективными при изучении языка как модуля «в ряду других когнитивных модулей или отдельных языковых парадигм» [7, с.17]. В данном исследовании мы ориентировались на генеративную грамматику Н. Хомского [643], которая использует модульный подход к языку. Этот подход позволяет рассматривать язык инженерного общения как самостоятельный модуль.

В данном исследовании мы основывались на концепции коммуникативно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода [251; 369; 530], который в современной методике рассматривается в качестве теоретической базы обучения языку. Для такого подхода характерны деятельностный характер обучения с ориентацией на овладение разными видами и формами речевого общения, максимальный учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, выступающих в качестве активного субъекта учебной деятельности. Современные варианты этого подхода реализуются в виде централизованного на учащемся обучении, обучении в сотрудничестве и концепции коммуникативного иноязычного образования, предусматривающей органическое соединение в процессе обучения

факторов языка и культуры страны изучаемого языка. Результатом такого обучения является формирование коммуникативной и социокультурной компетенции в их единстве и компетентности учащихся в различных сферах деятельности [682, с. 107].

Нельзя не отметить преимущества личностно-деятельностного подхода, при котором учащимся предоставляется право выбора собственных технологий овладения иностранным языком с учетом особенностей внимания, памяти, мышления, типа нервной деятельности. В связи с этим отмечают социально-психологическую оптимизацию учебного процесса (термин А. Леонтьева), ориентированную на выработку оптимального педагогического общения на занятиях с целью создания наилучших условий для развития мотиваций учащихся и творческого характера учебной деятельности. Социально-психологическая оптимизация учебного процесса непосредственно связана с теорией когнитивных стилей – одного из направлений когнитивной психологии. Согласно этой теории учащиеся с различными когнитивными стилями различаются характером восприятия учебной информации, типом общения с преподавателем и другими учащимися и иными параметрами [7, с. 19]. Личностно-деятельностный подход к обучению ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с его помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации [414].

Модернизация высшего образования Украины осуществляется на основе трех основных подходов: компетентностно-деятельностного, когнитивно-коммуникативного и профессионально ориентированного. Выбранный нами для реализации целей исследования когнитивно-коммуникативный подход, охарактеризован выше, остановимся на рассмотрении компетентностно-деятельностного и профессионально ориентированного подходов, лежащих в основе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

В настоящее время компетентностный подход является доминантой инновационного не только инженерного, но и языкового образования. Он направлен прежде всего на обеспечение качества образования. Согласно этому подходу, в разработке основ которого участвовали многие отечественные и зарубежные ученые [198; 231; 246; 476; 646 и др.] целью образования должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи [687, с. 135].

Как известно, компетентностный подход в основном относится к цели и результату образования, а это, в свою очередь, определяет его содержание. Этот подход к обучению русскому языку дает возможность ответить на вопрос, как обучающийся владеет языком, на каком уровне: языковом/лингвистическом (знание языка, владение всеми языковыми нормами; знание о русском языке как общественном явлении и развивающейся системе), коммуникативном (владение различными видами речевой деятельности на основе речеведческих знаний), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе). Отечественная лингводидактика основным методическим подходом считает личностно-ориентированное обучение, в котором главное внимание направлено на учет психологических особенностей учащихся и их деятельность на различных этапах учебного процесса. Компетентностный подход в рамках личностно ориентированной парадигмы задает набор компетенций.

Компетентностный подход в образовании реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов.]. Как отмечалось выше, в настоящее время в Украине отсутствуют образовательные стандарты, программы, учебники, учебные пособия для обучения русскому языку как неродному, в которых реализован компетентностный подход.

По мнению Ф. Макоевой [387], логику исследований, посвященных вопросам компетентностного подхода, можно представить таким образом:

- определение перечня компетенций, которыми должен обладать «молодой специалист»;



- формулировка дисциплин (курсов), обеспечивающих эти компетенции;
- выработка критериев и методики объективного определения уровня соответствия выпускников требованиям заданных компетенций.

Суть компетентного подхода в преподавании иностранных языков нашла отражение в «Программе по дисциплине «Иностранные языки» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы)» [480] в виде следующих утверждений: ориентация на результативную составляющую учебного процесса; описание совокупности компетенций, обеспечивающих успешное межкультурное профессиональное / деловое общение; формирование компетенций, релевантных для общения в условиях реальной компетенции; соотнесенность коммуникативных умений с общепризнанными уровнями владения иностранным языком; соответствие содержания обучения современным образовательным концепциям; соучастие преподавателей и студентов в планировании и оценке достигнутых результатов; передача студентам задач, связанных с организацией самостоятельной / совместной учебной деятельности.

Что касается реализации перечисленных положений компетентного подхода в условиях реального учебного процесса, то для него характерно следование следующим методическим принципам обучения: аутентичность используемых учебных материалов; направленность учебного процесса на формирование коммуникативных умений, необходимых для понимания иноязычной речи и ее самостоятельного порождения в ходе устного и письменного общения; использование в учебном процессе рефлексии и самооценки, способствующих развитию автономности студентов; интегративность овладения речевыми средствами и умениями; включение элементов профессионализации в учебный процесс; учет междисциплинарных связей при отборе компонентов содержания обучения» все [682, с. 105–106].

Охарактеризованный выше компетентный подход к образовательной деятельности в системе высшей школы положен в основу коммуникативной профиограммы специалиста-нефилолога [76], предусматривающей сформированность его предметной, социокультурной и коммуникативно – речевой

компетенций. Коммуникативно – речевая компетенция является целью лингводидактики высшей технической школы, направленной на формирование лингвистически грамотной личности современного инженера, в том числе и иностранного, средствами дисциплин «речеведческого» цикла в гуманитарном предметном модуле. Формирование коммуникативной компетенции нефилолога непосредственно связано с вышеуказанной коммуникативной профиограммой специалиста, отражающей необходимые ему речевые умения и навыки на том или ином образовательном этапе, актуальные для его настоящей учебной и будущей профессиональной деятельности.

Поскольку «компетентностный подход имеет в первую очередь общедидактическую направленность» [682, с.105], считаем возможным дополнить классификацию подходов к обучению русскому языку как неродному и отнести этот подход к группе дидактических подходов.

Таким образом, компетентностный подход к подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования определяет направленность языкового обучения студентов технических вузов на формирование их профессионально-коммуникативной компетенции как совокупности знаний, умений, навыков, качеств и способности к грамотному, эффективному использованию средств языка и речи в актуальных сферах и ситуациях профессионального общения [527].

Профессионально ориентированный подход к подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования рассматривали Е. Голобородько, И. Дроздова, Б. Есаджанян, Н. Романова и др. [180; 215; 221; 527].

Взаимосвязь современного рынка труда с подготовкой студентов нефилологических специальностей по русскому языку с целью развития их профессиональной речи осуществляется на основе профессионально ориентированного подхода к формированию содержания и технологии обучения русскому языку в высшей технической школе. Этот тезис опирается на общую закономерность организации учебных дисциплин профессионального цикла, определенную исследователями [343; 352]: инвариант дисциплины определяется

двумя основными факторами – структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения. Профессионально ориентированный подход к подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования определяет необходимость прагматического отбора дидактических единиц лингвообразовательного процесса в высшей технической школе в целях его актуализации и укрепления мотивационной базы как необходимых организационно-педагогических условий обучения [527].

Кроме того, на основе вышеизложенного считаем возможным дополнить существующую классификацию подходов к обучению русскому языку как неродному языку и отнести профессионально ориентированный подход к формированию коммуникативной компетенции специалистов в высшей технической школе к группе дидактических подходов.

Остановимся на рассмотрении технологического подхода, выбранного нами для реализации задач исследования, который касается прежде всего «выбора и эффективного сочетания форм, методов, приемов, средств обучения и совместной деятельности учителя и учащихся» [476, с. 121]. Анализ научных работ (В. Беспалько, М. Кларина, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко и др.) показал, что технологический подход предусматривает системное, организованное, целенаправленное влияние на процесс обучения студентов, а также управление и руководство их познавательными действиями с целью достижения заранее определенных целей языкового образования [344]. М. Кларин отмечает, что технологический подход предусматривает: 1) четкую постановку преподавателем целей, их уточнение с ориентацией на достижение результатов; 2) подготовку учебных материалов и организацию обучения в соответствии с заранее определенными целями; 3) оценивание текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение поставленных целей; 4) итоговую оценку результатов [289, с. 19–21]. В связи с использованием в образовательном процессе вузов инженерного профиля технологического подхода, необходимо определить понятие технологии обучения. «Технология обучения – совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, достижение поставленной цели

обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. В технологии обучения неродному языку принято включать умения: адекватного выбора приемов обучения, объяснения осваиваемых действий, использования ТСО, индивидуальной, групповой форм обучения и др. [680, с. 345]. Исходя из изложенного, можно заключить, что применение технологического подхода для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, будет способствовать повышению его эффективности.

В данном исследовании мы рассматриваем язык как систему и систему обучения неродному языку. Понятие система обучения рассматривается в методических работах [17; 173; 424; 650; 677; 682 и др.]. Как известно, в методике понятие «система обучения» является одной из базисных категорий и трактуется как совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения [682].

С позиции системного подхода в методике преподавания русского языка как неродного нами выделены следующие компоненты системы обучения: цели и задачи, подходы к обучению, содержание, процесс обучения, принципы, методы, средства, организационные формы обучения. В свою очередь эти компоненты являются системными образованиями, так как «а) направлены на достижение единой цели – обучение языку; б) тесно между собой связаны и проявляются в каждом конкретном акте учебной деятельности; в) формируются под влиянием среды, которая диктует требования, чему и как надо обучать в связи с потребностями общества; г) объединяются друг с другом через посредство обучения как системообразующего компонента системы» [682, с. 72]. Эти компоненты системы обучения находятся в иерархической зависимости, но доминирующая роль внутри системы принадлежит целям обучения, поскольку они «формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подходов к обучению, методов, принципов, средств и организационных форм обучения» [682, с. 72].

В предлагаемой авторской методике учебный процесс рассматривается с трех позиций: а) как последовательность приемов обучения (Г. Рогова, М. Скаткин, Э. Сосенко, Е. Пассов); б) как овладение целевой деятельностью, овладение данным предметом (В. Давыдов, Д. Эльконин); в) как учебно-познавательную деятельность (Л. Выготский, А. Леонтьев, И Талызина и др.). Методическая система обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля представлена в виде деятельности. При этом мы исходили из того, что во-первых, обучение в педагогической и методической литературе обычно трактуется как совместная деятельность преподавателя и учащихся, направленная на достижение определенных учебных целей. Во-вторых, в отечественной психологии, начиная с работ Л. Выготского, С. Рубинштейна и А. Леонтьева, деятельность рассматривается именно как системное образование [277, с. 20–21].

Деятельностный подход к описанию и анализу системы обучения предполагает выделение в ней прежде всего следующих компонентов (рис. 4.1.): а) целей обучения, б) планируемого пути достижения этих целей – методической концепции, в состав которой входят содержание и методы обучения; в) средств, привлекаемых для достижения этих целей; г) процесса достижения этих целей (процесса обучения); д) результатов обучения.

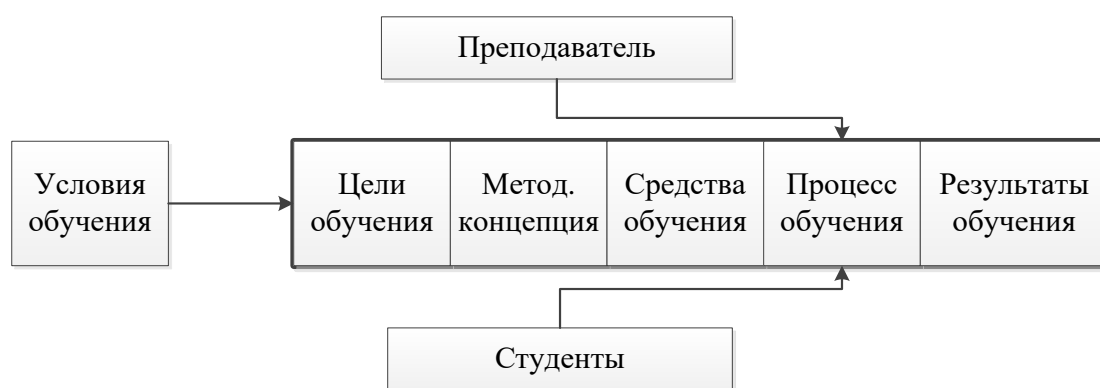


Рис. 4.1. Основные компоненты системы обучения

Так как условия обучения, преподаватель и студенты не входят в саму систему обучения при понимании ее как деятельности, но оказывают на нее существенное влияние, мы сочли возможным привести их в данной схеме в качестве факторов, обуславливающих систему обучения [277, с. 21].

Таким образом, профессионально-коммуникативное обучение иностранных студентов технических вузов, являясь частью системного образовательного процесса, базируется на комплексе общеметодологических и методических подходов к подготовке специалистов. Учитывая направления модернизации образования Украины, современные тенденции в лингвистике и методике обучения русскому языку как иностранному/неродному, компонентный состав коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, процесс формирования их коммуникативной компетенции целесообразно осуществлять на основе коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного, системного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, профессионального, дедуктивного, функционального, модульного, технологического, сознательного, социокультурного, уровневого подходов. Выделенные подходы являются методологической основой определения стратегий и методов обучения русскому языку как неродному студентам-билингвам инженерного профиля. Приоритетными подходами для целей нашего исследования являются компетентностный, коммуникативно-когнитивный, профессиональный и уровневый подходы. Впервые с целью формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку выделены компетентностный, коммуникативно-когнитивный и уровневый подходы.

#### **4.3 Закономерности и принципы обучения неродному языку**

Как известно, учебный процесс имеет свои законы и закономерности, которые определяют порядок достижения целей и задач обучения, способствуют эффективному управлению учебной деятельностью, дают возможность предусмотреть результаты учебно-воспитательной работы, научно обосновать и оптимизировать содержание, методы и формы обучения учащихся на современном этапе формирования национальной системы образования [686, с. 281]. Обучающая система, в данном случае методика формирования коммуникативной компетенции

иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, разрабатывается на основе дидактических законов, закономерностей и принципов обучения.

Законы дидактики – это ее объективные, внутренние, существенные и относительно устойчивые связи, которые проявляются во время организации и проведения учебного процесса и отражают его сущность [686, с. 283]. Поэтому знание этих законов помогает преподавателям русского языка как неродного обоснованно «определять содержание обучения, правильно намечать пути и средства учебной деятельности, «инновационно» и творчески организовывать и проводить учебные занятия, эффективно решать дидактические задачи и в целом оптимизировать педагогический процесс» [686, с. 283]. В процессе обучения русскому языку иностранных студентов-билингвов действуют такие законы обучения: закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития; закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся; закон целостности и единства образовательного процесса [686, с. 88].

Законы, закономерности обучения, их классификации рассматривали В. Андреев, Ю. Бабанский, С. Гончаренко, В. Загвязинский, И. Зязюн, В. Краевский, И. Лернер, В. Оконь, И. Подласый, А. Савченко, М. Скаткин, В. Сластенин, А. Хуторской, М. Фицула, В. Ягупов и др. Известный дидакт А. Хуторской отмечает, что перечень и количество дидактических закономерностей у разных педагогов различны; некоторые из них вообще не рассматривают дидактические закономерности, считая, что их воплощают в себе принципы обучения (Ч. Куписевич), другие приводят более 70 различных закономерностей обучения (И. Подласый) [647, с. 73]. Заметим, что закономерности обучения в теории обучения иностранным языкам не рассматриваются, выделяются только принципы обучения.

В научной литературе существуют различные трактовки понятия «закономерности обучения» [111; 450; 452; 476; 478 и др.]. Их анализ показал, что ряд авторов рассматривает закономерности как «объективные, существенные,

устойчивые связи» [182; 596; 647; 686 и др.]. В данном исследовании под закономерностями обучения понимаем «объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения» [689, с. 87]. Заметим, что дидактические закономерности «не содержат прямые указания и рекомендации как действовать в конкретных ситуациях, а являются теоретической базой разработки и обоснования способов действий и поведения человека на уровне принципов, правил, требований, традиций» [223, с. 305].

В работах [649], [489], [87] и др. представлены различные классификации дидактических закономерностей. Рассматривая классификацию закономерностей обучения, в основании которой лежат дидактические компоненты: цели содержание, технологии, формы и метод, средства, система контроля и оценки результатов обучения, А. Хуторской отмечает, что данная классификация является открытой, т.е. может заполняться новыми закономерностями, детализирующими соответствующие области обучения с точки зрения описывающих их дидактических компонентов [647, с. 73]. С нашей точки зрения, и другие классификации как закономерностей, так и принципов обучения можно рассматривать как открытые, а, следовательно, их можно дополнять. Как показал анализ трудов по дидактике, существуют отдельно классификации закономерностей и классификации принципов, при этом закономерности и принципы рассматриваются без установления связи между ними. Отмечается также, что некоторые закономерности уже были установлены (например, зависимость эффективности обучения от уровня адаптированности учащихся – М. Иванова, Н. Титкова [259], но не были сформулированы в качестве принципов обучения [598, с. 90]. Другими словами, существует закономерность, но нет соответствующего ей принципа или принципов. Существует и обратное: дидактический принцип не имеет соответствующей закономерности, которая или отсутствует, или не установлено соответствие. Например, неясно, какой закономерности соответствует дидактический принцип активности. Важно отметить, что в работе И. Сурыгина установлено соответствие между закономерностью и принципом обучения, то есть из одной закономерности



выводится один принцип. Однако это не всегда так, из одной закономерности может «выводится не один, а несколько принципов обучения. А иногда – наоборот, из нескольких закономерностей процесса обучения формируется один принцип обучения» [598, с. 290]

Поскольку в рассматриваемых нами высших учебных заведениях учебная деятельность имеет свои объективные и субъективные закономерности, отвечающие закономерностям обучения в общеобразовательной школе или каком-нибудь учебном заведении, остановимся на их рассмотрении. К объективным закономерностям обучения в высшем учебном заведении Н. Фицула справедливо относит: 1) воспитательный и развивающий характер обучения; 2) обусловленность обучения общественными потребностями; 3) зависимость результатов обучения от условий, в которых осуществляется учебный процесс; 4) учет реальных учебных возможностей студентов; 5) уровень активности студента; 6) целенаправленное взаимодействие преподавателя, студента и обучаемого объекта. Субъективные закономерности обучения зависят от особенностей деятельности преподавателя, его характера и т.д. [633, с. 125–126]. Эти объективные и субъективные закономерности обучения в высшем учебном заведении проявляются, по нашему мнению, в преподавании различных дисциплин, в том числе и русского языка как неродного. На основе анализа практики обучения считаем, что для нашего исследования наиболее важными являются следующие объективные закономерности обучения в высшем учебном заведении: зависимость результатов обучения от условий, в которых осуществляется учебный процесс; учет реальных учебных возможностей студентов; целенаправленное взаимодействие преподавателя, студента и обучаемого объекта. Среди субъективных закономерностей обучения выделим такие: прочному усвоению содержания учебного материала способствует его систематическое повторение и включение в систему уже усвоенного ранее содержания; овладение сложными способами деятельности зависит от успешного овладения простыми видами деятельности, входящими в сложные, и от готовности определить ситуацию, в которой эти действия могут быть выполнены; уровень и качество усвоения знаний студентами зависят от учета преподавателем степени значимости для них

усваиваемого содержания. Важно отметить, что «закономерности существуют независимо от того, знает их преподаватель или нет, и проявляются в практической деятельности. Однако определение цели деятельности и учета всех закономерностей будет способствовать эффективному влиянию на личность» [633, с.126].

С целью определения теоретических основ методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо установить основные закономерности обучения языку. Так как «в целом закономерности обучения в высшем учебном заведении отвечают закономерностям обучения в общеобразовательной школе» [633, с. 34], рассмотрим закономерности обучения языку с опорой на школьную лингводидактику.

Сущность закономерностей обучения русскому и украинскому языкам, их отражение в принципах обучения изучали: Б. Ахмедов, А. Беляев, М. Львов, К. Плиско, М. Пентилюк, А. Сурыгин, А. Текучев, Л. Федоренко и др. [41; 72; 381; 446; 488; 598; 605; 626 и др.]. Анализ работ этих ученых показал, что содержание, функции и сфера действия этих закономерностей еще окончательно не определены и исследуется учеными-методистами (А. Богуш, М. Вашуленко, Е. Голобородько, А. Горошкина, С. Караман, М. Пентилюк, Г. Шелехова и др.) [344]. Кроме того, современные ученые [476; 381 и др.] по-разному трактуют понятие «закономерность обучения языку». Для задач нашего исследования в качестве рабочего принимаем определение закономерности обучения языку, предложенное М. Львовым, так как оно соответствует определению понятия «закономерность обучения», которое рассмотрено нами выше. Закономерность обучения языку – «объективно существующая зависимость результатов усвоения речи от степени развития речетворческой системы человека, его отдельных органов» [381, с. 60].

Современные ученые [488], [670] и др. называют различное количество закономерностей обучения языку.

Определяя дидактические основы обучения родному языку, М. Пентилюк выделяет семь закономерностей. Анализ работ М. Пентилюк [476-479] позволил

выделить закономерности, проявляющиеся в процессе формирования русской профессиональной речи студентов-билингвов инженерного профиля. Среди них особую ценность для нас представляют следующие закономерности: 1) воспитательный характер развития профессиональной речи; 2) зависимость развития профессиональной речи от условий, профессиональной ситуации речи; 3) отбор языковых средств в зависимости от ситуации профессионального общения; 4) развитие профессиональной речи (на основе текстов по специальности с выходом в профессиональный дискурс), с опорой на виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо); 5) взаимозависимость методов и приемов обучения русскому языку с учетом психологической и профессиональной специфики студентов вузов нефилологического профиля.

Кроме того, мы учитывали, что в процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля действуют специфические закономерности не только на предвузовском, но и на начальном продвинутом этапе. В теории обучения на неродном для учащихся языке А. Сурыгин [598] на основе анализа особенностей компонентов модели педагогической системы (системы предвузовской подготовки иностранных учащихся) выявил специфические закономерности, представленные в виде комплекса принципов обучения, реализация которых обеспечивает эффективность процесса обучения на неродном языке. Автором установлено, что эффективность обучения иностранных учащихся закономерно зависит: от достижения цели обучения во взаимосвязи языкового, предметного и адаптационного компонентов; от направленности обучения в контексте будущей профессиональной деятельности учащихся; от построения процесса обучения соответственно уровню владения учащимися языком обучения; от создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетенции учащихся во всех компонентах учебно-воспитательного процесса; от степени учёта национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса; от уровня социально-психологической, включая академическую, и физиологической адаптированности учащихся; от уровня лингвометодической и поликультурной компетентности

преподавателей [598, с. 89]. Действие этой системы специфических закономерностей обучения на неродном языке мы учитывали в процесс обучения иностранных студентов-тюрков в вузах инженерного профиля.

Как утверждает В. Ягупов, преподавателю важно знать, что все закономерности в той или иной степени непосредственно проявляются в учебном процессе, определенная их часть функционирует всегда, а большинство закономерностей проявляется как тенденция [686, с. 283]. Однако, «знание этих закономерностей и их требований способствует целенаправленности, систематизированности, организованности, всесторонней обеспеченности, эффективности и оптимальности дидактического процесса» [686, с. 289].

Заметим, что сравнение закономерностей обучения языку и закономерностей обучения на неродном языке показывает, что они дополняют друг друга.

В процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля действуют специфические закономерности речевосприятия и речепорождения в процессе учебно-профессиональной инженерной деятельности. В качестве главного критерия, влияющего на речевосприятие, речепорождение и изучение русского языка как неродного в процессе обучения в вузах инженерного профиля, выделяется сформированность/несформированность у учащихся профессионального мышления, так называемого инженерного менталитета. Установлено, что языковые способности, то есть способности речепорождения и речевосприятия, развиваясь параллельно с аналитичностью, логикой и т.п., закладываются биологически и генетически, однако формируются и развиваются социально. Следовательно, иностранные учащиеся со сформированным инженерным мышлением, базирующемся на левополушарных стратегиях, лучше понимают инженерный дискурс и продуцируют инженерный текст, как на когнитивном, так и на вербальном уровне [7, с.76].

Таким образом, в исследовании дополнены объективные и субъективные закономерности обучения в высших учебных заведениях закономерностями обучения языку, специфическими закономерностями обучения на неродном языке,

специфическими закономерностями речевосприятия и речепорождения в процессе учебно-профессиональной инженерной деятельности. Выявленные закономерности положены в основу методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Законы и закономерности, определяющие порядок достижения целей и задач обучения, способствуют эффективному управлению учебной деятельностью, дают возможность предусмотреть результаты учебно-воспитательной работы, научно обосновать содержание, методы и формы обучения русскому языку этих студентов. Дидактические закономерности отражаются в принципах обучения, определяющих стратегию и тактику практических действий субъектов дидактического процесса.

Сущность и основные требования рассмотренных дидактических закономерностей отражаются в принципах обучения. Система принципов обучения составляет основу научной лингводидактической концепции обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Принципы обучения, их классификацию рассматривали педагоги, психологи и философы (А. Дистервег, Л. Божович, И. Зязюн, Я. Коменский, А. Нисимчук, В. Оконь, О. Падалка, И. Смолюк, Ч. Куписевич, И. Подласый, В. Розанов, К. Ушинский, О. Шпак и др.). Принципы обучения русскому языку как неродному / иностранному разрабатывали Н. Бакеева, Т. Капитонова, В. Костомаров, О. Митрофанова, Н. Шанский, А. Щукин и др.

Принципы обучения – одна из базисных категорий методики. Реализация принципов обучения в учебном процессе обеспечивает его эффективность. В педагогике и методике существуют противоречивые мнения ученых о принципах обучения. Мы согласны с мнением В. Оконь о том, что в настоящее время общее определение принципов обучения еще окончательно не сложилось, не определены исходные основы для обоснования принципов обучения, не выделены научные основы системы принципов обучения, их иерархии. Это является причиной того, что количество принципов, их иерархия и формулировка у разных авторов значительно отличаются. Так как они придерживаются разных концепций и источников при их

выведении и по-разному понимают дидактическое понятие «принципы обучения» [455, с. 177]. Кроме того, как показал проведенный нами анализ существующих принципов обучения, содержание одного и того же принципа у разных авторов совпадает, но при этом принцип имеет разные названия.

В данном исследовании принципы обучения рассматриваем как «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения) [682, с. 149]. Основные требования каждого принципа обучения отражаются в правилах дидактической деятельности. Принципы обучения тесно между собой связаны и направлены на достижение поставленных целей обучения.

В современной дидактике существует несколько вариантов классификации принципов обучения, т.е. отсутствует общепринятая их классификация.

Рассмотрим дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические принципы и принципы обучения на неродном языке с целью выделения системы принципов, в том числе приоритетных принципов, составляющих основу методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Исходя из того, что принципы обучения составляют систему и должны применяться в системе как для анализа явлений педагогической действительности, так и для педагогического проектирования авторской методики, перечислим дидактические принципы и остановимся на характеристике ведущих принципов нашего исследования.

**Принцип прочности.** Прочность усвоения языковых знаний, речевых навыков и умений связана с реализацией принципов языковой системности и сознательности.

В методике преподавания русского языка в национальной средней школе выделяются **принципы последовательности и доступности**, которые реализуются, «во-первых, в последовательном введении специально отобранных речевых образцов на тематически доступном материале, во-вторых, путем разработки специальной системы введения нового материала» [410, с. 33].

Кроме того, одним из правил принципа последовательности является переход от простых систем и структур к сложным, от конкретных к общим и наоборот. Это правило важно учитывать в процессе обучения студентов-билингвов, так как типологическое сопоставление русского и тюркских языков помогает решить, «каким явлениям русского языка отвести больше места в курсе русского языка, каким меньше, в какой последовательности и как изучать тот или иной языковой материал и т.д.» [410, с. 15]. Другими словами, данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков учитываются при определении последовательности вводимого материала, методов и приемов обучения.

**Принцип сознательности** относится к ведущим дидактическим принципам. Его реализация на занятиях по языку предполагает сначала осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем тренировку, в результате которой вырабатывается автоматизм их применения в речи.

**Принцип наглядности** также относится к ведущим принципам в обучении. Современная методика предусматривает интенсивное использование на занятиях всех видов наглядности, что способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях в области языка и окружающем мире, а также развитию соответствующих навыков и умений [682].

Считаем целесообразным введение дидактического **принципа системности и последовательности обучения** [686, с. 297]. Принцип последовательности обучения учитывался нами при составлении национально ориентированной лингводидактической программы для обучения русскому языку как неродному иностранным тюркоязычных студентов в высших технических учебных заведениях. Он предусматривает размещение материала по правилам линейности и концентричности. Этот принцип стал нормой для авторов учебных программ и учебников, задачей которых является подать учебный материал так, чтобы в нем отражалась обоснованная система формируемых знаний, умений и навыков. В соответствии с принципом системности содержание обучения в учебных программах по русскому языку поддается определенной систематизации по годам и семестрам обучения [686, с. 298].

**Принцип межкультурного взаимодействия** предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности иностранных студентов-билингвов в условиях межкультурного взаимодействия с носителями русского языка. Признавая значительное влияние факта межкультурного взаимодействия на учебно-воспитательный процесс, принцип межкультурного взаимодействия в качестве самостоятельного дидактического принципа выделяется в исследованиях А. Сурыгина, В. Воробьева. В работе П. Сыроева [600] этот принцип определяется как принцип диалога культур.

Учет данного принципа в учебно-воспитательном процессе способствует формированию межкультурной компетенции, уровень сформированности которой позволяет судить о достижениях учащихся в овладении изучаемым языком на социокультурном уровне.

Специфические условия обучения русскому языку студентов-тюрков на основных факультетах инженерно-технических вузов описываются рядом принципов. Среди них особое место занимают принципы межпредметной координации, преемственности и перспективности.

**Принцип межпредметной координации** выделяется А. Щукиным [682], Т. Капитоновой и Л. Московкиным [276]. По мнению А. Сурыгина, в условиях обучения иностранных учащихся межпредметная координация имеет два аспекта: предметноязыковой, отражающий специфику обучения на неродном языке, и предметный, являющийся традиционным и специфики, связанной с обучением на неродном языке, не имеющий [596]. Принцип межпредметной координации предусматривает взаимодействие преподавания разных дисциплин как на языковом, так и на предметном уровнях. Реализация этого принципа в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенции в рамках избранной студентами специальности [682, с. 157].

Не менее важны дидактические **принципы преемственности и перспективности**. В. Максимов писал: «Преемственность в преподавании русского



языка означает органическую связь изучаемого с изученным, строгую последовательность в прохождении учебного материала, что должно находить свое внутреннее и внешнее выражение во всей системе обучения (а также в воспитании через предмет) на всех его этапах [385]. С принципом преемственности тесным образом связан принцип перспективности, который в применении к методике преподавания русского языка как иностранного означает определенную степень программированности в обучении и воспитании, учет при изучении языкового, речевого и страноведческого материала на данном этапе потребностей в языковом общении студентов на следующем или следующих этапах. Реализация принципов преемственности и перспективности позволяет более четко и компактно строить систему обучения и воспитания, более рационально и экономно использовать учебное время, в конечном счете достигать большего эффекта в обучении и воспитании за одну и ту же единицу времени» [385, с. 4].

Указанные принципы преемственности и перспективности требуют соблюдения последовательности поэтапной подготовки иностранных специалистов. Речь идет, с одной стороны, об обеспечении связей внутри предмета «Русский язык» на этапе предвузовской подготовки – связей между семестрами, концентриками, циклами учебных занятий, а с другой стороны, связей между разными этапами обучения – начальным и продвинутым [276, с. 72].

Кроме того, важно осуществлять преемственность обучения русскому языку в школе и вузе. При определении методической системы обучения русскому языку в высшей технической школе необходимо учитывать то, что иностранные тюркоязычные учащиеся, пришедшие в вуз, имеют определенные знания и навыки, полученные в национальных общеобразовательных учебных заведениях.

Общеизвестным является дидактический **принцип доступности и посильности** обучения, который предполагает, что с первых занятий по практике языка материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями студентов, а его усвоение не вызывает у них непреодолимых трудностей. Доступность обеспечивается как самим материалом, так и методикой работы с ним. Посильность предполагает соблюдение определенных требований к

объему вводимого материала, темпу продвижения по учебной программе [682, с. 155]. При определении доступности материала необходимо учитывать трудности, связанные с типологией русского и тюркских языков. Принцип доступности и посильности раскрывается в серии частных принципов обучения.

Таким образом, к наиболее важным дидактическим принципам обучения русскому языку в иностранной тюркоязычной аудитории вузов инженерного профиля относятся: принцип сознательности, принцип наглядности, принцип системности и последовательности обучения, принцип межпредметной координации, принцип межкультурного взаимодействия, принципы последовательности и доступности, принципы преемственности и перспективности, принцип лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Лингвистические принципы в предлагаемой системе принципов обучения неродному языку студентов-билингвов высших технических учебных заведений основываются на данных языкознания как базисной для методики науки.

**Принцип концентризма** предусматривает такой отбор и введение лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением.

**Принцип системности** дает возможность рассмотреть язык как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое. «Реализация этого принципа на занятиях предполагает: 1) такое описание изучаемого языка в учебных целях, при котором единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости для выражения различных смыслов (коммуникативных намерений); 2) формирование в сознании учащихся представления о языке как целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи; 3) изучение грамматики в органической связи с лексикой, позволяющее выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования; 4) изучение морфологии на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (предложений и словосочетаний) в связи с условиями общения» [682, с. 158].

**Принцип минимизации языка в учебных целях** заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий. Минимизация языка в учебных целях в данном исследовании касалась отбора: а) фонетического, лексического, грамматического материала в виде минимумов для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля; б) речевых ситуаций; в) страноведческого материала; г) текстов для чтения.

**Принцип стилистической дифференциации** означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи. Формирование коммуникативных умений в трех сферах общения (социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной) требует изучения студентами разного в стилистическом отношении материала. Принцип стилистической дифференциации обучения предполагает изучение особенностей нейтрального и научного стилей русского литературного языка уже в первом семестре подготовительного факультета. Во втором семестре и в дальнейшем этот принцип становится одним из ведущих [276, с. 71].

**Принцип разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи** предполагает выделение трех аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, ставших объектами усвоения и определяемых как языковые (система языка), речевые (способы формирования и формулирования мыслей посредством языка), речедеятельные (осуществляют процесс общения). Характер взаимодействия отдельных аспектов определяется с учетом цели и этапа обучения. На занятиях со студентами-нефилологами основным объектом коммуникации становится письменный текст как источник языка специальности [682, с. 159].

К основным лингвистическим принципам обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля относим принцип системности, принцип минимизации языка в учебных целях, принцип стилистической дифференциации, принцип разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи.

Наиболее важными для проектируемой методики считаем следующие

психологические принципы обучения.

**Принцип мотивации.** Преподавателю необходимо знать мотивы, лежащие в основе деятельности студентов, и уметь поддерживать мотивацию обучения на высоком уровне. «Это достигается за счет целесообразной организации занятий, в ходе которой максимально учитываются интересы учащихся, их возрастные особенности, а также мотивы обучения (познавательные, профессиональные и др.)» [682, с. 161].

**Принцип поэтапности в формировании речевых навыков и умений** определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Исходным моментом обучения считается приобретение знаний (формирование языковой базы и языковой компетенции), а его конечным результатом – развитие на основе знаний, речевых навыков и умений коммуникативной компетенции, средством формирования которой являются учебная (в ходе ее учащиеся овладевают языком и у них формируются механизмы речи) и неучебная деятельность (когда речевая деятельность входит в другую, более широкую деятельность людей – познавательную, общественно-производственную и др.). При реализации принципа выделяют четыре этапа, составляющих основу формируемой речевой деятельности: ознакомительный (сообщение знаний, введение речевого образца, грамматической модели, правила), стандартизирующий (формирование речевого навыка в результате выполнения языковых упражнений), варьирующий (совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения), творческий (развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера) [682, с. 161–162].

**Принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся** предполагает необходимость учета в процессе обучения индивидуальных особенностей студентов в целях максимальной индивидуализации учебного процесса. Принято говорить о трех видах индивидуализации: личностной, субъектной, индивидной. В основе индивидной индивидуализации лежит учет

уровня памяти, мышления, восприятия студентов, когнитивных стратегий, которыми они пользуются в процессе обучения [682, с. 162].

Как отмечалось выше, иностранным тюркоязычным студентам инженерного профиля преимущественно присущ аналитический когнитивный стиль, в соответствии с которым преподавателю русского языка как неродного необходимо применять определенные методические приемы и стратегии обучения.

Поскольку на первом курсе технического вуза происходит физиологическая, социально-психологическая и академическая (процесс приспособления учащихся к условиям новой для них педагогической системы) адаптация иностранных тюркоязычных студентов в Украине, необходим **принцип учета адаптационных процессов**. Впервые этот принцип был предложен А. Сурыгиным. Этот принцип предполагает знание преподавателем особенностей процесса адаптации, что должно находить отражение в индивидуальном подходе к каждому студенту, в планировании учебного процесса, в создании благоприятного психологического климата в учебной группе, поддержании мотивации обучения. Учет принципа адаптационных процессов предполагает также использование специальных средств и методов педагогического воздействия, а также организацию системы воспитательной и внеаудиторной работы.

Таким образом, основными психологическими принципами методики формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-тюрков в вузах инженерного профиля в процессе обучения русскому языку являются следующие: принцип мотивации, принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности студентов, принцип учета адаптационных процессов, принцип поэтапности формирования речевых навыков и умений.

Собственно методические принципы отражают особенности преподавания русского языка как учебной дисциплины. Ведущим методическим принципом обучения в данном исследовании считаем **принцип коммуникативности**. Согласно принципу коммуникативности обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель

обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в тесном взаимодействии. Следовательно, «реализация принципа коммуникативности заключается в известном уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Это предполагает решение на занятиях реальных задач общения с целью включения обучающихся в коммуникацию на изучаемом языке. Подготовка учащихся к решению важных для них коммуникативных задач, т.е. формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности, дает основание считать коммуникацию не только целью, но и средством достижения поставленной цели обучения» [682, с. 164]. Принцип коммуникативности в современной методике определяет: 1) содержание обучения (отбор и организацию языкового материала, тем и ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции); 2) организацию обучения (использование различных приемов и средств, обеспечивающих моделирование ситуаций реального общения, а также поведение преподавателя и учащихся на уроке, их участие в различных формах речевой деятельности); 3) органическое соединение языка и культуры в процессе обучения [682].

Принцип коммуникативности конкретизируется в частных принципах, определяющих содержание и методы обучения. «Во-первых, основные единицы обучения – предложение и текст – имеют коммуникативно-речевой характер (принцип функциональности). Согласно этому принципу, языковой материал отбирается с учетом его коммуникативной и функциональной значимости для выражения различных смыслов. Во-вторых, учебный материал отбирается и организуется с учетом коммуникативных потребностей учащихся (принцип коммуникативной значимости учебного материала). В-третьих, используются методы обучения, гарантированно приводящие к реализации коммуникативной цели. Учебный материал вводится в ситуациях, моделирующих реальное общение (принципы наглядности, ситуативности, активности). Студенты усваивают его в процессе выполнения коммуникативных упражнений (принципы активности, коммуникативной тренировки). Контроль результатов обучения также носит

коммуникативный характер: проверяются умения учащихся вести коммуникативную деятельность (принцип коммуникативного контроля)» [276, с. 68]. Принцип коммуникативного контроля, или аппроксимации «означает «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым учащимся ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения» [682, с. 170].

**Принцип профессиональной направленности обучения** (учета специальности) предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку и другим дисциплинам учебного плана. На занятиях со студентами-нефилологами реализуется в отборе материалов для занятий – тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на специальность, в координации разных дисциплин с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся. Этот принцип реализуется с использованием: учебного плана, включающего перечень общенаучных дисциплин с учетом технического профиля обучения; программы по русскому языку как неродному, ориентированной на язык специальности как совокупности средств, с помощью которых реализуются коммуникативные потребности учащихся в избранной сфере общения; комплекса средств обучения, с помощью которых происходит формирование коммуникативной компетенции в избранной сфере общения; координации содержания профильных учебных курсов и занятий по практике языка; системы внеаудиторной работы с учетом интересов и будущей специальности студентов.

**Принцип ситуативно-тематической организации материала** предполагает такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения. В учебной сфере иностранный студент «должен уметь пользоваться средствами русского языка в следующих ситуациях: а) учебно-научного общения; б) учебно-административного общения. Темы общения в учебно-научной сфере – различные аспекты основных объектов научного знания, актуальные для конкретных специальных дисциплин»

[377, с. 48].

Считаем возможным отнести принцип интенсификации обучения к собственно методическим принципам, поскольку он отражает особенности обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов, владеющих русским языком не выше базового уровня.

Важным для обучения этой категории студентов является **принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности**, предусматривающего обучение языку с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности в рамках их определенного учебной программой последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений [682, с. 168].

**Принцип устного опережения** (или устной основы обучения) предполагает: а) устное введение и закрепление учебного материала; б) наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения. Следование данному принципу обеспечивает возможность общения на русском языке уже на ранней стадии занятий. По этой причине этот принцип наиболее успешно реализуется в рамках вводных интенсивных курсов с их установкой на формирование навыков и умений говорения. Это особенно важно для обучения русскому языку иностранных студентов-билингвов технических вузов, испытывающих в начале обучения значительные трудности в говорении.

Важное значение имеет **принцип учета родного языка** и родной культуры студентов. При разработке методики обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов необходимо учитывать особенности их родного языка и родной культуры. Преподавателю-русисту следует обратить внимание на специфические особенности родного языка студентов, особенно фонетические и грамматические. Например, в тюркских языках нет грамматической категории рода, нет предлогов. Этот принцип наиболее последовательно реализуется в национально ориентированных учебниках и в «методике национально-языковой ориентации» [102]. Анализ научных исследований (В. Вагнер [102], В. Гак [140], Г. Городилова [186], О. Есперсен [222], Л. Зильберман [245]) показал, что сейчас происходит



переосмысление роли родного языка в сторону расширения его функций. Обучение неродному языку с учетом знаний о родном языке помогает более быстрому осознанию закономерностей изучаемого языка, его национальной специфики и способствует сознательному, рациональному изучению данного языка.

На необходимость учета родного языка при обучении русскому (неродному) языку обращают внимание такие ученые, как Н. Бакеева, Е. Быстрова, Е. Верещагин, В. Костомаров, Т. Гусейнова, А. Королева, И. Мошеев, С. Негматов, Е. Поливанов, Р. Рахматуллин, Б. Сабаткоев, Б. Саттаров, Л. Успенская, Н. Шанский, Н. Щепетова, Л. Щерба, Н. Экба, У. Юлдашев и др. В данном исследовании, соглашаясь с позицией Ю. Лебедевой, Н. Самуйловой, считаем наиболее целесообразной разработку учебных материалов для представителей одной, в нашем случае тюркской семьи языков, изучающих русский язык в вузах инженерного профиля.

Для предлагаемой авторской методики важное значение имеет утверждение В. Костомарова и О. Митрофановой о том, что учет особенностей родного языка влияет на характер грамматического комментария, на выбор приемов семантизации лексических единиц, на частные изменения последовательности, на характер презентации тех или иных грамматических форм, объем тренировочной работы, типы упражнений и заданий [319]. Кроме того, учет преподавателем структурных различий русского и тюркских языков будет способствовать применению эффективных методических приемов, предупреждению ошибок, специфических для тюркоязычных студентов. Учет особенностей тюркских языков в процессе обучения русскому языку данного контингента позволит повысить качества программ, учебников, учебных пособий.

**Принцип учета уровня владения языком** предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой учащихся. Требования к этапам и уровням владения языком сформулированы в государственных стандартах обучения и создаваемых на их основе программах обучения по иностранным языкам [17, с. 357]. Напомним, что в Украине приняты первый, второй и третий уровни владения русским языком [499]. Поскольку иностранные тюркоязычные учащиеся изучали русский язык в национальных учебных заведениях, существует

необходимость определения их уровня владения языком как при поступлении в вуз, так и в процессе обучения на основных факультетах по избранной специальности. С этой целью предлагаем в первом уровне выделить элементарный (А1), базовый (А2), первый сертификационный (В1) уровни владения русским языком согласно документу [234], осуществлять тестирование и обучение иностранных студентов в соответствии с ними. Как показало проведенное нами тестирование учащихся из тюркоязычных стран, описанное в главе 5, уровень их владения русским языком не превышает базового.

Заметим, что в методической литературе [125; 126; 186; 276; 682 и др.] не существует единой точки зрения по вопросу о выделении и названии этапов вузовского обучения русскому языку как иностранному. Этап обучения – временной интервал в обучении языку, на протяжении которого достигается планируемый уровень владения языком, параметры которого зафиксированы в Госстандарте и создаваемых на его основе программах [682, с. 65]. В данном исследовании будем опираться на следующие этапы и уровни владения языком как иностранным. На начальном этапе элементарный уровень (А-1) достигается в рамках интенсивного вводного курса на подготовительном факультете или в системе курсового обучения в течение 1,5 – 2 мес. занятий при объеме нагрузки 180 час. (20–24 час /нед). Обеспечивается элементарный уровень коммуникативной компетенции в сфере бытового и учебного общения. Базовый (допороговый) уровень (А-2) достигается к концу 1-го семестра обучения на подготовительном факультете. Обеспечивается базовый уровень коммуникативной компетенции в бытовой и учебной сферах общения. На основном этапе обучения выделяется пороговый уровень (В-1) или 1-й сертификационный (РКИ–1), на котором обеспечивается продвинутый уровень владения языком, достаточный для продолжения обучения на основных факультетах по избранной специальности. Достигается к концу 2-го семестра занятий на подготовительном факультете. Обеспечивается пороговый уровень коммуникативной компетенции в учебной и учебно-профессиональной сферах общения. Также к основному этапу относится пороговый продвинутый уровень (В-2) или 2-й сертификационный уровень (РКИ-2). Этот уровень владения языком

достигается студентами-нефилологами, заканчивающими обучение в бакалавриате (4-е года обучения). В результате обучения достигается пороговый продвинутый уровень коммуникативной компетенции. Обеспечивается уровень свободного владения языком и продвинутая коммуникативная компетенция в профессиональной области [680, с. 356]. Однако необходимо отметить, что в настоящее время в вузовском профиле обучения дополнительно выделяется начальный продвинутый этап (B-1) – пороговый уровень, который достигается в рамках 1-года обучения в вузе (бакалавриат – 1 курс), а основной этап обучения – пороговый продвинутый уровень (B2), или уровень независимого пользователя достигается за время обучения в бакалавриате (2–4 год обучения) [679, с. 23].

Таким образом, первый курс в техническом вузе выделяется в отдельный этап обучения. Определение уровня владения русским языком иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля с использованием этой системы позволит отобрать соответствующее их уровню содержание обучения.

Итак, наиболее важными собственно методическими принципами проектируемой методики считаем принцип коммуникативности, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип профессиональной направленности обучения, принцип ситуативно-тематической организации материала, принцип учета родного языка студентов, принцип учета уровня владения языком, принцип устного опережения.

Особую значимость для целей нашего исследования имеют принцип учета уровня владения языком, принцип учета родного языка студентов, принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности студентов.

На основе закономерностей А. Сурыгиным сформулированы принципы обучения на неродном языке: взаимосвязи компонентов цели обучения; коммуникативности; учёта адаптационных процессов (принцип адаптации); учёта уровня владения языком обучения; профессиональной направленности обучения; учёта национально-культурных особенностей учащихся; лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей [598]. Предложенная автором система принципов обучения на неродном языке не выводится из дидактических

принципов, а подведение части принципов обучения под дидактические принципы, по мнению ученого, методологически нецелесообразно. Такие принципы обучения неродному языку, как коммуникативности, учёта адапционных процессов (принцип адаптации), учёта уровня владения языком обучения, профессиональной направленности обучения, учёта национально-культурных особенностей учащихся (межкультурного взаимодействия) рассмотрены нами выше. Заметим, что принцип межкультурного взаимодействия предполагает учет национально-культурных особенностей учащихся. Кратко раскроем содержание **принципа взаимосвязи компонентов цели обучения**: цель обучения на неродном для учащихся языке может быть достигнута только в единстве ее языкового, общенаучного и адапционного компонентов.

Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей. В связи с этим А. Сурыгин [647] обосновано выделяет **принцип лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей**: для успешной реализации целей обучения на неродном для учащихся языке необходим определенный уровень лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей. Этот принцип созвучен дидактическому принципу профессиональной компетентности преподавателя (по А. Щукину). Занимая «промежуточное» положение между общедидактическими и частнометодическими принципами, принципы обучения на неродном языке должны применяться в системе с ними. Выделенная система принципов обучения является основой проектирования методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля (табл. 4.2).

Таким образом, дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические принципы и принципы обучения на неродном языке определяют требования к методике формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку в целом и к ее отдельным компонентам. Все принципы обучения

Принципы обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов  
инженерного профиля

Дидактические принципы	Лингвистические принципы	Психологические принципы	Собственно методические принципы	Принципы обучения на неродном языке
Принцип сознательности Принцип наглядности Принцип системности и последовательности обучения Принцип межпредметной координации Принцип межкультурного взаимодействия Принципы последовательности и доступности Принципы преемственности и перспективности	Принцип системности Принцип разграничения явлений на уровне языка и речи Принцип стилистической дифференциации Принцип минимизации языка в учебных целях	Принцип мотивации Принцип поэтапности в формировании речевых навыков и умений Принцип учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся Принцип учёта адаптационных процессов	Принцип коммуникативности Принцип учёта родного языка учащихся Принцип устного опережения Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности Принцип профессиональной направленности обучения Принцип ситуативно-тематической организации материала Принцип учёта уровней владения языком	Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения Принцип лингво-методической и поликультурной компетентности преподавателей

взаимосвязаны. Для преподавателя русского языка как неродного важно не только знание этих принципов обучения, но и умение ими пользоваться при организации и проведении занятий на втором уровне владения русским языком. Рассмотренные принципы оказывают влияние на отбор содержания и методов обучения.

#### **4.4 Коммуникативные потребности как фактор, определяющий объём и уровень коммуникативной компетенции обучаемых**

Одной из главных задач преподавателей-русистов на первом курсе является углубленное изучение с иностранцами языка специальности на основе выявления коммуникативных потребностей – учета экстралингвистических особенностей деятельности конкретного контингента учащихся [108]. Как известно, вопрос о коммуникативных потребностях обучаемых как актуальная проблема методики обучения иностранным языкам привлек к себе внимание исследователей в непосредственной связи с утверждением коммуникативно-ориентированного подхода к обучению языку как неродному. Этой проблеме посвящены научные труды А. Арутюнова, М. Вятютнева, И. Зимней, А. Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, В. Скалкина, а также исследования Г. Битехтиной, Т. Васильевой, Л. Клобуковой, С. Борзенко, Н. Ивановой, Е. Корчагиной, Н. Пиротти, Л. Шипицо и др.

Выявление коммуникативных потребностей рассматривается как исходный пункт для определения основных параметров всего курса обучения, что позволяет более точно представить, каким должно быть описание языкового материала для практического курса обучения языку как неродному, как он должен отбираться, презентоваться и осваиваться в условиях коммуникативно-ориентированного обучения.

В лингвометодической литературе [35; 137; 554 и т. д.] по-разному трактуется понятие «коммуникативные потребности». Анализ толкований этого понятия свидетельствует о том, что все определения имеют в виду потребность и готовность индивида в совершении речевых действий в общении. Коммуникативная потребность рассматривается как «потребность общения». Эта потребность, воплощаясь в мотиве и коммуникативном намерении (интенции), определяет цель речевой деятельности. Количество коммуникативных потребностей каждого учащегося равно количеству интенций, которые он стремится выразить на иностранном языке [447, с. 43].

В настоящее время коммуникативные потребности учащихся в общении определяются характером социально-обусловленных обстоятельств деятельности и диктуются стремлением самого учащегося совершать речевые действия в той или

иной речевой деятельности [447]. Если изменяются социально-обусловленные обстоятельства, то изменяется вид деятельности, цели и задачи, коммуникативные потребности самих обучаемых.

В соответствии с требованиями современной лингводидактики при создании учебных материалов для иностранных студентов инженерного профиля необходимо учитывать их коммуникативные потребности. Известно, что доминирующей потребностью обучаемых является потребность в получении высшего образования на изучаемом иностранном/русском языке. Такая потребность диктует цель, задачи и требования ко всему процессу обучения русскому языку студентов-билингвов технического вуза. Как отмечает Нгуен Динь Луан, «конкретизация этой потребности проявляется в реализации учащимися речевых действий во всех видах и подвидах речевой деятельности в процессе обучения. Шкала измерения уровня удовлетворения данной потребности оценивается через уровни овладения ими речевыми умениями во всех основных видах речевой деятельности, которые определяются коммуникативными целями и задачами на каждом этапе или всего курса обучения» [447, с. 47]. Можно предположить, что после получения высшего инженерного образования в украинском вузе иностранные студенты инженерного профиля будут использовать русский язык как язык межнационального общения, а также в научно-технической деятельности в сфере делового общения.

С нашей точки зрения, целесообразно рассмотреть вопрос о классификации коммуникативных потребностей иностранных студентов высших учебных заведений. В целом коммуникативные потребности студентов вузов можно разделить на коммуникативные потребности студентов-филологов и студентов-нефилологов. В свою очередь коммуникативные потребности нефилологов распределяются в зависимости от подпрофиля (термин А. Щукина): инженерного, экономического, юридического и др. Далее в каждом подпрофиле можно выделить коммуникативные потребности обучаемых в соответствующих сферах общения.

Важнейшей методической задачей при построении системы подготовки по русскому языку как неродному иностранным тюркоязычных студентов технических вузов является выделение актуальных для них сфер общения. Решение этой задачи

позволяет отобразить компоненты содержания обучения – темы, ситуации, задачи общения в рамках будущей специальности и собственно языковые средства, используемые для их решения.

Сфера общения – это исторически сложившаяся область коммуникации, включающая в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации ее содержания [682, с. 143]. Анализ научной литературы [554, 447, 682, 375] показал, что у ученых отсутствует единство в выделении сфер общения, как в их количестве, так и в названии. В соответствии с [680] выделяем профессионально-производственную, учебно-профессиональную (учебно-научную, сферу профилирующих дисциплин), обиходно-бытовую (социально-бытовую), социально-культурную, общественно-политическую (сферу социально-политических дисциплин, административно-правовую).

Поскольку тюркоязычные учащиеся поступают на 1 курс вуза инженерного профиля, владея русским языком в объеме базового уровня, когда программа подфака не завершена, то в процессе преподавания в качестве основных для этих обучаемых выделяются следующие аспекты:

1 курс – «Язык специальности», «Разговорный язык», «Язык средств массовой коммуникации»; 2 и 3 курсы – «Язык средств массовой коммуникации», «Язык специальности», «Язык современной беллетристики» [108, с. 45].

Как показали исследования [184; 108 и др.], центральной сферой деятельности учащихся инженерного профиля является учебно-научная, в которой выявлено 13 подсфер: слушание лекций; подготовка к практическим занятиям; работа на семинаре; работа в лаборатории; сдача экзаменов и зачетов; консультации; подготовка докладов и сообщений на конференции; подготовка курсовых и дипломных работ; защита лабораторных, курсовых и дипломных работ; беседы с научным руководителем по теме курсовой или дипломной работы; участие производственной практике; оформление расчетно-графических, лабораторных, курсовых и дипломных работ; неформальное общение внутри учебной группы, курса потока. Типичными для этой подсферы являются диады «преподаватель-студент», «студент-студент», «преподаватель-группа».



Известно, что инженерно-техническое образование во всем мире базируется на одних и тех же профессиональных коммуникативных потребностях. Это связано с тем, как справедливо отмечает В. Параил, что инженер в любой стране должен уметь эффективно передавать научные и инженерные идеи математически, графически и словесно [463, с. 196]. Но в тоже время профессиональные коммуникативные потребности учащихся на изучаемом языке зависят от специализации учебного заведения.

Выпускник технического вуза может выступать сразу в нескольких социально-коммуникативных ролях, например, техника, механика, технолога, конструктора, системотехника, изобретателя и др. Анализ сфер и видов инженерной деятельности, а также опрос преподавателей выпускающих кафедр в инженерных вузах позволили Т. Васильевой [108] выделить основные диады профессионально-делового общения при межсоциумном монокультурном типе коммуникации для выпускников: инженер – заказчик, инженер – изготовитель, инженер – потребитель. В аналогичных диадах для иностранных специалистов коммуникация, по мнению исследователя, может быть определена как межсоциумная межкультурная, то же касается и их общения с преподавателями русского языка. В межсоциумной межкультурной коммуникации происходит наибольшее количество коммуникативных неудач, поэтому на занятиях по русскому языку следует уделять наибольшее внимание именно этому типу коммуникации.

Как показал опыт нашей работы с иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля, результаты анализа записей практических занятий по специальности преподавателей-русистов, опрос преподавателей предметников профильных кафедр, а также опрос студентов, последние испытывают трудности при общении с преподавателем и сокурсниками. Поэтому несмотря на то, что «овладение навыками устного общения в условиях дефицита учебных часов и большой загруженности студентов занятиями по профильным дисциплинам достаточно затруднительно» [682, с. 88], обучение устной профессиональной речи студентов-нефилологов является важной методической задачей, стоящей уже при обучении студентов первого курса [156].

В работе [108] выделены реальные коммуникативные потребности учащихся инженерного профиля в период получения квалификации «бакалавр техники и технологий» (Приложение Б), которые мы учитывали в данном исследовании.

Облегчить процесс отбора ситуаций и тем общения на основе аутентичных материалов, позволит учет соотношения профессиональных и коммуникативных потребностей инженера, распределенных по этапам инженерного поиска, с учетом трех наиболее существенных для инженера диад делового общения [108, с. 59], представленных в табл. 4.3.

Таблица 4.3

Соотношение профессиональных и коммуникативных потребностей  
инженера в приложении к этапам инженерного поиска

Профессиональные потребности инженера, соотнесенные с этапами инженерного поиска	Профессиональные коммуникативные потребности инженера, выраженные на вербальном уровне общения
1	2
<p>I. Формулировка задачи. Умение читать и составлять чертежи:</p> <p>а) рабочий чертеж детали;</p> <p>б) сборочный чертеж:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-гидромонтажный;</li> <li>-пневматический;</li> <li>-электромонтажный.</li> </ul> <p>в) чертеж общего вида</p> <p><i>Невербальный уровень общения.</i></p>	<p>I. Формулирование технических требований с использованием стандартных формулировок. Владение устной и письменной речью. Преобладает письменная речь.</p> <p>Чтение чертежа – это умение переходить от графической информации к словесному описанию изделия (детали); читать информацию, находящуюся на чертеже, а также содержащуюся в угловом его штампе и в спецификации, например, способ обработки детали, допуски, материал и т.п.; вся информация на чертеже свернута и формализована. Преобладает устная речь.</p>
<p>II. Поиск вариантов решения. Умение оперировать формальными моделями технических объектов:</p> <p>1. Схема:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) функциональная;</li> <li>б) структурная;</li> <li>в) принципиальная;</li> <li>г) информационная.</li> </ul> <p>2. Математическая модель.</p> <p><i>Невербальный уровень общения</i></p>	<p>II. Умение словесно описывать схему и взаимодействие элементов схемы внутри модели. Для этого необходимо владеть терминологией, используемой в инженерии, соблюдать определенную логику изложения, правильно использовать средства межфразовой связи в предложении и абзаце. Владение устной и письменной формами научной монологической речи.</p>

Продолжение табл. 4.3

1	2
<p>III. Анализ вариантов решения. Владение навыками моделирования. Задача идентификации объекта, наделение свойствами, характерными для модели данного типа и установление соответствия между свойствами и моделями реального типа. Выделяется два вида расчетов:</p> <p>а) расчет модели по критериям, свойствам реального и идеального объекта;</p> <p>б) инженерный расчет – укрупненная оценка объекта.</p> <p><i>Невербальный/вербальный уровни общения</i></p>	<p>III. Владение специальной терминологией в области математического моделирования. Словесно осуществлять переход от технического описания объекта к формализованному описанию на языках других дисциплин, например, на языке математики, логики, физики, техники. Владение устной и письменной формами научной речи. Например, если необходимо исследовать свойства шпильки, то ее моделируют как упругую балку, подвергающуюся изгибным нагрузкам. Технический объект: шпилька (реальный объект). Сопромат: балка (идеальный объект). Математическая модель: формула расчета изгиба балки.</p>
<p>IV. Оценка результатов. Работа с информационной, технической и справочной литературой. Поиск информации по методикам расчета, описание технических решений, принятых в данной отрасли, составление обзоров литературы. Оценка по различным показателям технико-экономической эффективности.</p> <p><i>Невербальный/вербальный уровни общения</i></p>	<p>IV. Владение терминологией, навык работы с литературой данного класса: ГОСТы, справочники, патентная литература и т.п. Важно уметь написать обзорный реферат. Владение научно-техническим подстилем в письменной монологической речи.</p>
<p>V. Работа с заказчиком, изготовителем, потребителем. Общение с коллективами по материалам проекта.</p> <p><i>Вербальный уровень общения</i></p>	<p>V. Владение профессионально грамотной связной речью, чтобы уметь:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) обсуждать трудности в выполнении задания;</li> <li>2) задавать вопросы по определенной проблематике;</li> <li>3) формулировать техническое задание;</li> <li>4) заказывать оборудование, комплектующие изделия;</li> <li>5) расспрашивать об устройстве и работе отдельных узлов, механизмов и т.д.;</li> <li>6) вести переговоры о покупке, продаже, установке и т.п. машин, технологических линий, а также технологий, программ и т.п.</li> </ol> <p>Владение устной литературной и научной диалогической с элементами монолога речью и навыками делового общения.</p>

Проведенное нами анкетирование (глава 5) конкретного национального контингента (иностраннных студентов-тюрок инженерного профиля) показало, что

их реальные коммуникативные потребности лежат в профессиональной сфере. Эти студенты стремятся изучать научный стиль речи, а также разговорную речь, так как испытывают значительные трудности в аудировании и говорении.

Дидактический материал для обучения русскому языку рассматриваемого контингента отбирался нами на основе выявленных их коммуникативных потребностей, типичных для ряда подсфер.

Коммуникативная компетенция с точки зрения рецепции и продуцирования собственного высказывания рассмотрена нами в работе [172].

Таким образом, коммуникативные потребности в различных видах речевой деятельности у иностранных тюркоязычных студентов технических вузов обусловлены их уровнем владения языком, спецификой учебных дисциплин и спецификой будущей профессиональной деятельности. Выявленные и систематизированные коммуникативные потребности позволяют определить цели и содержание обучения русскому языку при формировании коммуникативной компетенции данного контингента.

#### **4.5 Особенности организации процесса обучения на подготовительном факультете и на первом курсе высшего технического учебного заведения**

Как отмечалось выше, при изучении русского языка иностранными студентами в Украине установлены такие уровни: первый уровень достигается на подготовительном отделении (факультете) для иностранных граждан в соответствии с учебным планом подготовительного факультета для иностранных граждан; второй уровень предполагает обучение на первом-четвертом курсах филологических специальностей; третий уровень обеспечивается на пятом курсе филологических специальностей в пределах программы спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного» [499].

Для обучения на втором уровне иностранным тюркоязычным студентам инженерного профиля, владеющим русским языком не выше базового уровня,

необходимо пройти обучение по программе, обеспечивающей достижение первого уровня владения русским языком.

Иностранному студенту по окончании предвузовской подготовки должен быть способен продолжать обучение на русском языке в вузах, то есть: владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах; владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в вузе; быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды [615].

Выдвижение этих целей для студентов-билингвов инженерно-технического вуза обусловлено следующими причинами:

1. Среди поступающих в вузы Украины есть выпускники, окончившие национальные учебные заведения на родном и русском языках. Среди них выделяются учащиеся, не изучавшие русский язык, слабо владеющие русским языком и свободно владеющие русским языком. Как отмечалось выше, большая часть иностранных тюркоязычных учащихся приезжает в Украину, слабо владея русским языком. Учащиеся нерусских школ, особенно сельских, составляющие большинство, слабо владеют как книжным, так и разговорными стилями русского языка [28, с. 38]. В. Андриянова отмечает, что ученики не владеют навыками русской устной речи в объеме, предусмотренном учебной программой. В числе причин такого положения и ограниченность русской языковой среды, и ведение уроков учителями, не владеющими в достаточной степени русским языком и методикой его преподавания, и несовершенство программ и учебников, а также методики организации учебно-воспитательного процесса [28, с. 67]. В методической литературе и диссертационных исследованиях слабый уровень владения русским языком выпускниками национальных общеобразовательных учебных заведений, особенно из сельской местности, отмечался еще в 80-е годы. В последние годы уровень владения русским языком студентами-билингвами значительно снизился в связи с изменением образовательного пространства тюркоязычных стран.

Студенты, окончившие национальные учебные заведения с русским языком обучения, в основном свободно владеют русским языком в границах близких к уровню носителей языка. Эти студенты хотят и имеют возможность изучать английский или другой иностранный язык.

Результаты проведенного нами диагностического эксперимента свидетельствуют о том, что иностранные тюркоязычные учащиеся, окончившие национальные общеобразовательные учебные заведения с нерусским языком обучения, владеют русским языком не выше базового уровня. Следовательно, у студентов отсутствует необходимая и достаточная база для изучения русского языка на основных факультетах с учетом их коммуникативных потребностей.

Поэтому в качестве первой формулируется цель достижения этими учащимися такого уровня владения русским языком, который давал бы им возможность обучаться в украинских вузах и общаться в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах (в соответствии с принятой концепцией уровней владения русским языком как иностранным – это Первый сертификационный уровень).

2. Обучение в любом украинском вузе опирается на систему знаний, сформированную у учащихся в национальном общеобразовательном учебном заведении (они должны иметь полное общее среднее образование). Однако уровень предметных знаний, являющийся базой для обучения в вузе, в том числе и в техническом, у многих учащихся недостаточен. Поэтому в качестве второй формулируется цель – владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в вузе.

В последние годы изменились условия приема в высшие учебные заведения Украины иностранных граждан их тюркоязычных стран, которые получили возможность начинать занятия на основных факультетах как после подготовительного факультета, так и, минуя эту форму обучения. Подобные перемены, по мнению Л. Клобуковой, можно только приветствовать, «поскольку свобода выбора удобной для иностранца формы довузовской подготовки вполне согласуется с общепринятыми нормами мировой практики» [294, с. 59]. Однако мы

полностью согласны с Т. Васильевой о том, что такая свобода выбора хороша для учащихся, желающих получить гуманитарное образование, но свобода выбора для нашего контингента в настоящий момент оборачивается слабым уровнем подготовки как по русскому языку, так и по специальным предметам, что может привести к психологическому срыву обучаемого: в этом случае иностранные студенты просто перестают ходить на занятия вообще, что еще больше усугубляет их без того сложное положение [108, с.15].

Заметим, что в связи с изменением многих геополитических факторов, обучение на подготовительных факультетах вузов России стало обязательным для граждан СНГ. Это оправдано, так как на подготовительных факультетах осуществляется обучение не только русскому языку, но и общеобразовательным учебным предметам.

Владение обучаемыми русским языком в объеме базового уровня не устраивает ни русистов, ни преподавателей общенаучных и специальных предметов. В сложившейся ситуации, по мнению Т. Васильевой, как минимум требуется изменить качество всех учебных материалов как по русскому языку, включая учебники и учебные пособия по языку общего владения, научному стилю и языку специальности, так и по общенаучным и специальным предметам. Это необходимо сделать и для учащихся подготовительных, и для студентов основных факультетов [108, с. 67]. Для решения этой проблемы предлагается создавать единые пособия, по которым будут одновременно работать и русисты, и преподаватели общенаучных дисциплин.

Нельзя не согласиться с мнением авторитетного ученого О. Митрофановой считающей, что для студентов подготовительного отделения следует «иметь одно лингводидактическое произведение (учебное пособие, учебник, учебный курс), цель которого – формирование базовой коммуникативной компетенции и внутри которого присутствуют задания, выполняемые как на занятиях по вводно-предметным курсам, так и упражнения для уроков русского языка [426, с. 177].

3) Студенты, обучающиеся на основных факультетах технического вуза, приезжают из разных тюркоязычных стран. Все они являются носителями разных языков и культур, имеют разные психологические и этнические особенности. Для

многих студентов оказывается непривычным климат Украины. Эти факторы приводят к тому, что все иностранные студенты, попадая в Украину, испытывают сильный стресс, связанный с необходимостью адаптации к новым социальным, культурным, климатическим, языковым, учебным и другим условиям. Адаптация является важнейшим условием их успешного обучения на подготовительном и на основных факультетах вуза [259].

Поэтому выдвигается третья цель предвузовской подготовки и обучения иностранных студентов-тюрков первого курса технического вуза, не прошедших подготовку на подготовительном факультете, – формирование психологической готовности к обучению и жизни в Украине.

У первокурсников возникают трудности психологического характера. На подготовительном факультете иностранные учащиеся относительно легко адаптируются в малых группах, где их численность не превышает 8–10 человек. Эти группы чаще всего комплектуются по национальному признаку. В адаптационный период большая часть иностранцев-первокурсников в среде носителей языка (учебная группа) не может преодолеть психологический барьер, поскольку ко всем учащимся предъявляются единые требования [156], в то время как языковые возможности иностранных учащихся ограничены по сравнению с возможностями украинских студентов.

Кроме того, иностранные студенты испытывают дополнительные трудности, обусловленные их неподготовленностью к процессу получения высшего профессионального образования в условиях русскоязычной среды. Причины недостаточной эффективности обучения иностранных студентов на первом курсе заключаются не только в их слабой языковой и предметной подготовке, но и в плохой адаптации к системе обучения в вузе, отсутствии коммуникативных навыков и опыта общения с преподавателями в вузе, несформированности элементарных навыков общепознавательной и учебной деятельности.

В вузе инженерного профиля языковой, общепрофессиональный и адаптационный компоненты находятся в динамическом единстве и соотношение между ними изменяется. В начале подготовки на неродном языке преобладают



языковой и адаптационный компоненты. Затем все компоненты цели становятся «равноправными», а наконец начинает превалировать общепрофессиональный компонент.

На первом курсе резко возрастает число дисциплин и объем литературы по специальности, который необходимо изучить иностранцу к каждому занятию. Однако, как показало наблюдение, недостаточная языковая подготовка иностранных студентов приводит к тому, что чтение и конспектирование литературы по специальности оставляет у них мало времени для занятий русским языком, что, в свою очередь, становится причиной их низкой языковой компетенции. Также особенностью этого этапа является большое разнообразие учебных форм вузовской системы обучения: лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы и практикумы, коллоквиумы и итоговые занятия, которые структурно и содержательно еще не знакомы студентам. Большие трудности в обучении студент-иностранец 1 курса испытывает из-за того, что преподаватель-предметник на лекциях и практических занятиях ориентируется на русскоязычную аудиторию и не принимает во внимание ее иностранную часть.

Перечисленные факторы побудили нас выделить первый курс в особый адаптивный этап, который имеет своей целью включение студента в учебный процесс и систему межличностных отношений в учебной группе [156, с. 7].

На первом курсе в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, владеющих русским языком на базовом уровне и не прошедших этап предвузовской подготовки, преподавателю-русисту необходимо решить общие задачи как для студентов подготовительных, так и основных факультетов (с опорой на работу [243, с. 23]): освоение общего курса русского языка; освоение научного стиля речи; освоение языка специальности (терминология); восстановление забытых знаний, умений и навыков по профилирующим предметам; приобретение новых знаний, умений и навыков, составляющих разницу между школьными программами Украины и предыдущей программой страны обучения; расширение и углубление школьных знаний до уровня, на котором базируется преподавание в вузе; развитие

индивидуальных способностей к обучению; приобретение и развитие навыков учебной работы, свойственных высшей украинской школе (самостоятельная работа, слушание и конспектирование лекций, работа с книгой, лабораторные работы и т.д.); адаптация к режиму учебной работы; адаптация климатическая, бытовая; адаптация к культурным традициям, обычаям, менталитету украинского народа; адаптация к самостоятельной (без родителей, вне дома) жизни.

Как видно, большая часть перечисленных задач связана с проблемами адаптации и получением профессиональных знаний, умений и навыков. Заметим, что системы общеобразовательной подготовки в Украине и в тюркоязычных странах в основном совпадают. Это облегчает для этих студентов процесс адаптации к условиям обучения в украинском вузе.

Итак, если иностранный тюркоязычный учащийся не прошел полноценного обучения на подготовительном факультете, то основную часть проблем ему необходимо решать в процессе обучения на основных факультетах.

Исходя из вышеизложенного, в условиях изменения образовательного пространства тюркоязычных стран, проанализированного нами в работе [170], позволяющего прогнозировать дальнейшее снижение уровня владения русским языком выпускниками национальных общеобразовательных учебных заведений, считаем обязательным этап предвузовской подготовки для тюркоязычных учащихся, не изучавших русский язык и владеющих русским языком ниже базового уровня (согласно терминологии ТРКИ). При этом для обучения этих учащихся на подготовительном факультете целесообразно использовать национально ориентированную методику и национально-ориентированные тесты. Поскольку они в разное время приезжают в Украину, то на этапе предвузовской подготовки, вероятнее всего, смогут достичь только базового уровня владения русским языком. Это позволит учащимся-билингвам органично влиться в процесс обучения на первом курсе основных факультетов и обучаться вместе с другими тюркоязычными студентами, имеющими базовый уровень владения русским языком.

В процессе обучения русскому языку иностранных студентов-тюрков, обучающихся в украинских вузах инженерного профиля по программе бакалавров,

не обладающих профессиональными знаниями и имеющих подготовку по русскому языку на уровне базового владения и выше, внимание преподавателей-русистов в первую очередь должно быть направлено на обучение языку специальности. При этом, справедливо считает Т. Васильева, необходимо учитывать: 1) особенности организации и содержания учебного процесса в вузе инженерного профиля; 2) преемственность в изучении общепрофессиональных дисциплин.

По мнению исследователя, учет названных факторов позволит за короткий срок решить две лингводидактические задачи: а) ввести в язык специальности; б) подготовить лексико-грамматическую базу для изучения в дальнейшем общепрофессиональных (общетехнических) дисциплин, например, сопромата, теоретической механики, деталей машин и др. [108, с. 26].

Рассматриваемый этап обучения требует проведения некоторых организационно-педагогических мероприятий: установления уровня обученности учащихся, формирования состава групп и т. д.

Так как выпускники национальных общеобразовательных учебных заведений из тюркоязычных стран имеют аттестат о законченном среднем образовании, но не имеют документ об уровне владения русским языком, необходим предварительный контроль. Он позволит установить исходный уровень владения языком и присущие учащимся индивидуально-психологические качества. Такой контроль, как справедливо считает А. Щукин, обеспечивает дифференцированный подход к обучению, позволяет наметить стратегии обучения языку и сформировать учебные группы с учетом уровня подготовленности и психологического развития учащихся [682, с. 277]. В соответствии с общепризнанными уровнями владения иностранным языком для его проведения следует использовать тесты различных уровней (элементарного, базового, первого сертификационного – согласно терминологии ТРКИ). После такого тестирования на подготовительном факультете формируются группы студентов высокого, среднего и низкого образовательного уровня. Тюркоязычные учащиеся, прошедшие тестирование, соответствующее требованиям базового уровня, могут обучаться на 1 курсе основных факультетах вузов инженерного профиля.

При комплектовании учебных групп необходимо принимать во внимание ряд факторов, влияющих на обучение русскому языку иностранных тюркоязычных учащихся. Учет родного языка студентов позволяет формировать тюркоязычные группы, а также, по словам Т. Капитоновой, принимать во внимание особенности языка и культуры студентов, их национальной психологии, учитывать общие для студентов трудности в овладении русским языком, применять национально ориентированную методику обучения языку [276, с. 14].

В инженерно-техническом вузах Украины студенты из тюркоязычных стран – это многочисленный контингент, обучающийся на основных факультетах, не только в одних группах с украинскими студентами, но и в отдельных национальных группах. В методических целях считаем целесообразным и возможным в процессе обучения этих студентов языку специальности комплектовать группы только из тюркоязычных студентов. Эти группы могут быть одноязычные, например, состоящие только из азербайджанских студентов, или многоязычные – из представителей различных тюркских народов. В тюркоязычных учебных группах существует возможность взаимопомощи студентов при изучении русского языка.

Как показывает практика, на начальном этапе обучения вследствие языкового и психологического барьера студенты тюркоязычных групп общаются на русском языке только с преподавателями. Ускоренному формированию речевых умений и навыков, как отмечает Т. Капитонова, препятствует национальный принцип расселения студентов в общежитии: после учебных занятий многие студенты не испытывают потребности в общении на русском языке. Этот недостаток расселения в общежитии частично можно компенсировать на занятиях по русскому языку за счет активного использования коммуникативных упражнений [276, с. 14].

Таким образом, на первом курсе в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, владеющих русским языком на базовом уровне и не прошедших этап предвузовской подготовки, преподавателю-русисту необходимо решить общие задачи как для студентов подготовительных, так и основных факультетов. Рассматриваемый этап обучения требует проведения организационно-педагогических мероприятий:

установление уровня обученности учащихся, формирование состава групп и т. д. В методических целях целесообразно в процессе обучения языку специальности комплектовать группы, состоящие только из тюркоязычных студентов.

Для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в вузах Украины необходимо определить цели и содержание обучения русскому языку. Цели обучения языку относятся к базисным компонентам системы обучения. Они выражают заранее планируемые результаты учебной деятельности, формируются под влиянием среды и влияют на выбор содержания, форм, методов, средств обучения. В методике традиционно выделяются следующие цели обучения: стратегическая, практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая. В качестве ведущей рассматривается практическая цель.

Стратегическая цель обучения направлена на формирование у обучающихся черт вторичной языковой личности, а ее сформированность позволяет участвовать в межкультурном общении на уровне носителя языка и повышать уровень такого общения как в процессе занятий с преподавателем, так и в процессе самоподготовки. Практическая цель в современной методике понимается шире способности к коммуникации, приобретаемой в процессе обучения (часто практическая и коммуникативная цели рассматривались как синонимичные понятия). Она включает также знания, навыки и умения технологического характера, обеспечивающие и стимулирующие процесс овладения языком. В рамках практической цели в качестве задач обучения выделяются предметные, языковые, речевые, общеучебные, социокультурные, профессиональные [682].

Преподавателю необходимо иметь четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения, определяющих выбор методов, приемов и средств обучения. В «Лингводидактической программе по русскому языку как иностранному» [375] отмечается, что развитие учебно-профессиональной коммуникативной компетенции студентов инженерно-технического профиля до второго сертификационного уровня осуществляется в два этапа (подуровня). Первый подуровень обучения РКИ соотносится с первым курсом основных

факультетов. Целью обучения является дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов в единстве всех ее составляющих.

Обучение иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля направлено на формирование их коммуникативной компетенции, включающей когнитивную, языковую, речевую, предметную/профессиональную и дискурсивную составляющие. В связи с этим следует уделять большое внимание формированию навыков и умений будущих инженеров в основных видах речевой деятельности, а также поведенческих умений.

Конечной целью овладения русским языком как неродным является формирование межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции иностранных учащихся-билингвов инженерного профиля, которая «включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций в виде знаний, навыков, умений и компетентности в виде способности ими пользоваться в различных ситуациях общения» [682, с. 120].

Как известно, в современной дидактике содержание образования складывается из 4-х компонентов: а) знания; б) умения и навыки; в) опыт творческой деятельности и 4) опыт эмоционально-оценочной деятельности. В инженерном вузовском образовании упор делается, как правило, на знания, умения и навыки. Принято выделять 4 уровня усвоения опыта: 1) ученический (деятельность по узнаванию); 2) алгоритмический (деятельность по решению типовых задач); 3) эвристический (решение нетиповых задач); 4) творческий (решение задач исследовательского типа, задач-проблем) [3, с. 262]. На этапе подготовки бакалавров присутствуют первые два уровня опыта: ученический и алгоритмический, на этапе подготовки магистров и дипломированных специалистов – опыт творческий и эмоционально-оценочной деятельности [108]. Содержание обучения составляют те знания, навыки, умения, компетенции, овладение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения, формирование и развитие личности. Под содержанием обучения будем понимать «все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения» [682, с. 123]. Поскольку конечной целью обучения языку

является формирование способности пользоваться языком практически в различных ситуациях общения, то содержание обучения в данном исследовании может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности: а) средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие); б) знание того, как такими средствами пользоваться в процессе общения; в) навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения; г) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения); г) культура, образующая материальную основу содержания обучения [682].

Содержание обучения определяется Государственным стандартом и программой обучения и зависит от целей и этапа обучения. Заметим, что в настоящее время отсутствуют Государственный стандарт по русскому языку как неродному и программа обучения русскому языку как неродному иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, учитывающая их уровень владения русским языком, особенности языкового уровня инженерной коммуникации, родного языка и культуры студентов. В нашей работе отбор содержания обучения производился с учетом цели и этапа обучения на основе двух принципов. Первый принцип: необходимость и достаточность содержания для достижения поставленной цели обучения. Другими словами, предназначенный для усвоения материал должен обеспечивать владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели. Второй принцип: доступность содержания обучения для его усвоения. Здесь речь идет об учете возможностей учащегося для усвоения отобранного для занятий материала. Завышение объема учебного материала, который должен быть усвоен учащимися в отведенный программой временной интервал, или труднодоступное изложение материала отрицательно сказывается на его усвоении и, следовательно, является отступлением от требований этого принципа [682, с.124]. Для обучения рассматриваемого контингента русскому языку считаем необходимым дополнить эти принципы принципом минимизации изучаемого языкового материала –

лексического и грамматического, связанного с их специальностью, «необходимого и достаточного для коммуникации в сфере практической деятельности выпускника вуза» [535, с. 221].

К основным принципам организации содержания обучения иностранных учащихся инженерного профиля относятся: принцип аутентичности материалов, принцип иерархически ориентированных учебно-профессиональных интересов, принцип учета преемственности инженерных дисциплин, принцип учета архитектоники инженерного дискурса/текста, принцип использования стратегий обучения русскому языку с учетом когнитивных предпочтений учащихся [7].

Дополним эти принципы принципом учета родного языка иностранных тюркоязычных студентов, который определяет организацию и подачу языкового материала с учетом его трудности для тюркоязычной аудитории.

Одной из главных целей в период обучения рассматриваемого контингента обучаемых в украинских вузах является овладение языком специальности и научным стилем речи в его письменной и устной разновидности.

Проблемам обучения языку специальности студентов-нефилологов посвящены диссертационные исследования С. Борзенко, М. Павленко, А. Рябоконе, И. Михалкиной, И. Авдеевой, А. Стефанской и др. Общим в них является то, что все ученые подошли к вопросу обучения профессиональному общению с позиции экстралингвистики, основываясь на коммуникативных потребностях данного конкретного контингента [107, с. 36]. Аспект «язык специальности» является одним из ведущих в практике преподавания русского языка иностранным студентам-нефилологам. Цель этого аспекта – помочь студентам освоить одну из функциональных подсистем современного русского языка – научный стиль речи (и уже – язык специальности), что является необходимым условием успешного овладения учащимися их профессией [295, с. 16.] Аспект язык специальности изучается иностранными студентами-тюрками на втором уровне владения языком. Комплексное содержание аспекта «Язык специальности», по Л. Клобуковой, складывается из: 1) формирования и развития речевых навыков и умений в четырех основных видах речевой деятельности, требующихся для общения в учебно-научной



сфере деятельности студентов; 2) овладения необходимыми языковыми средствами, в частности специфическими для таких функционально-стилистических подсистем, как научный стиль и устная научная речь; 3) усвоения определенного минимума основной информации содержательного характера, актуальной для конкретной специальности, с целью необходимого уровня предметной компетенции [295, с. 101]. Считаем все три названные компонента содержания аспекта «Язык специальности» одинаково значимыми для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

По мнению ученых [107; 385], уже в начале подготовительного факультета возможно вводить отдельные элементы научного стиля речи, например, начиная с лексики, которая принадлежит как общелитературному языку, так и языку науки (машина, колесо, деталь, автомобиль, компьютер и т.д.), затем перейти к синтаксическим конструкциям (меня зовут // машиной называется; я студент // колесо – деталь машины и т.д.).

Рассмотрим содержание обучения русскому языку иностранных студентов-билингвов инженерного профиля с учетом их уровня владения русским языком, спецификой учебного процесса в инженерно-техническом вузе, особенностями инженерного мышления и родного языка. Заметим, что отбор фонетического и лексико-грамматического материала для обучения русскому языку этих студентов осуществлен в главе 3.

Поскольку эти иностранцы-первокурсники владеют русским языком на базовом уровне, перед преподавателями русского языка стоит задача 1) в первом семестре 1-го курса завершить прохождение программы подготовительного факультета и подготовить студентов к сдаче теста первого уровня и 2) со второго семестра приступить к выполнению программы по русскому языку 1 курса [107].

Преподавателям-русистам и преподавателям-предметникам необходимо построить процесс обучения на 1–2 курсах так, чтобы к началу 3 курса не было значительного разрыва между профессиональными знаниями украинских и иностранных студентов. Для решения первой задачи содержание коммуникативно-речевой компетенции и содержание языковой компетенции первого

сертификационного уровня перенесено в лингводидактическую программу по русскому языку как неродному для обучения на втором уровне. Иными словами, учебный материал второго семестра подготовительного факультета переносится на первый семестр 1 курса вуза инженерного профиля. Овладение представленным в программе материалом обеспечивает достижение этими иностранными студентами Первого сертификационного уровня владения русским языком как неродным и дает возможность продолжить обучение на первом курсе высшего технического учебного заведения.

В процессе обучения русскому языку преподавателю необходимо учитывать знания, которыми обладают студенты, особенности их национального менталитета и особенности обучения русскому языку в национальной школе. Кроме того, обучение на первом курсе технического вуза имеет свою специфику. Специфика обучения иностранца в инженерном вузе, как справедливо отмечает Г. Левина, должна учитываться, начиная с подготовительного факультета и проявляться 1) в работе по овладению русской терминологией для выражения знаний в области математики, физики, химии, полученных на родном языке, 2) в знакомстве с наиболее употребительными для научного текста синтаксическими конструкциями [351, с. 322]. При этом исследователь придает очень большое значение обучению дискурсивным элементам, без знания которых невозможно восприятие лекций и обучение русскоязычному выражению аргументации [351].

Доминирующей для тюркоязычных студентов-первокурсников является учебно-профессиональная сфера. В связи с этим выстраивается процесс обучения, включающий чтение текстов по специальности, слушание лекций, выступление на семинарах, написание рефератов, курсовых и дипломных работ, защиту проектов. Коммуникативные потребности данного контингента фокусируются на приобретении новой информации в рамках своей специальности.

Заметим, что собственно инженерная лексика появляется на уровне базовой инженерной дисциплины «Введение в специальность» в 1-ом семестре первого курса. Эта учебная дисциплина, по мнению Т. Васильевой, может стать источником поступления оригинальных текстов, содержащих терминологическое ядро

общетехнической лексики, и явиться основой для создания учебных материалов по обучению языку специальности [107, с. 121].

На 1-м курсе у всех студентов, включая иностранцев, нет такой письменной работы, которая несла бы большой объем языковой информации. По физике и математике необходимы умения и навыки в решении задач. По мнению преподавателей-предметников, реальные потребности в говорении в большом объеме возникнут у студентов-иностранцев к концу 2-го – началу 3-го курса. Поэтому на 1-м курсе они должны научиться читать и аудировать, а также отвечать на вопросы преподавателей и немного говорить (обратная связь). У Т. Васильевой находим важную мысль о том, что в процессе обучения постепенно от действия по готовым рецептам студенты переходят на более высокий интеллектуальный уровень формулирования (обобщения) проблемы, постановки задачи и поиску путей ее решения, ориентируясь на полученные знания и предложенную методику, т.е. постепенно возрастает роль самостоятельной работы [107, с. 63].

На первом курсе студенты, как правило, учатся ставить задачу. Если они не смогут сформулировать задачу на научном языке, то не смогут ее формализовать, т.е. перейти от реально существующего объекта к его математической модели. Этап формализации задачи – описание объекта на языке математики, понятном компьютеру, – один из самых сложных при создании какой-либо технической системы. Для этого у студентов должна сформироваться система мыслительных операций, направленная на решение различных типовых задач, состоящая из таких приемов интеллектуальной деятельности, как «приемы сравнительного анализа в процессе наблюдения какого-то объекта, приемы выделения главного и второстепенного, целого и части, приемы обобщения на основе выделения черт изучаемого явления, приемы систематизации, а также приемы применения и реализации знаний на практике в стандартных или творческих условиях» [474, с. 45].

Студент-младшекурсник, отмечает Т. Васильева [107], изучает стандартные, типовые инженерные решения. Под их влиянием у него формируется понятие об инженерном мышлении и под воздействием опыта прошлых поколений инженеров

закладываются основы инженерного менталитета, инженерного образа мысли. И тот факт, что инженер имеет определенные задачи при работе с технической системой, что ему необходимо смоделировать поведение этой системы, которое складывается из определенных процессов, влияет не только на всю систему вузовской подготовки инженера, но, что естественно, отражается в различных циклах учебных дисциплин и текстах учебников по этим дисциплинам

Поэтому цель студента – из многообразия этих процессов научиться вычленять то, что наиболее подходит к данной ситуации, находить такое решение, которое максимально отвечает поставленной задаче. Пока у будущего инженера отсутствует свой опыт, он накапливает чужой и помогает ему в этом инженерная литература. Сначала студент должен увидеть объект, далее ответить на вопросы 1) «что это?» 2) «как это функционирует?» и 3) «почему это функционирует так, а не иначе?». Ответ на первый студент находит в справочной литературе, на второй – в методической, на третий – в учебной. За время обучения в вузе студенту необходимо научиться работать с источниками получения профессиональных знаний, которыми для него служит учебная, методическая, справочная и нормативная литература [107, с. 63–64].

Мы согласны с мнением Г. Левиной о том, что необходимость формирования у первокурсника инженерного мышления, определенных когнитивных механизмов, навыков аргументативного дискурса, умения работать с графической информацией и вербализовать ее на русском языке предполагает использование определенной системы заданий, в которых языковая составляющая дискурса отходит на второй план и которые требуют от студента прагматического, профессионального решения [351, с. 323]. Поскольку развитие инженерного (логического) мышления – одна из первоочередных задач инженерного вузовского образования, то преобладание в инженерном мышлении дедуктивного рассуждения (от общего к частному) необходимо учитывать в системе предкоммуникативных и коммуникативных заданий.

Задачу отработки специальных инженерных знаний, навыков и умений в процессе обучения русскому языку, как справедливо считает Т. Васильева, можно

решить с помощью продуманной системы формулировок предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Для этого необходимо, чтобы учебные материалы содержали много иллюстраций: это могут быть фотографии оборудования, схемы, чертежи, таблицы и т.п., взятые из учебников и учебных пособий по базовым инженерным дисциплинам, что даст возможность студенту-иностранцу заранее познакомиться с тем материалом, который подлежит усвоению на занятиях по специальным дисциплинам [107, с. 37].

Предметное содержание обучения на занятиях по языку реализуется в виде текстов, являющихся продуктом речевой деятельности [682]. По Т. Васильевой, инженерные тексты для работы в иностранной аудитории должен отбирать не методист или преподаватель-русист, а преподаватель-специалист, ориентируясь на экстралингвистическую информацию, необходимую при изучении той или иной инженерной дисциплины. Задача преподавателя-русиста сводится к обработке текстового материала, предложенного преподавателем-предметником, и обеспечению многократной тренировки лексико-грамматического материала, подлежащего усвоению [107, с. 37]. В соответствии с концепцией аутентичности, рассмотренной в главе 1, в первом семестре первого курса вуза инженерного профиля для обучаемых, имеющих базовый уровень владения русским языком, необходимо использовать оригинальные тексты по специальности, написанные преподавателями общенаучных и инженерных дисциплин специально для иностранных учащихся со слабой предметной подготовкой, а со второго семестра, когда будет достигнут первый уровень владения русским языком, можно обучать языку специальности на основе текстов учебников по профилю вуза. Однако, как справедливо считает Т. Васильева, если студенты очень слабые и количество часов позволяет, то можно во 2-м семестре продолжить работу с оригинальными текстами и понемногу добавлять аутентичные [108].

Лингвостилевые особенности, которые не нашли своего отражения в программах по РКИ (научный стиль и подъязык специальности), но которые необходимо изучать на уроках русского языка в технических вузах рассмотрены нами в работе [172].

Безусловно, после того, как иностранный студент получит представление о лексике, грамматике и синтаксисе языка науки, когда будут введены все основные термины, которыми он будет пользоваться в дальнейшем, ему следует учиться работать с литературой, перейти от учебных пособий именно к первичной аутентичной литературе, к справочникам. Из научной литературы будущие инженеры должны усвоить систему знаний, из специальной – терминологический аппарат и логичность изложения, из общетехнической – аргументы и формулировки [108, с. 68].

Таким образом, учитывая последовательность и преемственность изучения общеинженерных дисциплин, в целях повышения мотивации обучения языку специальности преподавателю русского языка необходимо обратить особое внимание на те знания, навыки и умения, которые являются профессионально значимыми для подготовки иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Считается, что необходимо учить студентов не только аудированию и записи лекций, но и «переводу» текстов лекций и параграфов учебников с письменного научного языка на устный, т.е. учить определенной синонимии лексико-грамматических и синтаксических конструкций [107].

Известно, что обучение студентов-иностранцев пониманию и порождению устной научной речи является одной из главных задач на 1 курсе, так как большая часть учебного плана состоит из лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий, которые проводятся в устной форме. Для решения этой задачи в учебные материалы рекомендуется обязательно вводить элементы разговорной речи и этикетные формулы. Первым этапом в обучении устным формам реализации научной речи, по словам Т. Васильевой, должны стать фрагменты лекций, так как они сочетают в себе нейтральный стиль с элементами разговорной речи и черты книжно-письменной речи [107].

При работе над языком специальности, по мнению преподавателей-практиков, много внимания должно уделяться обучению не только устным формам научной речи, которые вызывают большую трудность у студентов особенно на 1–2 курсах,

но и вопросам трансформации письменной речи в устную. Студенты должны уметь свободно переходить в пределах одного функционального стиля с письменной формы на устную и наоборот в зависимости от ситуации и темы изложения. Задача преподавателя русского языка в этом случае состоит в том, чтобы показать, в каких случаях такой «переход» возможен, а в каких недопустим, потому что приводит к искажению стиля [107, с. 114]. Такой подход дает возможность иностранным студентам за 1 семестр закончить программу подготовительного факультета, т.е. достичь первого сертификационного уровня владения русским языком. По такому же принципу строится работа на 2-ом курсе. На второй ступени (3–4 курсы) увеличивается доля и значение самостоятельной работы студентов в учебном процессе [107].

Очевидно, что модель обучения русскому языку в инженерном вузе, должна содержать параллельное обучение языку специальности и общелитературному языку. При этом элементы общелитературного языка включаются в обучение устной научной речи. Практика показывает, что в настоящее время на 1 курсе 70–75% учебного времени отводится на обучение аспекту «Язык специальности», на 2–3 курсах его удельный вес уменьшается до 25–30%. Это оптимально, так как совпадает с коммуникативными потребностями студентов [107].

На этапах практической деятельности (старшие курсы) особое значение приобретают навыки восприятия производственного диалога. Его специфика заключается в том, что большая часть информации только подразумевается участниками коммуникации, служит невербализуемой опорой для выяснения конкретных деталей. Будучи научным по содержанию, такой дискурс, как правило, имеет разговорную форму [351, с. 323].

Итак, для того чтобы добиться поставленной цели в преподавании аспекта «Язык специальности» – достижение учащимися высокого уровня коммуникативной компетенции, который необходим для успешного овладения их будущей профессией, – следует помочь им освоить такие функциональные подстили современного русского языка, как научный стиль (уже – язык специальности) и устная научная речь. Причем учащиеся должны уметь пользоваться не только

языковыми средствами, которые используются в устной и письменной формах научного стиля речи, но и свободно переключаться с письменной формы речи на устную с использованием элементов общелитературной и разговорной разновидностей русской речи [107, с. 120].

В данном исследовании мы исходили из того, что специфика грамматического строя русского языка определяет систему обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории. Отличительной чертой данного исследования является учет трудностей изучения лексико-грамматического материала, отражающего специфику инженерной коммуникации, в конкретной национальной (тюркоязычной) аудитории.

В процессе изучения русского языка студенты-тюрки испытывают большие трудности при овладении грамматическими явлениями научной речи, которые отсутствуют в их родном языке. Поэтому, как показал сопоставительный анализ языка инженерной коммуникации в русском и тюркских языках (глава 3), на протяжении всех лет обучения в техническом вузе необходимо уделять внимание таким трудным для обучаемых грамматическим категориям, как род имен существительных и согласование в роде разных частей речи с именами существительными, глагольному управлению, предлогам, видам глаголов, различным значениям префиксальных глаголов, видам сложноподчиненных предложений.

Таким образом, в процессе обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля научному стилю речи и языку специальности следует уделять большое внимание формированию их навыков и умений в основных видах речевой деятельности с учетом уровня владения русским языком, специфики учебного процесса в инженерно-техническом вузе, особенностей инженерного мышления и родного языка.



#### 4.6 Методы и приемы обучения неродному языку в техническом вузе

В процессе обучения языку необходимо использовать методы, которые являются наиболее эффективными для достижения целей, адекватных потребностям обучающихся. Являясь базисной категорией методики, методы обучения являются компонентом системы обучения.

Рассмотрим современные методы и приемы обучения инженерной коммуникации на русском языке иностранных тюркоязычных студентов с учетом их когнитивного стиля и родного языка.

В дидактике и методике обучения языкам существует противоречивость не только в трактовке понятий «метод», «прием», но и в классификациях методов обучения. Анализ научных исследований [242; 276; 352; 373; 682 и др.] свидетельствует о том, что в методике нет однозначного определения понятия «метод обучения». Понятие «метод» в самом общем значении – способ достижения цели.

В структуре каждого метода выделяются методические приемы, являющиеся одним из способов реализации метода на занятии. Под приемом обучения мы понимаем наименьшую обучающую единицу в деятельности преподавателя «в виде конкретного действия или операции, с помощью которых формируются навыки и умения, приобретаются знания, стимулируется учебная деятельность учащихся» [682, с. 176]. Понятия «метод» и «прием» соотносятся между собой почти так же, как понятия «род» и «вид» [620]. Приемы обучения в виде речевых действий и операций составляют содержание формируемой речевой деятельности [682, с. 176].

Вопрос о классификации методов решается неоднозначно, так как «классификация методов у разных авторов производится по различным основаниям, причем во многих случаях непоследовательно и с изрядной долей субъективизма» [590, с. 66]. Основные подходы к классификации методов обучения высшей школе даны в табл. 4.4.

В настоящее время наибольшее распространение получила классификация общедидактических методов, основанная на деятельностном подходе, на которую

мы опирались в данном исследовании. В ней выделяются методы:

- 1) обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные);
- 2) стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (ролевые игры, учебные

Таблица 4.4

#### Основные подходы к классификации методов обучения в высшей школе

Классификация	Основание	Группы методов
Традиционная	Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
По назначению	Последовательность этапов обучения	Приобретения знаний; формирования умений и навыков; применения знаний; творческой деятельности; закрепления знаний, умений и навыков; проверки знаний, умений и навыков
По дидактическим целям	Цель обучения	Методы, способствующие: а) первичному усвоению материала; б) закреплению и совершенствованию приобретенных знаний
Классификация методов обучения по Ю. К. Бабанскому	Аспекты учебно-познавательной деятельности (УПД)	Организации и осуществления УПД; стимулирования и мотивации УПД; контроля и самоконтроля за эффективностью УПД
Классификация методов обучения по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину	Характер деятельности обучающихся	Объяснительно-иллюстративные; репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые; исследовательские

дискуссии, метод проектов); 3) контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.) [682, с. 174]. Ведущими для методики преподавания языка считаются следующие методы обучения: объяснение, организация тренировки, практика [682, с. 176]. Эти методы обучения использовались в процессе формирования коммуникативной компетенции рассматриваемого контингента обучаемых.

Современная концепция обучения фонетическим средствам общения предусматривает непрерывность формирования и развития фонетических навыков на всех этапах обучения языку, а в случае необходимости их коррекцию. На основном этапе (обучение в вузе, бакалавриат) достигается пороговый продвинутый

уровень владения фонетическими средствами общения, на котором обеспечивается совершенствование слухо-произносительных навыков, приобретенных в средней школе и совершенствование навыков чтения про себя.

В поисках ответа на методический вопрос об эффективных приемах и способах овладения фонетическими навыками иностранными тюркоязычными студентами важно учитывать, что в национальной школе обучение русской грамоте, как и родной грамоте, осуществляется при помощи аналитико-имитативного (акустического) метода. Основные требования этого метода являются общими, разница лишь в порядке изучения звуков и букв, что обусловлено особенностями фонетики того или иного языка. Приемы ознакомления со звуками, упражнения в усвоении произношения и закрепления их в основном одни и те же [412].

В процессе формирования и развития фонетических навыков используются следующие приемы: прием опоры на ощутимые моменты артикуляции, прием использования благоприятной фонетической позиции, прием использования звуков-помощников, прием утрирования артикуляции, простукивание ритма и произнесение ударных слогов громче, а безударных тише и др. [276].

Созданию новых методов и подходов к обучению иностранных учащихся инженерного профиля со слабой языковой и предметной подготовкой посвящены исследования И. Авдеевой [7], Т. Васильевой [107, 108], Е. Гиловой [158], Л. Константиновой [374], Левиной [351], А. Стефанской [592]. Поскольку обучение профессиональному общению в сфере инженерной деятельности вызывает большие трудности как у преподавателей, так и у иностранных тюркоязычных студентов, связанные с учетом их когнитивных стилей и родного языка, рассмотрим применение индуктивного и дедуктивного методов обучения русскому языку в национальной школе и техническом вузе. Индуктивный и дедуктивный методы в методике преподавания русского языка в школах тюркских народов используется в нескольких случаях: «Если данная грамматическая категория практически известна учащимся и они приобрели некоторые навыки пользования ею в речи и если в их родном языке имеются более или менее прямые соответствия, то в этом случае эффективным будет индуктивный метод, например, при объяснении значений

частей речи, типов предложения и т.д. Если же грамматическая категория практически мало знакома и учащиеся не располагают навыками пользования ею в речи, а в родном языке не имеется прямых соответствий данному явлению русского языка, то целесообразно применять дедуктивный метод с последующей тренировкой учащихся в приведении примеров по аналогии с данными учителем образцами, например, при изучении приставок, причастий и т.п.» [412, с. 297]. Следовательно, в процессе обучения русскому языку как неродному иностранным тюркоязычных студентов инженерного профиля оба метода, индуктивный и дедуктивный, могут найти применение.

Наибольшие трудности, возникающие у этих обучаемых, связаны «с боязнью спонтанной, неподготовленной речи, а также неумением догадываться о значениях слов по контексту» [7, с. 213]. Поэтому при обучении русскому языку, как справедливо замечает И. Авдеева, целесообразно использование принципов, методов и приемов, актуальных для выработки познавательных стратегий, необходимых при овладении будущей профессией, с учетом когнитивных предпочтений учащихся инженерного профиля [7, с. 289]. По определению, данному в работе [680, с. 325]: «Стратегия – один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели». В отличие от методов, стратегии овладения языком – комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений. Они подразделяются на прямые стратегии (стратегии памяти, когнитивные, компенсаторные) и косвенные (метакогнитивные, эмоциональные, социальные) [680, с. 326]. Стратегии овладения иностранным / неродным языком с учетом когнитивного стиля распределяются по четырем видам речевой деятельности.

Рассматривая стратегически организованную методику обучения украинскому языку нефилологов, О. Любашенко [382] определяет стратегию как лингводидактическое понятие, которое охватывает несколько уровней субъектного взаимодействия в обучении: прогнозирование действий и операций, целеполагание (уровень учебной цели), определение содержания обучения, выбор способов

деятельности и общения преподавателя и студента. В этом смысле стратегию истолковано как проект обучения, мотивационных ресурсов и того результата, который ожидается.

К сожалению, в процессе подготовки специалистов в инженерно-технических вузах Украины не учитываются когнитивные стили и предпочтения студентов. Учет когнитивных стилей иностранных учащихся инженерного профиля при обучении профессиональной коммуникации – это сравнительно новая лингводидактическая основа овладения иностранным языком [6], которая впервые нами используется для обучения русскому языку как неродному в тюркоязычной аудитории вузов инженерного профиля. Влияние когнитивных стилей обнаруживается в процессе приобретения знаний по разным аспектам и видам речевой деятельности. В исследовании Б. Ливер установлено, что влияние когнитивных стилей на успеваемость учащихся уменьшается на высших уровнях усвоения иностранного языка [374, с. 93].

В данном исследовании мы исходили из того, что учет когнитивных стилей учащихся в процессе преподавания иностранного/неродного русского языка, обеспечивая максимальную индивидуализацию процесса обучения/усвоения, по словам Б. Ливер, активизирует мотивационно-познавательную сферу учащихся, способствует раскрытию их творческих возможностей и тем самым повышает успешность и результативность обучения [374, с.15]. Как было отмечено выше, иностранной тюркоязычной аудитории инженерного профиля преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль. Как правило, это «большинство» в инженерной аудитории дополняется представителями других когнитивных стилей – противоположного синтетического и промежуточного (термины И. Авдеевой). Мы разделяем позицию Б. Ливер о том, что в целях индивидуализирования обучения иностранному языку важно использование системы учета когнитивных стилей и стратегий при трех стадиях обучения: введение материала, закрепления и их проверки. При этом методика обучения в курсе русского языка как неродного должна быть ориентирована на особенности большинства учебной группы, а особенности меньшинства должны быть учтены при работе в малых группах,

домашних заданиях, и индивидуальной работе [374].

Поэтому одной из главных задач преподавателя русского языка как неродного является ориентация на когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. И. Авдеева убедительно доказала, что учет специфики речемыслительной деятельности учащихся инженерного профиля позволяет преподавателям-русистам использовать приемы и методы обучения, с одной стороны, обусловленные когнитивными предпочтениями аудитории, а с другой стороны, коррелирующие с дедуктивно-аналитической системой вузовского инженерного образования [7, с.13]. В связи с этим в соответствии с дедуктивным подходом к обучению языку считаем необходимым применение именно дедуктивного метода преподавания русского языка иностранным студентам инженерного профиля.

В соответствии с когнитивными предпочтениями этих студентов выделяются методические приемы: а) ориентированные на стратегии, свойственные иностранным учащимся инженерного профиля, на которые должен опираться преподаватель-русист (долговременная память, независимость от контекста, произвольное запоминание, аналитичность, последовательность обработки информации, словообобщение – установление связи от родного языка к иностранному, высокая точность употребления слов и применения правил) и б) ориентированные на стратегии, которые преподаватель должен стремиться преодолеть у учащихся данного контингента (долгое вхождение в работу, медленное установление связей на этапе восприятия новой информации и фиксации в памяти, отсутствие беглости в устной и письменной речи, беглости чтения, трудности при аудировании, преодоление излишнего контроля собственной речи, неумение абстрагироваться от неважного). К основным методическим приемам и стратегиям обучения, обусловленными когнитивным стилем данного контингента относятся: 1) аутентичность использованных материалов; 2) дедуктивность, аналитичность представления материала; 3) пошаговое, концентрическое изложение материала; 4) работа строго по заранее заявленному плану; 5) акцент на письменный аспект речи; 6) учет наиболее трудных тем грамматики русского языка; 7) внеконтекстные

грамматические упражнения; 8) акцент на четкие инструкции, исключающие сноски; 9) множественные тренировки на материале различных инженерных дисциплин; 10) устное выполнение всех упражнений в аудитории с дальнейшим их записыванием по памяти дома; 11) начитывание преподавателем на диктофон всех текстов и упражнений; 12) анализ морфологического состава слов; 13) тематические списки однокоренных слов и выражений; 14) использование таблиц в качестве иллюстраций; 15) обобщение, синтезирование материала в конце цикла [7, с. 219].

Эти методические приемы выбраны нами для формирования русскоязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов-билингвов инженерно-технических вузов.

Когнитивные стили, изученные в когнитивной психологии, проанализированы И. Авдеевой применительно к изучению второго/иностранного языка и сгруппированы на основании сходства параметров в три «общих стиля»: аналитический, синтетический и промежуточный [7, с. 11]. В терминах Б. Ливер [374] эктеники – это учащиеся, имеющие базисные черты аналитического когнитивного стиля, а синоптики – синтетического. Считаем, что в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля целесообразно использовать методические приемы, учитывающие данные о стилях учения и усвоения, предложенные Б. Ливер. В исследовании Б. Ливер даны рекомендации по обучению грамматике, лексике, фонетике, культуре, а также развитию навыков и умений с учетом когнитивных стилей учащихся-синоптиков («меньшинства» в инженерной аудитории) при индивидуальных видах работы, при работе в малых группах или в ходе выполнения домашних заданий для начальных курсов. Эти рекомендации, по мнению Б. Ливер, могут быть применены в русле любого метода, т.к. они носят достаточно общий характер [374].

Таким образом, учет специфики речемыслительной деятельности учащихся инженерного профиля позволяет преподавателям-русистам использовать методы и приемы обучения, с одной стороны, обусловленные когнитивными предпочтениями аудитории, а с другой стороны, коррелирующие с дедуктивно-аналитической

системой вузовского инженерного образования. Учитывая, что научный стиль речи изучается дедуктивным методом, в национальной школе применяется индуктивный и дедуктивный методы обучения русскому языку, а также когнитивные предпочтения учащихся инженерного профиля, нами выбран дедуктивный метод для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Методические приемы и стратегии обучения русскому языку в вузе инженерного профиля выделены в соответствии с когнитивными предпочтениями этих студентов. При этом методика обучения студентов-билингвов в курсе русского языка как неродного должна быть ориентирована на особенности большинства учебной группы, а особенности меньшинства учитываются при работе в малых группах, домашних заданиях, и индивидуальной работе.

Для формирования русскоязычной коммуникативной компетенции рассматриваемого контингента в соответствии с сознательным подходом нами выбран сознательно-практический метод обучения, а в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом – коммуникативный метод обучения. Остановимся на их характеристике.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам основан на коммуникативном подходе. Концепция метода получила обоснование в работах Е. Пассова [466–468]. Специфической особенностью этого метода является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Основными методическими принципами данного метода являются: речевая направленность, учет индивидуальных особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна [680, с. 116]. Существование различных вариантов коммуникативного метода позволяет сделать вывод о том, что метод еще не сформировался, и его развитие будет, вероятно, идти по различным направлениям, отражающим специфику обучения неродному языку в различных условиях. Большинство отечественных и зарубежных методистов принимают такое толкование коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя



работу как над формой, так и над содержательной стороной речи. Данная трактовка коммуникативности позволила отечественным методистам ввести термин коммуникативно-когнитивный метод [54, с. 39].

Преподавание русского языка в национальной аудитории имеет свои особенности, вызванные, в частности, специфичностью родного языка. Поэтому сознательно-практический метод – это ведущий метод обучения неродному языку в условиях школьной и вузовской подготовки. Этот метод является сознательным, так как в процессе обучения предполагается осознание учащимися значения лексических единиц и языковых форм, используемых в процессе общения, и в то же время практическим, так как решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика. Он учитывает особенности родного языка учащихся, что способствует преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый [54, с. 38]. В соответствии с рекомендациями Б. Беяева, на сообщение сведений об изучаемом языке отводится минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, не менее 85% [71, с. 209–210].

Анализ научных исследований показал, что в отличие от национальной школы, национальные вузы тюркоязычных государств, а также вузы Украины и России не имеют сложившейся научно обоснованной системы обучения русскому языку в национальных группах. Исходя из преемственности обучения русскому языку в школе и вузе, при ее проектировании необходимо учитывать специфику обучения русскому языку в национальной школе. Другими словами, особенности обучения русскому языку в национальной школе проявляются в обучении научному стилю речи в вузе, в том числе и техническом.

Среди приемов обучения русскому языку выделяются две группы [410]:

1) дидактико-методические приемы, 2) предметные приемы. К числу выбранных нами дидактико-методических относим логические приемы обобщения, сопоставления, систематизации, анализа, синтеза и т. д. Среди приемов обучения русскому языку в национальной аудитории школы и вуза большое значение имеет

прием сопоставления явлений языка, имеющий универсальный характер. Рассмотрим особенности применения этого приема.

Ученые В. Богородицкий, Г. Мейрамов, Ф. Советкин, П. Харакоз и др. рассматривают сопоставление не только как методический прием, но и как основу для построения системы обучения русскому языку. Сопоставление как основу обучения Г. Мейрамов видит в последовательности подачи материала, в характере его изложения, в продуманной системе упражнений [202].

Безусловно, при сопоставлении важны ссылки на родной язык. Ссылки должны помочь уловить различие тех или иных языковых явлений «в русском языке, как и в тюркских языках» при сходстве и «в русском языке, в отличие от тюркских языков» в случае различия языков.

В методике обучения языкам различают сопоставления двух типов: внутриязыковые и межъязыковые. Первые находят широкое применение при изучении и родного и неродного языков. Эти сопоставления фактов одного языка проводятся а) по их сходству, б) по их различиям, в) по сходству и различиям попеременно. Наиболее часто на уроках русского языка употребляются внутриязыковые сопоставления явлений языка по их различиям. Такие сравнения помогают лучше понять, языковую или речевую специфику каждого из соотносимых явлений.

В скрытых сопоставлениях называются лишь факты изучаемого языка, а соотносительные явления родного языка только подразумеваются.

Открытые сопоставления различающихся явлений двух языков с практической целью в принципе допустимы и целесообразны при соблюдении двух условий: 1) если существует опасность прямого переноса из родного языка и 2) если ученики, осознавая сопоставляемые явления, иллюстрируют их различия только фактами изучаемого языка.

Учет особенностей родного языка, разработка соответствующей системы упражнений и т.д. в методике называют скрытым сопоставлением, а прием сопоставления фактов родного и русского языков, применяемый в учебном процессе – открытым сопоставлением [51, с. 25]. Сопоставления не должны быть

постоянными, однако они в качестве элементов применяемой методической системы непременно должны быть систематическими [202, с. 157].

Критерии выбора методов и приемов обучения русскому языку в национальной аудитории высшего технического учебного заведения считаем необходимым дополнить с учетом когнитивного стиля специалистов инженерного профиля. К наиболее существенным из них относим: 1) цели обучения, 2) содержание и характер учебного материала, 3) соотношение родного и русского языков, 4) уровень общего и речевого развития обучаемых, 5) когнитивный стиль специалистов инженерного профиля, 5) их возраст и этап обучения, 6) способность обучаемых к активному усвоению материала.

Таким образом, речевая направленность обучения русскому языку в национальной школе и вузе определяют специфику применения учебных методов и приемов. Среди приемов обучения русскому языку в национальной аудитории школы и вуза большое значение имеет прием сопоставления явлений языка.

Кратко остановимся на характеристике стратегий трансформации.

На занятиях по практике языка в вузах инженерного профиля необходимо осуществлять обучение трансформации и перефразированию аутентичных текстов. При этом используются два пути: свертывание и развертывание текста.

В результате свертывания создаются так называемые вторичные тексты: конспект, реферат, тезисы, аннотация, план. Эти виды работ широко используются на начальном и средне-продвинутом этапах обучения в вузах инженерного профиля. Развертыванию как когнитивной операции, которая состоит в написании комментариев, рецензий, статей, диссертаций, уделяется внимание на старших курсах, в магистратуре и аспирантуре [7].

Мы полностью согласны с мнением И. Авдеевой [7] о том, что план, тезисы и конспект, которые относятся к чистой трансформации, свертыванию, должны быть объектом обучения уже на начальном этапе, а реферат, аннотация и рецензия, предполагающие навыки и умения реферирования, должны изучаться на старших курсах, в магистратуре и аспирантуре. То есть эти различные жанры вторичных текстов целесообразно разносить во времени.

В инженерной деятельности практически любое явление, технологический или технический объект имеют условное схематическое изображение. Поэтому на занятиях по русскому языку «необходимо уделять значительное место обучению разворачиванию как информации (чертежи, схемы), так и текста, включая элементы оценки» [7, с. 219]. Данный аспект необходимо вводить на начальном этапе и продолжать на старших курсах в магистратуре и аспирантуре [7].

Таким образом, в исследовании впервые выявлены (глава 5) и учтены когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку как неродному; дополнены критерии выбора методов и приемов обучения русскому языку в национальной аудитории высшего технического учебного заведения с учетом когнитивного стиля специалистов инженерного профиля; методы и приемы обучения неродному языку методами и приемами обучения, обусловленными когнитивными предпочтениями студентов. С целью повышения эффективности обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, учитывая специфику обучения русскому языку в техническом вузе, родной язык обучаемых, а также их когнитивные предпочтения в соответствии с подходами к обучению языку нами отобраны и охарактеризованы современные общедидактические и частнометодические методы и приемы формирования их коммуникативной компетенции. К преобладающим методам в разработанной нами методической системе относятся дедуктивный, сознательно-практический и коммуникативный методы обучения. К основным методическим приемам и стратегиям обучения, обусловленными когнитивным стилем данного контингента относятся: 1) аутентичность использованных материалов; 2) дедуктивность, аналитичность представления материала; 3) пошаговое, концентрическое изложение материала; 4) работа строго по заранее заявленному плану; 5) акцент на письменный аспект речи; 6) учет наиболее трудных тем грамматики русского языка; 7) внеконтекстные грамматические упражнения; 8) акцент на четкие инструкции, исключая сноски; 9) множественные тренировки на материале различных инженерных дисциплин; 10) устное выполнение всех упражнений в аудитории с дальнейшим их

записыванием по памяти дома; 11) начитывание преподавателем на диктофон всех текстов и упражнений; 12) анализ морфологического состава слов; 13) тематические списки однокоренных слов и выражений; 14) использование таблиц в качестве иллюстраций; 15) обобщение, синтезирование материала в конце цикла. При этом методика обучения студентов-билингвов в курсе русского языка как неродного должна быть ориентирована на особенности большинства учебной группы, а особенности меньшинства необходимо учитывать при работе в малых группах, домашних заданиях, и индивидуальной работе. Среди приемов обучения русскому языку в национальной аудитории школы и вуза большое значение имеет прием сопоставления явлений языка. Этот прием не связан с определенными методами и носит универсальный характер.

В иностранной аудитории инженерного профиля, помимо изучения основных грамматических конструкций научного стиля речи, необходимо осуществлять обучение трансформациям всех уровней – от словоформ через словосочетания – к предложениям и блокам информации.

Эффективность применения методов обучения обеспечивается использованием современных средств обучения.

#### **4.7 Средства обучения, используемые в образовательном процессе вузов инженерного профиля**

Средства обучения относятся к базисным категориям методики. В теории обучения иностранным языкам средства обучения рассматриваются как комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком [682, с. 214]. В структурном отношении принято выделять: средства обучения для преподавателя (образовательный стандарт, программа по иностранному языку, книга для преподавателя, справочная и научная литература, методическая литература), для учащихся (учебник, книга для чтения – хрестоматия, пособие по развитию речи,

сборник упражнений, справочник по иностранному языку, словарь), а также аудиовизуальные и технические средства. Далее приведем результаты анализа действующих учебных программ и учебных пособий по русскому языку для неязыковых вузов, рассмотрим теоретические основы конструирования программы для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля

#### **4.7.1 Учебные программы и учебные пособия по русскому языку для неязыковых вузов**

В настоящее время в России и в Украине отсутствуют такие необходимые нормативные документы как Государственный образовательный стандарт и Требования по русскому языку как неродному, являющиеся основой для разработки образовательной программы по русскому языку как неродному для обучения иностранных студентов на основном этапе (обучение в вузе, бакалавриат). В процессе обучения иностранных студентов из тюркоязычных стран в вузах Украины используются рабочие программы по русскому языку как иностранному.

Проведенный анализ программ практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик [533; 534] показал, что эти программы, рекомендованные в качестве типовых, предполагают разработку рабочих программ, учитывающих интерферирующее влияние различных языков. Этот подход был использован нами при разработке национально ориентированной лингводидактической программы по русскому языку как неродному для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля (Приложение В). Заметим, что национально ориентированной программы практического курса русского языка для данного контингента студентов не было и в настоящее время не существует.

Изучение иностранного языка в вузе за последние годы «претерпело заметные изменения в направлении его ориентации на языковое развитие и формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность осуществлять

иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [679, с. 3]. Изменения в преподавании иностранных языков в высшей школе были вызваны в первую очередь переходом на двухуровневую подготовку специалистов (бакалавр – магистр).

Анализ действующей программы по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на основных факультетах высших учебных заведений Украины [504] показал, что в ней отбор материала для программы проведен с учетом целей и задач обучения, определяемых коммуникативными и познавательными потребностями студентов вузов. В качестве исходных положений обучения русскому языку студентов-иностранцев на основных факультетах использовались следующие: 1) направленность содержания и организация учебного процесса на приобретение всего комплекса необходимых навыков и умений, обеспечивающих иностранным студентам участие в учебной деятельности на основных факультетах и общение в общественно-политической и социально-культурной сферах; 2) всемерное развитие креативных способностей студентов, воспитание в них потребности в творчестве; 3) организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями студентов; 4) направленность содержания и организации учебно-воспитательного процесса на усвоение общечеловеческих ценностей.

Программа состоит из разделов, включающих цели и задачи обучения, этапы и содержание обучения, виды планов, формы обучения и контроля и требования к уровню владения студентами основных факультетов основными видами речевой деятельности, коммуникативные задачи, тематику по сферам общения, языковой материал, необходимый для достижения поставленных целей, и список литературы.

Однако с позиций данного исследования эта программа: 1) не является национально ориентированной; 2) не направлена на формирование компетенций; 3) не учитывает профиль вуза, в частности, специфику технического профиля в целом и особенности отдельных технических специальностей; 4) не содержит элементы когнитивизма; 5) не учитывает слабую языковую подготовку студентов по

русскому языку; б) реальные коммуникативные потребности конкретного контингента студентов.

Программа по русскому языку [617] предназначена для иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах Украины и имеющих подготовку по русскому языку в объеме программы обучения на подготовительном факультете. В этой программе сформулированы цели (прагматические, коммуникативная и образовательная) и задачи обучения. В программе отмечается, что прагматические цели обучения русскому языку как иностранному в условиях языковой среды предусматривают практическую, коммуникативную и познавательную (образовательную) направленность процесса обучения с учетом характера реальной коммуникации иностранных учащихся на основе всестороннего исследования их коммуникативных потребностей. При этом коммуникативная цель выделяется как ведущая, а образовательная цель может быть реализована только при условии достижения студентами определенного уровня владения языком. В рассматриваемой программе выделены этапы обучения, она структурирована на модули в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы обучения. В этой программе описание содержания обучения на каждом курсе построено по единому плану и включает следующие разделы: структура учебной дисциплины, коммуникативные сферы обучения, коммуникативные задачи в чтении, аудировании, говорении и письме, текстовый материал, тематика текстов, бесед, сообщений, содержание языковой компетенции, распределение учебного материала по модулям, описание содержания обучения каждого модуля, тематический план практический занятий, виды самостоятельной работы, типы заданий и требования к итоговому контролю. Следует отметить важность выделения в содержании языковой компетенции программы корректировочного курса слухопроизносительных и графических навыков в зависимости от уровня подготовки и национальной принадлежности студентов. С позиции возможного применения этой программы для обучения русскому языку как неродному конкретному национальному (тюркоязычного) контингента инженерного профиля, имеющего уровень владения языком не выше базового, отметим, что программа не является национально ориентированной; в ней не выделено содержание коммуникативно-речевой компетенции в учебно-научной сфере общения; не



учитываются профиль вуза и реальные коммуникативные потребности конкретного контингента студентов; программа не содержит элементы когнитивизма.

В этих условиях разработка программы нового типа для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля становится актуальной.

В настоящее время существует необходимость в создании качественно новых учебных планов, программ, учебников, пособий, а также методики национально-языковой ориентации для обучения русскому языку тюркоязычных студентов в вузах Украины. Для реализации этой цели нами в работе [172] выделены теоретические основы конструирования программы для обучения русскому языку этих студентов с учетом изменения социального заказа общества, целей обучения, становления новой лингвистической и методической парадигмы. В результате проведенного анализа были сделаны следующие выводы: при конструировании национально ориентированной программы для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля необходимо учитывать их уровень владения языком, данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков, профиль вуза, их реальные коммуникативные потребности. Эту программу следует строить на основе компетентностного подхода. Программа нового типа должна учитывать изменения господствующей лингвистической и методической парадигмы на данном этапе и поэтому включать в себя элементы когнитивизма, а также содержание обучения фонетическим средствам общения.

В связи с тем, что наше исследование посвящено проблеме повышения эффективности обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, владеющих русским языком на уровне не выше базового, то, как отмечалось программа первого сертификационного уровня перенесена в лингводидактическую программу по русскому языку как неродному для обучения на втором сертификационном уровне.

Развитие учебно-профессиональной коммуникативной компетенции студентов инженерно-технического профиля до второго сертификационного уровня осуществляется в два этапа (подуровня). Первый подуровень обучения русскому языку соотносится с первым курсом основных факультетов. Целью обучения на втором сертификационном уровне является дальнейшее развитие иноязычной

коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих [375]. Содержание и объем предлагаемого в программе материала, исходя из принципа преемственности, рассчитаны на учащихся, исходная подготовка которых соответствует требованиям Порогового уровня В1-ТРКИ-1 (согласно терминологии РКИ). Для обучения на втором сертификационном уровне иностранным тюркоязычным студентам-нефилологам необходимо пройти обучение по программе, обеспечивающей достижение Первого сертификационного уровня владения русским языком.

Исходя из теоретических основ конструирования программы, при разработке национально ориентированной лингводидактической программы по русскому языку как неродному для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля (Приложение В) мы опирались на существующие программы по русскому языку как иностранному.

Остановимся на анализе учебников и учебных пособий по русскому языку как неродному и иностранному.

Проведенный нами анализ учебников и учебных пособий для обучения русскому языку студентов национальных групп неязыковых вузов (Приложение Д) показал, что они: 1) не учитывают родной язык студентов, что может привести к значительному количеству интерференционных ошибок; 2) не содержат специальные упражнения на преодоление интерферирующего влияния родного языка, кроме единичных, связанных в основном с переводом; 3) не направлены на формирование компетенций, предусмотренных Болонской конвенцией; 4) не учитывают профиль вуза, в частности, специфику технического профиля в целом и особенности отдельных технических специальностей; 5) не учитывают когнитивные предпочтения обучаемых; 6) не учитывают слабую языковую подготовку студентов по русскому языку, не предусматривают восполнение «пробелов» школьного обучения русскому языку; 7) не отражают реальные коммуникативные потребности адресата.

Кроме того, в учебных пособиях для основного этапа обучения русскому языку иностранных студентов упражнения на постановку и закрепление

фонетических элементов речи или отсутствуют, или нередко «не удовлетворяют требованиям выработки и закрепления слухо-произносительных навыков, что в свою очередь является одной из причин возникновения устойчивого акцента в произношении» [349, с. 8]. Ю. Лебедева пишет: «Методика обучения русской фонетике нерусских студентов еще мало разработана: далеко не все возможные приемы обучения фонетике и орфоэпии получили достаточно полное отражение в методической литературе, нет четкости в выделении основных методов и приемов обучения произношению, не решен вопрос о фонетическом корректировочном курсе; недостаточно разработана система орфоэпических тренировочных упражнений...» [349, с. 8]. В связи с этим перед методической наукой стоит задача разработки новых учебников и учебных комплексов, а также подготовки соответствующих научных материалов.

Анализ учебных материалов по русскому языку, предлагавшихся нерусским и иностранным студентам первых курсов в советских вузах, показал, что учебники и учебные пособия по обучению языку специальности, не отражали реальные коммуникативные потребности адресата, содержали в основном адаптированные или построенные тексты, предлагали неактуальную в понятийном отношении информацию и являлись в основном базой для наблюдения и тренировки лексико-грамматических явлений. В настоящее время для иностранных учащихся инженерного профиля, в том числе тюркоязычных, со слабой языковой и предметной подготовкой необходимо создавать принципиально новые учебные материалы по обучению языку специальности.

Результаты анализа Т. Васильевой наиболее значимых учебников и учебных пособий для студентов-иностранцев, которые использовались в учебном процессе на 1–3 курсах в вузах инженерного профиля последние 15–20 лет, с точки зрения отражения и учета в них реальных коммуникативных потребностей данного контингента позволяют заключить, что в этих пособиях:

а) привлекается внимание к типам текстов, неактуальным для будущих инженеров, например, биографиям научных деятелей;

б) отсутствует обучение жанрам продуктивной письменной речи, необходимым студентам уже на младших курсах, это прежде всего расчетно-графическое задание, лабораторно-практическая работа, отчет о практике;

в) предлагается обучение непродуктивным для данного контингента письменным жанрам, например, рецензии, аннотации, конспекту первоисточников, хотя студенты инженерно-технических вузов не конспектируют первоисточников по общеинженерным дисциплинам, не пишут рецензий, а аннотация и обзорный реферат в их учебной практике встречаются лишь в конце 4 и 6 курсов при оформлении дипломных работ бакалавра, магистра или дипломированного специалиста [107, с. 27].

Анализ учебников и учебных пособий по обучению русскому языку как иностранному в вузах инженерного профиля в России и на Украине (Приложение Д) показал, что «Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев 1 курса технических вузов машиностроительного профиля» (авторы: Т. Васильева и М. Пожидаев) адресовано студентам, имеющим слабую языковую и предметную подготовку. Кроме того, к пособиям нового поколения по ряду параметров можно отнести учебный комплекс «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика», состоящий из рабочих тетрадей для разных адресатов и книги для преподавателя в электронном виде [5]. В методическом аппарате Комплекса впервые в русской лингводидактике для учащихся инженерного профиля применен когнитивный подход. Однако отсутствуют учебники и учебные пособия, ориентированные на обучение русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, учитывающие не только их родной язык, слабую языковую и предметную подготовку, но и специфику когнитивных предпочтений. В связи с этим стоит задача разработки учебных материалов для обучения научному стилю речи и языку специальности этих студентов с учетом их уровня владения русским языком, родного языка, когнитивных стилей и реальных коммуникативных потребностей.

#### **4.7.2 Система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля**

Упражнения являются средством обучения языку. Проблема построения системы упражнений является одной из центральных проблем при обучении иностранным языкам. В методике утвердилась мысль о том, что упражнения для обучения иностранному языку должны по своему операционному составу и по функциям отличаться от упражнений, используемых в процессе овладения родным языком.

Упражнение – структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. С помощью упражнений обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи. Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и проведения [680, с. 352]. Методические приемы воплощаются в конкретных упражнениях, представляющих собой типовые задачи, возникающие перед индивидом в процессе практики в соответствующем виде иноязычной речевой деятельности.

Структура упражнения соответствует структуре учебной деятельности и включает: 1) целевой компонент, который находит отражение в инструкции, иногда в образце выполнения. Формулировки задания характеризуются однократностью, краткостью, ориентированностью на конечный результат, носят практический характер. В преподавании иностранного языка инструкции могут быть как на родном, так и на иностранном языке, однако современная тенденция – давать инструкции на иностранном языке (на начальном этапе – на родном) для того, чтобы усилить речевую практику, уменьшить интерференцию. Различают инструкции, направленные на усвоение особенностей языкового материала, эти инструкции

имеют языковой характер. Они могут быть коммуникативно-ориентированные, тогда в них включается речевая задача.

Следующий компонент – 2) исполнительный – предполагает наличие определенного наличия однотипных фраз, предложений. В зависимости от психологической концепции может быть различное количество предложений в одном упражнении (от 8 до 15), при этом учитывается сложность материала, возраст обучаемых, наличия языкового опыта. Третий компонент – контрольный/контролирующий или обратная связь. В традиционном учебнике, как правило, присутствуют два компонента: целевой и исполнительский. Третий компонент чаще всего отсутствует [553]. Э. Сосенко, определяя структуру отдельного упражнения, в котором должен быть смоделирован акт общения, выделяет другие его компоненты: 1) мотив или цель речевого действия, представленные отчасти в виде формулировки задания упражнения; 2) описание обстановки (условий и участников общения), которое стимулирует употребление отрабатываемой конструкции; 3) образец [578, с. 107].

В работах ученых система упражнений рассматривается как: а) структурная единица методической организации учебного материала (И. Олейник, М. Пентилюк, К. Плиско, А. Текучев, Л. Федоренко), б) единица обучения речевой деятельности (А. Беляев, В. Масальский, Л. Мацько, В. Мельничайко, В. Онищук, М. Стельмахович и др.). Упражнения реализуют разнообразные приемы обучения, создают условия для речевой практики (Е. Горошкина, М. Пентилюк, Т. Симоненко). [214].

Современная система упражнений включает три этапа, соответствующие этапам процесса усвоения: этап введения нового материала, этап тренировки или автоматизации, этап применения или активизации. Соответственно, задачами каждого этапа являются: 1) формирование знаний, первичных умений; 2) формирование, совершенствование речевых навыков; 3) развитие речевых умений [553].

В зависимости от того какой признак лежит в основе классификации упражнений (лингвистический, психологический или методический) существуют

различные классификации типов упражнений (И. Бим, И. Грузинской, Д. Изаренкова, А. Климентенко, Б. Лapidуса, А. Миролубова, Е. Пассова, И. Рахманова, Э. Сосенко и др.). В классификации Д. Изаренкова [262] предлагается разграничивать понятия «аппарат упражнений» (совокупность всех существующих упражнений, образующий своеобразный «банк данных») и «система упражнений» (набор упражнений, предназначенных для формирования навыков и умений определенного уровня в рамках того или иного вида речевой деятельности). Наиболее распространенной является классификация упражнений, предложенная И. Рахмановым [517].

Разработанная нами система упражнений учитывает следующие три «логики»— дидактическую, психолого-лингвометодическую и собственно лингвистическую, т. е. логику языка как системы. Логика дидактическая диктует необходимость соблюдения принципа доступности, а значит, постепенности нарастания трудностей. Психолого-лингвометодическая логика зависит от цели обучения, от ориентации на тот или иной вид речевой деятельности и при установке на освоение всех видов речевой деятельности опирается на последовательность и закономерности, действующие в процессе восприятия и порождения речи.

Специфика национально-языковой ориентации в предлагаемой системе упражнений проявляется в следующем (с опорой на работу [102]): 1) упражнения направлены только на закрепление языкового материала и развитие языковой и речевой компетенции студентов. Языковые материалы в момент их представления при национально-языковой ориентированности обучения излагаются с достаточной точностью и полнотой, отвечающей потребностям тюркоязычной аудитории; 2) в упражнения включаются материалы, представляющие специфические трудности для данной языковой аудитории; 3) включены упражнения на наблюдение в целях фиксации внимания студентов на функциональных, семантических и структурных межъязыковых различиях в русском и тюркских языках, а также внутриязыковых особенностей русского языка; 4) важное место отведено переводным упражнениям.

Предлагаемая в данном исследовании система упражнений включает две подсистемы: 1) подсистему языковых упражнений и 2) подсистему речевых

упражнений. Система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля представлена на рис. 4.2.

Языковые упражнения в рассматриваемой системе направлены на усвоение студентами значения языковой формы. Результатом выполнения этих упражнений является формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических). Речевые упражнения предназначены для развития и совершенствования речевых умений обучаемых на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. При этом соотношение между языковыми и речевыми упражнениями лежит в пределах 1:4. Условно-речевые упражнения занимают промежуточное место между упражнениями языковыми и речевыми. Они направлены на развитие речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Их выполнение предусматривает использование учебных ситуаций и решение менее сложных мыслительных задач, чем при выполнении речевых упражнений.

Фонетические навыки, формируемые в процессе обучения языку, входят в состав фонологической компетенции, которую мы рассматриваем в качестве конечной цели овладения фонетическими средствами общения. С целью совершенствования слухо-произносительных навыков студентов-билингвов используются корректировочные (фонетические) упражнения и комплексные, в которых фонетические задания сочетаются с лексико-грамматическими (с элементами коррекции).

Данные виды упражнений могут быть языковыми, где отрабатывается языковая форма, и речевыми, где фонетические элементы отрабатываются в процессе речевой коммуникации [351, с. 16]. В соответствии с видами речевой деятельности в предложенной системе упражнений выделены слухо-произносительные упражнения и упражнения на развитие техники чтения и письма, устные и письменные.

Система упражнений на преодоление фонетической интерференции содержит упражнения на корректировку орфографических навыков.



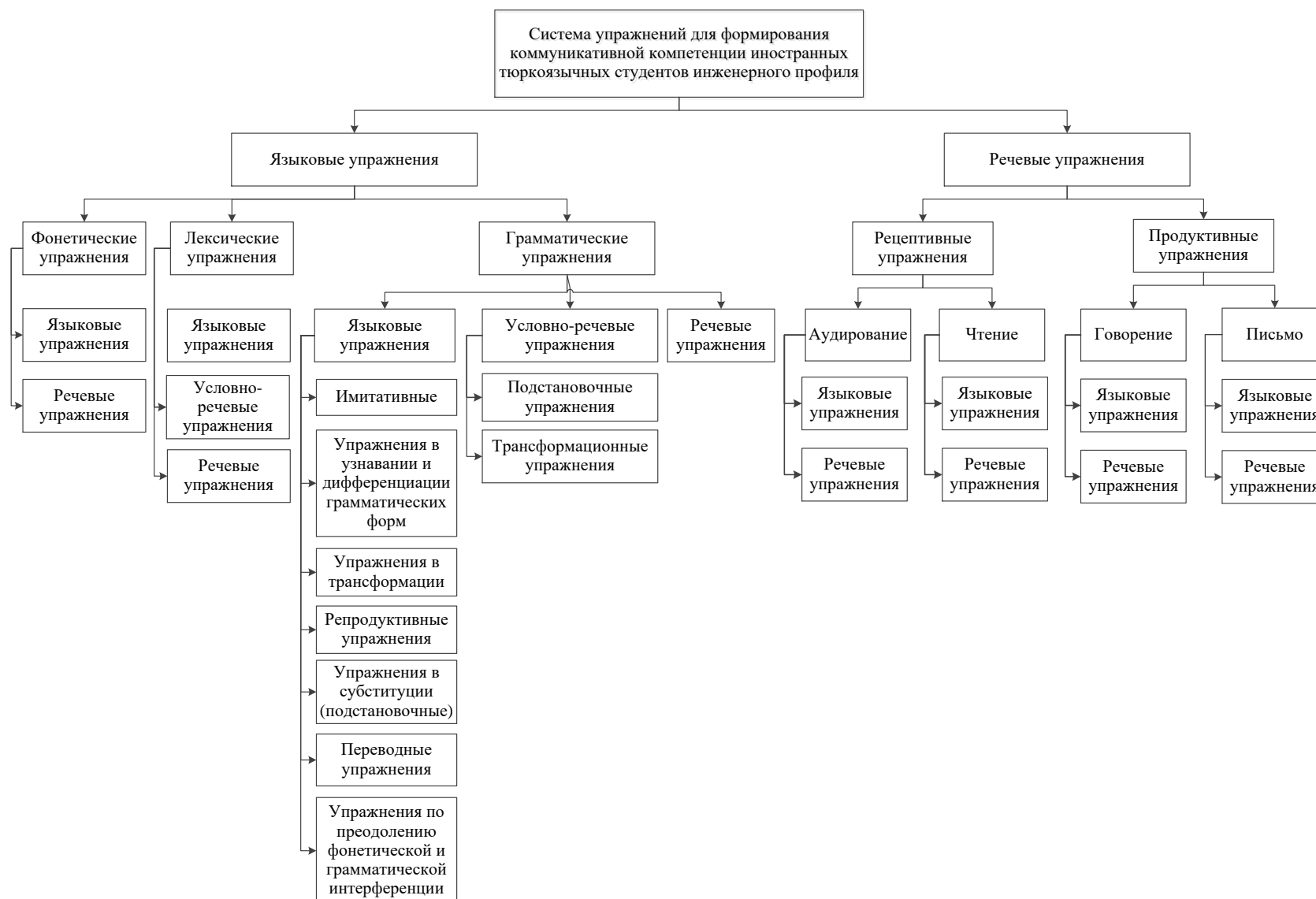


Рис. 4.2. Система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля

Обучение лексике направлено на: ознакомление с лексической единицей (ее представление), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация), применение слова в различных в ситуациях общения. Эта последовательность в работе соответствует этапам формирования лексического навыка и его включению в речевую деятельность. Названные этапы работы над словом различаются приемами работы и видами упражнений, используемых на разных стадиях формирования и развития лексических навыков. Формирование лексической компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля предполагает использование языковых (подготовительные), условно-речевых и речевых упражнений, а также комплекса национально-ориентированных упражнений для обучения русской научно-технической терминологии.

Целью обучения грамматическим средствам общения является формирование грамматической компетенции в виде знаний, речевых навыков и умений, составляющих основу коммуникативной компетенции [679]. Поскольку «грамматические навыки и формируемые на их основе речевые умения в своем развитии проходят ряд стадий (восприятие модели, имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование) [679, с.120], для их формирования в данном исследовании предложены языковые (имитативные упражнения, в узнавании и дифференциации грамматической формы, упражнения в трансформации, упражнения в субституции (подстановочные), репродуктивные упражнения, переводные упражнения, упражнения на преодоление грамматической интерференции в русской речи рассматриваемого контингента обучаемых), условно-речевые (подстановочные и трансформационные упражнения), речевые упражнения, а также упражнения игрового характера.

Процесс формирования предметной (профессиональной) компетенции рассматриваемого контингента студентов строится на основе языковых и речевых упражнений. Языковые упражнения, являясь подготовительными, предназначены для формирования навыков говорения (фонетических, лексических и грамматических), вторые – для формирования умений на основе сформированных

навыков. В предлагаемой системе упражнений используются подготовленные и неподготовленные упражнения, ориентированные на овладение обучаемыми диалогической и монологической речью. Монологические тексты в упражнениях – это фрагменты лекций, написанные преподавателем-предметником, и аутентичные микротексты из учебников по различным базовым инженерным дисциплинам таким, как «Инженерная графика», «Нормирование точности», «Основы технологии машиностроения» и др.

Обучение студентов-тюрков навыкам рецепции и продуцирования аутентичных текстов по специальности основывается на языковых и речевых упражнениях. Для преодоления трудностей аудирования и для формирования навыков и умений аудирования в данной системе упражнений используются языковые (упражнения на преодоление лингвистических трудностей аудирования, в том числе национально ориентированные; упражнения на преодоление психологических трудностей аудирования; упражнения на преодоление трудностей, вызванных условиями предъявления материала) и речевые упражнения. На занятиях по обучению чтению в рассматриваемой системе упражнений предлагается использовать языковые и речевые упражнения, выбор которых определяется видом чтения и этапом работы с текстом (предтекстовый, притекстовый, послетекстовый). Таким образом, рецептивный компонент обучения языку специальности в предложенной системе обучения связан с традиционными этапами работы над текстом: предтекстовом, текстовом (притекстовом) и послетекстовом.

Обучение продуцированию собственного высказывания в тюркоязычной аудитории инженерного профиля предполагает работу с печатным текстом на ситуативной основе с использованием аутентичного образца устного монологического или диалогического сообщения. На основании информации, полученной из текста, студенту необходимо выполнить инженерное задание, аналогичное тому, которое он встретит на занятии по специальности. С помощью упражнений по обучению говорению этих обучаемых формируется диалогическая и монологическая речь, которая может быть подготовленной и неподготовленной.

Языковые (подготовительные для формирования речевых умений) упражнения в предлагаемой системе (имитативные, подстановочные, трансформационные, переводные, упражнения на составление предложений из данных слов) предназначены для формирования навыков говорения на материале единиц языка в объеме отдельных слов, словосочетаний и предложений.

Овладение письмом и письменной речью является целью и средством обучения. Поскольку в основе владения письмом лежат графические, орфографические, каллиграфические, лексико-грамматические навыки, считаем необходимым осуществлять их коррекцию в процессе обучения русскому языку студентов-билингвов технического вуза.

Основным средством овладения письмом и письменной речью является текст. На создание студентами письменных текстов ориентированы приемы обучения, а также разные виды упражнений. Формированию умений письменной речи способствует выполнение языковых и речевых упражнений. На начальном этапе преимущественное внимание уделяется списыванию, записи текстов в виде диктанта, изложения, конспекта, составления плана [679, с.320]. Задания, учитывающие когнитивные предпочтения обучаемых, предлагались при обучении лексике, грамматике, чтению, монологической речи. Итак, система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля включает подсистему языковых упражнений и подсистему речевых упражнений.

Рассматривая средства обучения иностранных студентов русскому языку в вузах инженерного профиля, важно учитывать, что работа с графическими образами составляет основу инженерного труда. Формирование умений и навыков общения с графикой целесообразно начинать с первого дня обучения в вузе. С этой целью на занятиях по практике языка необходимо использовать различные виды наглядных материалов: чертежи, схемы, рисунки, таблицы и т.п. [107].

Для объяснения значения слова в процессе формирования коммуникативной компетенции рассматриваемого контингента целесообразно использовать натуральную наглядность (предметы, действия), учебные рисунки, фотографии,

таблицы, схемы, графики, условные обозначения и т.п. Из аудиовизуальных средств обучения в данном исследовании найдут применение фонограммы и видеофонограммы (видеофильмы, телепередачи, компьютерные программы), а из технических средств – видеозаписи, презентации, обучающие программы.

Таким образом, аудиовизуальные и технические средства обучения призваны обеспечить успешное проведение занятий по языку в иностранной тюркоязычной аудитории. Применение графической наглядности (чертежи, схемы, рисунки, таблицы и т. п.) в процессе обучения языку специальности на первом курсе вуза инженерного профиля имеет особое значение, так как работа с графическими образами составляет основу инженерного труда.

Организационные формы обучения являются компонентом системы обучения и реализуются в зависимости от цели обучения языку с помощью избранных для ее достижения методов и средств обучения. В вузовском обучении выделяются такие формы обучения: аудиторное практическое занятие (урок по практике языка), внеаудиторное практическое занятие, лабораторное занятие, лекция, семинар, консультация, коллоквиум, учебная практика, зачет, экзамен, собеседование, домашняя подготовка. Урок является основной организационной единицей учебного процесса по практике языка. Для него характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с различными индивидуальными формами, направленными на достижение поставленной цели обучения [682, с. 259]. Существуют различные классификации уроков, однако все они предусматривают занятия по овладению средствами языка и деятельностью общения. В структуре занятия принято выделять начало (оргмомент, речевая или фонетическая зарядка, проверка домашнего задания, установка на урок), центральную часть (объяснение нового материала, закрепление, речевая практика), завершающую часть (подведение итогов, контроль, оценка результатов, задание на дом) [682].

Заметим, что в исследовании Е. Гейченко [156] предложена модель практического занятия по специальности, коррелирующая по своим компонентам с компонентами универсальной деятельности (Приложение Е). Эта модель не просто фиксирует некоторые этапы занятия, а демонстрирует их в том виде, «в каком они предстают в реальном учебном процессе, в реальной деятельности преподавателя»

[156, с.15]. Данную модель практического занятия по специальности целесообразно использовать в практике обучения русскому языку иностранцев, в том числе иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Таким образом, методы, средства и организационные формы обучения являются компонентом системы обучения и реализуются в зависимости от цели обучения языку.

Остановимся на рассмотрении средств контроля. Система контроля в высшей школе выполняет функцию управления учебным процессом.

Одной из актуальных проблем преподавания русского языка как неродного и русского языка как иностранного на современном этапе является проблема поиска эффективных путей достижения качества языкового обучения и оценивания методом тестов учащихся конкретных групп языков (в нашем случае – тюркских) и этносов. В настоящее время стандартизированная контрольно-оценочная деятельность в области РКИ осуществляется с помощью тестов. Существующая система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку как иностранному (ТРКИ) предусматривает выделение элементарного, базового и четырех сертификационных уровней владения языком. Поскольку эта унифицированная система тестирования, позволяет выявить и сертифицировать уровни коммуникативной компетенции иностранного учащегося, на нее целесообразно ориентироваться при тестировании граждан зарубежных стран по неродному и иностранным языкам в Украине.

Процедуру формирования национально-ориентированных моделей обучения (преимущественно на начальном этапе) облегчает система контрольных измерителей адаптационных тестов. В исследовании Ч. Юйцзян [685] предложено разделить тесты, носящие национально-ориентированный характер, на диагностические тесты овладения русским языком и тесты успешности. Нами в работе [165] впервые разработаны тесты успешности, или прогресса, ориентированные на тюркоязычную аудиторию. В своем исследовании мы исходим из того, что этноориентированные тесты должны разрабатываться как система, оценивающая динамику формирования языковых и речевых навыков и умений (тест успешности), подводящих к выполнению тестов определенного уровня владения РКИ (тест реальных возможностей) [685]. Тесты успешности по своему характеру

близки к тестам определения уровня владения иностранным языком. Тесты успешности, ориентированные на тюркоязычных студентов, позволяют учесть трудные моменты языкового и речевого плана, осознать причины языковых и речевых ошибок, а также принять меры для их устранения. Примеры тестовых заданий по фонетике, учитывающие трудности в артикуляции и распознавании глухих и звонких согласных, в слоговой делении, в смешении мягких русских фонем с фонемами родного (тюркского) языка, с оформлением интонационного рисунка высказывания даны в главе 5. Тесты успешности целесообразно использовать и в связи с овладением русской лексикой и грамматикой русского языка иностранными тюркоязычными студентами.

Таким образом, процедуру формирования национально-ориентированных моделей обучения (преимущественно на начальном этапе) облегчает система контрольных измерителей адаптационных тестов. Тесты успешности, или прогресса, ориентированные на тюркоязычную аудиторию, позволяют учесть трудные моменты языкового и речевого плана, осознать причины языковых и речевых ошибок, а также принять меры для их устранения. Тесты успешности целесообразно использовать и в связи с овладением русской лексикой и грамматикой русского языка иностранными тюркоязычными студентами.

#### **4.8 Самостоятельная работа студентов**

Активизация иностранных тюркоязычных учащихся не только в условиях аудиторной, но и во внеаудиторной самостоятельной работе, является неременным условием формирования их коммуникативной компетенции в процессе изучения русского языка как неродного в высшем техническом учебном заведении. Именно в самостоятельной работе лучше всего проявляется мотивация студента, его целенаправленность, самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Учебное время самостоятельной и индивидуальной работы регламентируется и должно составлять не менее 50% общего объема

трудоемкости обучения [443, с. 102]. Внешний контроль за самостоятельной работой со стороны преподавателей должен сочетаться с самоконтролем студентов.

Отметим, что в теории самостоятельной деятельности учащихся в обучении в школе и вузе существует ряд нерешенных вопросов. Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных самостоятельной работе, четкой и однозначной трактовки этого понятия не существует. До сих пор пока нет еще и единого понимания того, какую единицу в дидактике представляет самостоятельная работа: то ли это метод обучения, то ли прием учения или форма организации учебной деятельности учащихся. Авторы по-разному интерпретируют виды самостоятельной работы [314, с. 8]. Кроме того, «неизвестно, что следует понимать под самостоятельной деятельностью и какова ее природа; правомерно ли отождествлять самостоятельную работу и самостоятельную деятельность; каковы закономерные связи между самостоятельной работой как особым видом учебных заданий и характером самостоятельной познавательной деятельности ученика; каково соотношение воспроизводящей и творческой самостоятельной работы в рамках самостоятельной деятельности; на какой основе должно строиться это соотношение; каковы принципы построения дидактических особенностей системы самостоятельной работы; в чем заключаются функции и каковы особенности руководства учителем в организации самостоятельной работы учащихся» [314, с. 8].

Формированию умений и навыков самостоятельной работы студентов, в том числе иностранных, посвящены исследования А. Малыхина, Е. Рощупкиной, С. Чичилановой, О. Щеголевой и др. По мнению С. Чичилановой [653], самостоятельная работа студентов может быть истолкована в двух смыслах: во-первых, как процесс творческого мышления студента при решении какой-либо проблемы, задачи, усвоения того или иного материала независимо от того, происходит это в аудитории, дома или ещё где-то. Студент на лекциях не только слушает и конспектирует, но и сопоставляет, анализирует, делает выводы, то есть является активным участником образовательного процесса.

Во-вторых, самостоятельная работа студента – это своеобразный результат мыслительной деятельности в виде написания реферата, контрольной работы,



диплома, выполнения индивидуального домашнего задания и др. В данном случае, самостоятельная работа является продолжением аудиторных занятий дома, в библиотеке, углублением и совершенствованием знаний, полученных в процессе обучения в аудитории.

В общепедагогическом плане самостоятельная работа представляет собой различные виды деятельности учащихся воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые во внеурочное время. Подобное определение положено в основу рассмотрения самостоятельной деятельности многими исследователями [653, с. 50].

В данной работе правомерно рассматривать самостоятельную работу студентов как метод непрерывного образования и одновременно средство индивидуализации процесса обучения в виде фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности, которая может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторное время и в основу которой положено взаимодействие преподавателя и обучающихся, носящее партнерский и паритетный характер, характеризующееся большой активностью протекания познавательных процессов и служащее средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки студентов к самостоятельному пополнению своих знаний в течение всей жизни [653, с. 53]. В соответствии с позицией А. Вербицкого [116], А. Осницкого [458], В. Якунина [689] мы рассматриваем самостоятельную работу как особый вид учебной деятельности в соответствии с формами и условиями её организации.

С точки зрения построения учебной программы самостоятельная работа студентов делится на плановую (предусмотренные в учебных планах) и неплановую. К плановой самостоятельной работе относятся: написание реферата, курсовой, контрольной работы; подготовка к семинарским, лабораторным занятиям, экзаменам и зачетам. Внеплановыми видами самостоятельной работы являются: выполнение домашних контрольных работ, подбор и изучение литературных источников по определенной теме для последующей беседы с преподавателем, проведение коллоквиумов, проведение конференций и т.д. Все виды внеплановой

самостоятельной работы проводятся в часы, свободные от обязательных аудиторных занятий [653, с. 53].

Приведем наиболее важные методические рекомендации [416] к организации самостоятельной работы по русскому языку рассматриваемой категории студентов неязыковых высших учебных заведений. Самостоятельная работа студентов по русскому языку может быть эффективной лишь в случае ее рациональной организации, руководства со стороны преподавателя. Понятие «самостоятельность» включает в себя конкретные признаки: владение целесообразными методами и приемами работы, инициативность, творческое отношение к выполняемой работе, умение планировать и организовывать свою деятельность. Задачи организации самостоятельной работы подразделяются на группы: 1) узко специальные («языковые»), направленные на овладение лексико-грамматическим строем языка и речевыми умениями и навыками; 2) профессионально-направленные, выходящие за рамки целей практического курса русского языка и сливающимися с общими задачами подготовки специалистов того или иного профиля. Первые можно классифицировать как задачи выравнивания и совершенствования речевого уровня студентов. Для решения данных задач в самостоятельной работе студентов необходимо: 1) конкретизировать на основе данных об исходном уровне языковой подготовки студентов те навыки и умения, в совершенствовании которых нуждается вся группа, подгруппа и отдельные студенты; 2) составить индивидуальные планы самостоятельной работы студентов, координируя их учебно-речевую деятельность с рабочим планом таким образом, чтобы к концу каждого этапа обучения студенты приходили примерно с одинаковой речевой подготовкой. Выравнивание речевого уровня студентов связано с ликвидацией речевых ошибок в употреблении грамматического материала программных тем. В целях успешного решения языковых задач в самостоятельной работе студентов преподавателям русского языка необходимо: подобрать дидактический материал, специально предназначенный для самостоятельной работы по всем разделам программы, и обеспечить им студентов; разработать формы осуществления контроля за самостоятельной работой студентов и осуществлять его так же, как контроль на аудиторных занятиях. Профессионально

направленные задачи организации самостоятельной работы студентов по русскому языку диктуются профилем вуза (факультета), предопределяющим как содержательную сторону учебного материала (тексты по специальности), так и виды учебно-речевой деятельности: конспектирование, тезирование, запись лекций, аннотирование, реферирование и т.п. В целях решения данных задач рекомендуется: 1) подобрать тексты по специальности и смежным дисциплинам; 2) разработать систему заданий, упражнений, направленных на формирование навыков и умений самостоятельно решать языковые и коммуникативные задачи; 3) разработать формы контроля самостоятельной работы и степени сформированности компонентов самостоятельности в работе с литературой по специальности на русском языке [416, с.8].

Необходимо отметить важность использования алгоритмизированных упражнений. Объектом алгоритмизированного упражнения могут быть языковые единицы, поддающиеся строгому управлению (правила словообразования, словоизменения, правописания, связи с другими единицами языка и т. п.), и потому задания могут выполняться студентами «по образцу» и в отсутствие преподавателя [416].

Организация самостоятельной работы над формированием коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, состоящая из нескольких этапов, представлена в табл. 4.5.

Таблица 4.5

#### Этапы самостоятельной работы

I этап (подготовительный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нормирование</li> <li>• планирование</li> <li>• организация</li> </ul>
II этап (теоретический)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учебно-методическое обеспечение СРС</li> </ul>
III этап (учебно-практический)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аудиторная и внеаудиторная СРС</li> </ul>
IV этап (контрольный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контроль</li> <li>• самоконтроль</li> <li>• самопроверка</li> </ul>
V этап (коррекционный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коррекция учебного процесса (преподаватель)</li> <li>• самокоррекция</li> </ul>

Экспериментальная национально ориентированная лингводидактическая программа по русскому языку как неродному для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля являлась основой формирования содержания самостоятельной работы по формированию коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в условиях кредитно-модульной организации учебного процесса в вузе (Приложение Ж). На самостоятельную работу студентов отводится в первом модуле 65 часов, а во втором – 72 часа. После первого модуля проводится модульный контроль, второй модуль завершается итоговым контролем.

Формирование коммуникативной компетенции рассматриваемого контингента осуществляется в аудиторной и внеаудиторной работе. При этом большое внимание уделяется формированию навыков и умений в основных видах речевой деятельности, а также речевых и поведенческих умений. Под внеаудиторной самостоятельной работой студентов мы понимаем любую деятельность студентов, осуществляемую как в рамках учебного заведения, так и вне его, характеризующуюся собственным режимом работы, свободой выбора места и времени её выполнения, собственной познавательной потребностью и активностью по отношению к осваиваемому материалу, самоконтролем и направленную на формирование, развитие профессионально значимых качеств личности студента [653, с. 56].

С целью эффективного формирования русскоязычной коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля во внеаудиторной самостоятельной работе мы придерживались следующих условий:

- поэтапное выполнение заданий коммуникативной направленности, основанных на применении аутентичных материалов, обеспечивающих процесс взаимодействия, создающих естественную ситуацию общения при обсуждении, дискутировании и решении реальных проблем, стимулирующих говорящего мобилизовать знания, субъектный опыт, языковые ресурсы;

- актуализация рефлексивной деятельности студентов в парных, групповых и коллективных формах работы в процессе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы;

- организация внеаудиторной самостоятельной работы с учетом связи обучения с практикой, мотивации студента, права выбора заданий, стимулирующих интерес к овладению иностранным языком, самоорганизации, активной самодеятельности студента [653, с. 9–10].

При этом в процессе внеаудиторной самостоятельной работы по русскому языку также необходимо использовать оптимальные средства. К ним относятся: упражнения, коммуникативное мероприятие, использование аутентичных текстов, учебник. Широко распространены в практике преподавания русского языка иностранным студентам такие формы внеаудиторной работы, как внеаудиторное чтение, реферирование специальной литературы и др., способствующие развитию активного общения на русском языке. Внеаудиторная работа студентов в комплексе с аудиторной должна представлять собой учебный процесс, направленный на достижение целей обучения русскому языку иностранных студентов-билингвов инженерного профиля.

Итак, одной из организационных форм обучения является самостоятельная работа над языком. Она осуществляется в аудиторной и внеаудиторной работе с обязательным выполнением заданий и последующей их проверкой преподавателем. При этом большое внимание уделяется формированию навыков и умений в основных видах речевой деятельности, а также речевых и поведенческих умений.

В связи с рассмотрением самостоятельной работы студентов необходимо остановиться на компетенции преподавателя-филолога, работающего в вузе инженерного профиля, которая подробно нами рассмотрена в работе [172]. Отметим, что работая в условиях нового социального заказа в вузе инженерного профиля с иностранным контингентом из тюркоязычных стран, который в настоящее время является коммерческим, преподаватель русского языка может эффективно обучать этих студентов, учитывая их уровень владения русским языком, особенности родного языка и родной культуры, специфику обучения в

техническом вузе, зная содержание учебных планов и программ по специальным дисциплинам и преемственность их изучения, этапы инженерного поиска, профессиональные потребности будущих инженеров, а также сферу применения профессиональных знаний, полученных в вузе.

#### Выводы по главе 4

1. Важнейшая инновация современного инженерного образования – это изменение образовательной парадигмы, переход от информационно-трансляционной парадигмы образования к личностно-созидательной. В связи с этим современная концепция языкового образования прежде всего антропоцентрична. В новой парадигме образования предусматривается формирование совокупности компетенций. Сегодняшняя когнитивно-коммуникативная парадигма имеет разные названия: «когнитивная лингвистика», «лингвокогнитивистика», «дискурс-анализ» и т.п. В настоящее время идея стандартов в обучении рассматривается как важнейшее условие совершенствования системы обучения языкам в целом. Огромное влияние и распространение получили идеи поликультурного образования. Широко распространенным в современной педагогике подходом к пониманию сущности поликультурного образования является диалоговый подход.

2. Профессионально-коммуникативное обучение иностранных студентов технических вузов, являясь частью системного образовательного процесса, базируется на комплексе общеметодологических и методических подходов к подготовке специалистов. Процесс формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля целесообразно осуществлять на основе коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного, системного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, профессионального, дедуктивного, функционального, модульного, сознательного, социокультурного, уровневых подходов. Выделенные подходы являются методологической основой определения стратегий и методов обучения русскому языку как неродному студентам-билингвам инженерного профиля. Приоритетными подходами для целей нашего исследования являются компетентностный, коммуникативно-когнитивный, профессиональный и уровневый подходы. Впервые с целью формирования

коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку выделены компетентностный, коммуникативно-когнитивный и уровневый подходы.

Дополнена классификации подходов к обучению русскому языку как неродному (профессионально ориентированный и компетентностный подходы отнесены к группе дидактических подходов, уровневый – к лингвистическим подходам, когнитивно-коммуникативный – к интегрированным подходам).

3. В исследовании дополнены объективные и субъективные закономерности обучения в высших учебных заведениях закономерностями обучения языку, специфическими закономерностями обучения на неродном языке, специфическими закономерностями речевосприятия и речепорождения в процессе учебно-профессиональной инженерной деятельности. Законы и закономерности, определяющие порядок достижения целей и задач обучения, способствуют эффективному управлению учебной деятельностью, дают возможность предусмотреть результаты учебно-воспитательной работы, научно обосновать содержание, методы и формы обучения русскому языку этих студентов. Дидактические закономерности отражаются в принципах обучения, определяющих стратегию и тактику практических действий субъектов дидактического процесса.

4. Дидактические принципы (сознательности, наглядности, системности и последовательности обучения межпредметной координации, межкультурного взаимодействия, последовательности и доступности); лингвистические (системности, разграничения явлений на уровне языка и речи, стилистической дифференциации, минимизации языка в учебных целях); психологические (мотивации, поэтапности формирования речевых навыков и умений, учета индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся, учета адаптационных процессов); собственно методические принципы (коммуникативности, учета родного языка студентов, устного опережения, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, профессиональной направленности обучения, ситуативно-тематической организации материала, учета уровней владения языком) и принципы обучения на неродном языке (взаимосвязи

компонентов цели обучения, лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей) определяют требования к методике формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку в целом и к ее отдельным компонентам. Все принципы обучения взаимосвязаны. Для преподавателя русского языка как неродного важно не только знание этих принципов обучения, но и умение ими пользоваться при организации и проведении занятий на втором уровне владения русским языком. Выделенные принципы оказывают влияние на отбор содержания и методов обучения.

5. Коммуникативные потребности в различных видах речевой деятельности у иностранных тюркоязычных студентов технических вузов обусловлены их слабой начальной подготовкой, спецификой учебных дисциплин, спецификой будущей профессиональной деятельности. Выявленные и систематизированные коммуникативные потребности позволяют определить цели и содержание обучения при формировании коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

6. На первом курсе в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, владеющих русским языком на базовом уровне и не прошедших этап предвузовской подготовки, преподавателю-русисту необходимо решить общие задачи как для студентов подготовительных, так и основных факультетов. Рассматриваемый этап обучения требует проведения организационно-педагогических мероприятий: установление уровня обученности учащихся, формирование состава групп и т. д. В методических целях целесообразно в процессе обучения языку специальности комплектовать группы, состоящие только из тюркоязычных студентов.

7. Дополнены принципы организации содержания обучения иностранных студентов-билингвов инженерного профиля принципом учета их родного языка; принципы отбора содержания обучения принципом минимизации языкового материала изучаемого языка.



Процесс обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов обусловлен их уровнем владения русским языком, спецификой учебного процесса в инженерно-техническом вузе, особенностями инженерного мышления и тюркских языков. В процессе изучения русского языка студенты-тюрки испытывают большие трудности при овладении грамматическими явлениями научной речи, которые отсутствуют в родном языке. Поэтому на протяжении всех лет обучения в техническом вузе необходимо уделять внимание таким трудным для них грамматическим категориям, как род имен существительных и согласование в роде разных частей речи с именами существительными, глагольному управлению, предлогам, видам глаголов, различным значениям префиксальных глаголов, видам сложноподчиненных предложений.

8. В исследовании дополнены критерии выбора методов и приемов обучения русскому языку в национальной аудитории высшего технического учебного заведения с учетом когнитивного стиля специалистов инженерного профиля; методы и приемы обучения неродному языку методами и приемами обучения, обусловленными когнитивными предпочтениями студентов. С целью повышения эффективности обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, учитывая специфику обучения русскому языку в техническом вузе, родной язык учащихся, а также их когнитивные предпочтения в соответствии с подходами к обучению языку нами отобраны и охарактеризованы современные общедидактические и частнометодические методы и приемы формирования их коммуникативной компетенции. К преобладающим методам в разработанной нами методической системе относятся дедуктивный, сознательно-практический и коммуникативный методы обучения. К основным методическим приемам и стратегиям обучения, обусловленными когнитивным стилем данного контингента относятся: 1) аутентичность использованных материалов; 2) дедуктивность, аналитичность представления материала; 3) пошаговое, концентрическое изложение материала; 4) работа строго по заранее заявленному плану; 5) акцент на письменный аспект речи; 6) учет наиболее трудных тем грамматики русского языка; 7) внеконтекстные грамматические упражнения;

8) акцент на четкие инструкции, исключая сноски; 9) множественные тренировки на материале различных инженерных дисциплин; 10) устное выполнение всех упражнений в аудитории с дальнейшим их записыванием по памяти дома; 11) начитывание преподавателем на диктофон всех текстов и упражнений; 12) анализ морфологического состава слов; 13) тематические списки однокоренных слов и выражений; 14) использование таблиц в качестве иллюстраций; 15) обобщение, синтезирование материала в конце цикла. При этом методика обучения студентов-билинггов в курсе русского языка как неродного должна быть ориентирована на особенности большинства учебной группы, а особенности меньшинства учитываются при работе в малых группах, домашних заданиях и индивидуальной работе. Среди приемов обучения русскому языку в национальной аудитории школы и вуза большое значение имеет прием сопоставления явлений языка. Этот прием не связан с определенными методами и носит универсальный характер.

В иностранной аудитории инженерного профиля, помимо изучения основных грамматических конструкций научного стиля речи, необходимо осуществлять обучение трансформациям всех уровней – от словоформ через словосочетания – к предложениям и блокам информации.

9. В настоящее время существует необходимость в создании качественно новых учебных планов, программ, учебников, учебных пособий, а также методики национально-языковой ориентации для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов в вузах Украины. Дальнейшее развитие получила теория конструирования программ. Впервые разработана национально ориентированная лингводидактическая программа по русскому языку как неродному, построенная на основе компетентного подхода, учитывающая уровень владения языком студентами, данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков.

В настоящее время стоит задача разработки учебных материалов для обучения научному стилю речи и языку специальности данного контингента с учетом их уровня владения русским языком, когнитивных стилей, реальных коммуникативных потребностей и особенностей тюркских языков.

10. Дальнейшее развитие получила методика разработки системы упражнений, направленная на формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля включает подсистему языковых упражнений и подсистему речевых упражнений.

Применение графической наглядности (чертежи, схемы, рисунки, таблицы и т. п.) в процессе обучения языку специальности на первом курсе вуза инженерного профиля имеет особое значение, так как работа с графическими образами составляет основу инженерного труда.

11. Процедуру формирования национально-ориентированных моделей обучения (преимущественно на начальном этапе) облегчает система контрольных измерителей адаптационных тестов. Впервые разработаны тесты успешности, или прогресса, ориентированные на тюркоязычную аудиторию. Тесты позволяют учесть трудные моменты языкового и речевого плана, осознать причины языковых и речевых ошибок, а также принять меры для их устранения

12. Самостоятельная работа над языком осуществляется в аудиторной и внеаудиторной работе с обязательным выполнением заданий и последующей их проверкой преподавателем. При этом большое внимание уделяется формированию навыков и умений в основных видах речевой деятельности, а также речевых и поведенческих умений.

13. Работая в условиях нового социального заказа в вузе инженерного профиля с иностранным контингентом из тюркоязычных стран, который в настоящее время является коммерческим, преподаватель русского языка может эффективно обучать этих студентов, учитывая их уровень владения русским языком, особенности родного языка и родной культуры, специфику обучения в техническом вузе, зная содержание учебных планов и программ по специальным дисциплинам и преемственность их изучения, этапы инженерного поиска, профессиональные потребности будущих инженеров, а также сферу применения профессиональных знаний, полученных в вузе.

## **ГЛАВА 5**

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПРЕДЛАГАЕМОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В этом разделе диссертации представлена организация и проведение педагогического эксперимента (аналитико-констатирующего, формирующего и контрольного), а также результаты экспериментально-опытного обучения по предложенной методике формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов в высших технических учебных заведениях Украины.

#### **5.1 Содержание и структура экспериментально-опытного обучения по разработанной методике**

Научной основой экспериментально-опытного обучения являются психологические, психолингвистические, психолого-педагогические, лингвистические и лингводидактические исследования отечественных и зарубежных ученых.

Цель педагогического эксперимента заключалась в разработке научно обоснованной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и определении ее эффективности.

Экспериментальное обучение направлено на подтверждение следующей рабочей гипотезы. Эффективность методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, учитывающей уровень владения неродным языком, особенности тюркских языков, когнитивные предпочтения студентов и специфику инженерной деятельности, зависит от обеспечения целостности и органического единства определенных закономерностей, подходов, принципов,

методов, приемов, форм и средств обучения. Формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля обеспечивается обучением по лингводидактической модели, состоящей из содержательного, процессуального, методического и диагностико-оценочного компонентов.

В соответствии с целью и общей гипотезой исследования ведущими задачами экспериментального исследования являются:

1) определить цель, приоритетные задачи, содержание и объем практического курса русского языка как неродного на основных факультетах вузов инженерного профиля для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов 1 курса;

2) выявить и описать когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе овладения русским языком;

3) выяснить уровень сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов 1 курса вузов инженерного профиля на аналитико-констатирующем и контрольном этапах эксперимента и типичные для них затруднения при чтении, аудировании, говорении и письме на русском языке с применением тестов;

4) на основе анкетирования установить коммуникативные потребности студентов на аналитико-констатирующем этапе;

5) составить экспериментальную программу формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-билингвов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку на основе реализации коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного, системного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, профессионального, дедуктивного, функционального, модульного, технологического, сознательного, социокультурного подходов;

6) спроектировать лингводидактическую модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку на формирующем этапе педагогического эксперимента;

7) разработать систему языковых и речевых упражнений;

8) использовать в процессе обучения русскому языку национально и профессионально ориентированные учебные материалы; национально ориентированную лингводидактическую программу обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении с целью формирования определенного уровня владения русским языком; тесты, в том числе национально ориентированные; учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля», автором которых является соискатель;

9) определить эффективность разработанной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку на контрольном этапе эксперимента.

Исходя из цели и задач экспериментально-опытного обучения, формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку будет эффективным при следующих условиях: определении уровня владения русским языком и комплектовании учебных групп, состоящих только из тюркоязычных студентов; учете коммуникативных потребностей обучаемых; системности, последовательности и этапности обучения неродному языку с учетом его содержательного и процессуального компонентов; применении на уроках русского языка методов и приемов, учитывающих когнитивные предпочтения студентов и особенности обучения в тюркоязычной аудитории; использовании системы языковых и речевых упражнений; применении в процессе обучения русскому языку авторской методики обучения русскому языку как неродному, разработанных соискателем национально и профессионально ориентированных учебных материалов; национально ориентированной лингводидактической программы обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении с целью формирования определенного уровня владения русским языком; тестов, в том числе национально

ориентированных; учебного многоязычного толкового «Словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля».

Важным теоретико-практическим основанием содержания экспериментально-опытного обучения является применение важнейших закономерностей, подходов, принципов, определяющих особенности формирования коммуникативной компетенции данного контингента: приоритетные закономерности (общедидактические, лингводидактические закономерности обучения языку, специфические закономерности обучения неродному языку, специфические закономерности речевосприятия и речепорождения в процессе учебно-профессиональной инженерной деятельности), подходы (уровневый, компетентностный, профессионально ориентированный, коммуникативно-когнитивный), дидактические, психологические, собственно методические принципы, принципы обучения на неродном языке.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы разработана лингводидактическая модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, которая была реализована в процессе экспериментально-опытного обучения в десяти высших учебных заведениях Украины. Проектируя эту модель, мы исходили из того, что этот термин в дидактике обозначает «воображаемую или материально реализованную систему, отражающую или воспроизводящую объект исследования и способную менять его так, что изучение ее дает новую информацию по данному объекту» [223, с. 516]. Ключевым понятием указанной дефиниции является лексема «система» – «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство» [680, с. 300]. Лингводидактическая модель охватывает исходные понятия, которыми оперирует экспериментальная методика обучения – цель, принципы, методы, приемы, формы, средства, которые в своей совокупности составляют соответствующую систему (рис. 5.1). Представленный в исследовании педагогический эксперимент моделирует основные параметры педагогического процесса. В нем находят реализацию все объективные факторы

последнего: наличие обучающихся и обучающихся, цель обучения, учет возрастных психофизиологических особенностей обучающихся, зависимость методов преподавания от цели обучения, наличие программы обучения, организация условий обучения, контроль за успеваемостью обучающихся и т. п. [665].

Все составляющие лингводидактической модели, изображенной на рис. 5.1, подчинены главной цели экспериментальной методики – формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Содержательный компонент экспериментальной системы обучения представлен пятью составляющими коммуникативной компетенции данного контингента: когнитивной, языковой, речевой, предметной и дискурсивной. Он состоит из речевых умений и навыков владения грамматическими средствами в виде грамматической (языковой компетенции); речевыми навыками и умениями при чтении текстов; навыками и умениями, необходимыми для понимания аудитивно представленной информации (диалогическая и монологическая речь); речевыми умениями и навыками, необходимыми для фиксации в письменной форме полученной информации, а также умением письменно представить некоторые сведения в соответствии с коммуникативной установкой; речевыми навыками и умениями, необходимыми для устной (диалогической и монологической) речи.

Процессуальный компонент исследования строится на основе закономерностей и подходов к обучению, принципах обучения, включает организационно-педагогические мероприятия и этапы эксперимента (аналитико-констатирующий, формирующий и контрольный).

Методический компонент модели направлен на формирование фонетической, лексической, грамматической, предметной (профессиональной) компетенции, обучение рецепции аутентичных текстов по специальности, обучение навыкам продуцирования на основе методов и приемов обучения, учитывающих когнитивные предпочтения обучаемых и особенности тюркских языков, с применением системы языковых и речевых упражнений и учебно-методического обеспечения.



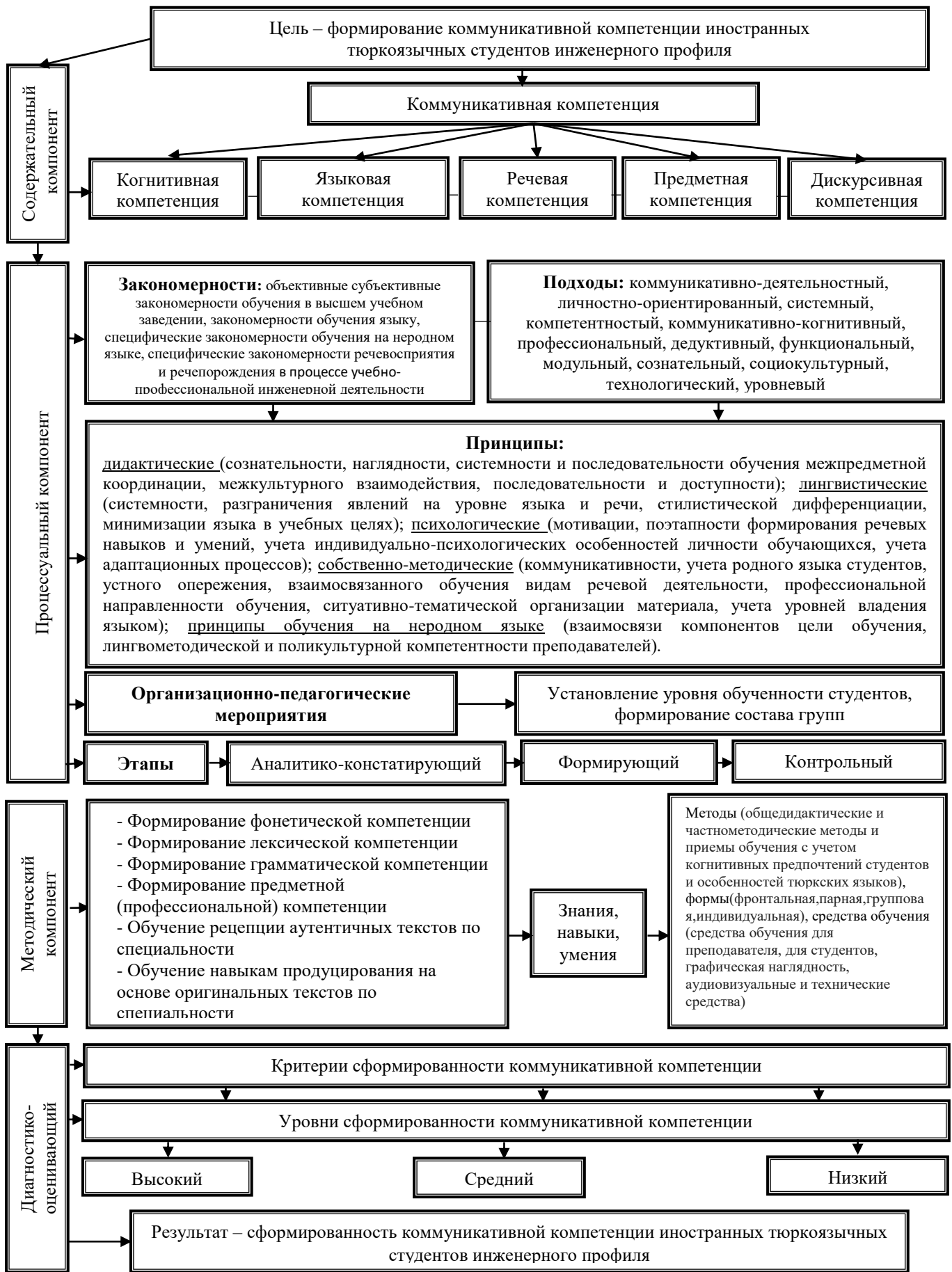


Рис. 5.1. Лингводидактическая модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля

Диагностико-оценивающий компонент модели включает критерии, уровни, диагностику результата сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля с применением тестов разного уровня.

В исследовании составлена программа реализации экспериментальной методики, представленная далее в модели формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, и разработано программно-методическое обеспечение (национально и профессионально ориентированные учебные материалы; национально ориентированная лингводидактическая программа обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении с целью формирования определенного уровня владения русским языком; национально ориентированные тесты; учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля»), апробированное на формирующем этапе педагогического эксперимента (см. п. 5.3.2 диссертации).

## **5.2 Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и критерии их оценки**

Сформированность коммуникативной компетенции рассматриваемого контингента предполагала сформированность языковой компетенции, речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности и сформированность предметной (профессиональной) компетенции.

Объектами контроля языковой компетенции являлось владение фонетической, лексической и грамматической нормами языка в соответствии с требованиями базового и первого сертификационных уровней, а также умения использовать определённые языковые явления для осуществления коммуникации. Владение языковыми явлениями проверялось на основе умений, обеспечивающих общение в

чтении, аудировании, письме и говорении.

Критерием оценивания языковой компетенции являлась языковая правильность и сформированность речевых умений в рамках образовательного стандарта (требования уровня). Степень сформированности языковой компетенции определялась по критериям: а) «правильно-неправильно»; б) «правильно-неправильно, но коммуникативно приемлемо»; в) «неправильно и коммуникативно неприемлемо».

Объектом контроля предметной компетенции являлось умение воспринимать, воспроизводить и производить высказывания, адекватные нормам, принятым в языковом социуме инженеров. Критерий оценивания предметной компетенции – адекватность восприятия / воспроизводства / производства высказывания экстралингвистическим реалиям учебно-профессиональной сферы общения. Сформированность предметной компетенции – это лишь условие определения языковой компетенции.

Объективность и точность оценок обеспечивалась критериями оценивания. Анализ объектов контроля дал возможность выделить критерии сформированности коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Нами впервые выделены знаниевый и когнитивный критерии, а также три уровня (высокий, средний и низкий) сформированности коммуникативной компетенции обучаемых на базовом или допороговом уровне (A2), пороговом уровне или первом сертификационном уровне (B1) и на пороговом продвинутом уровне или втором (сертификационном) уровне B2 (для студентов первого курса – (B1+), поскольку второй уровень владения языком достигается студентами-нефилологами, заканчивающими обучение в бакалавриате). Впервые в Украине для обучения и тестирования иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в первом уровне владения русским языком нами выделены базовый и первый сертификационный уровень (в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» [234] и общепризнанными уровнями владения иностранным языком. Уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов на этих

уровнях определялся на аудиторных практических занятиях с помощью тестирования.

Знаниевый критерий сформированности коммуникативной компетенции обучаемых (проверяется уровень сформированности языковой компетенции, необходимой для решения определенных коммуникативных задач на базовом уровне):

Высокий уровень – иностранец различает значения лексических единиц и использует их в заданном контексте, правильно употребляет предложно-падежные формы имен в контексте высказывания, правильно использует глагольные формы с учётом контекста и ситуации, использует структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Средний уровень – иностранец различает значения лексических единиц и использует их в заданном контексте, употребляет предложно-падежные формы имен в контексте высказывания, использует глагольные формы с учётом контекста и ситуации с несколькими ошибками, использует структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Низкий уровень – иностранец не различает значения лексических единиц и не использует их в заданном контексте, неправильно употребляет предложно-падежные формы имен в контексте высказывания, не использует глагольные формы с учётом контекста и ситуации, структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Когнитивный критерий сформированности коммуникативной компетенции обучаемых (проверяется уровень сформированности речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности на базовом уровне):

Высокий уровень – иностранец понимает на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой и точностью; понимает на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

Иностранец читает текст с установкой на общий охват его содержания; изменяет стратегию чтения в зависимости от установки (при встрече с информацией, требующей изучающего чтения); определяет тему текста; понимает его основную идею; понимает как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной; строит письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой; самостоятельно продуцирует связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой; строит монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности; выражает отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам; понимает высказывания собеседника, определяет его коммуникативные намерения в ограниченном числе речевых ситуаций и тем общения; адекватно реагирует на реплики собеседника; инициирует диалог, выражает коммуникативные намерения в ограниченном числе ситуаций и тем общения; высказывания учащихся оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

Средний уровень – иностранец в основном правильно понимает на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой и точностью; понимает на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

Иностранец читает текст с установкой на общий охват его содержания; изменяет стратегию чтения в зависимости от установки (при встрече с информацией, требующей изучающего чтения); определяет тему текста; понимает его основную идею; понимает как основную, так и дополнительную информацию,

содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной; достаточно правильно строит письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой; самостоятельно продуцирует связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой; строит монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности с несколькими ошибками; выражает отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам; в основном правильно понимает высказывания собеседника, определяет его коммуникативные намерения в ограниченном числе речевых ситуаций и тем общения; адекватно реагирует на реплики собеседника; инициирует диалог, выражает коммуникативные намерения в ограниченном числе ситуаций и тем общения; высказывания учащихся оформлены в основном в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

Низкий уровень – иностранец понимает на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании: тему, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с недостаточной полнотой и точностью; понимает на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников.

Иностранец читает текст с установкой на общий охват его содержания; недостаточно изменяет стратегию чтения в зависимости от установки (при встрече с информацией, требующей изучающего чтения); определяет тему текста; понимает его основную идею; понимает как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с недостаточной полнотой, точностью и глубиной; строит письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой, допуская

значительное количество ошибок; письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой со значительным количеством ошибок; самостоятельно продуцирует связные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой; строит монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности с ошибками; выражает отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам; в основном неправильно понимает высказывания собеседника, определяет его коммуникативные намерения в ограниченном числе речевых ситуаций и тем общения; неадекватно реагирует на реплики собеседника; не инициирует диалог, выражает коммуникативные намерения в ограниченном числе ситуаций и тем общения; высказывания учащихся оформлены с нарушением норм современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

Знаниевый критерий сформированности коммуникативной компетенции обучаемых (проверяется уровень сформированности языковой компетенции, необходимой для решения определенных коммуникативных задач на первом сертификационном уровне):

Высокий уровень – студент различает значения лексических единиц и использует их в заданном контексте, правильно употребляет предложно-падежные формы имен в контексте высказывания, правильно использует глагольные формы с учётом контекста и ситуации, использует структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Средний уровень – студент различает значения лексических единиц и использует их в заданном контексте, употребляет предложно-падежные формы имен в контексте высказывания, использует глагольные формы с учётом контекста и ситуации с несколькими ошибками, использует структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Низкий уровень – студент не различает значения лексических единиц и не использует их в заданном контексте, неправильно употребляет предложно-падежные формы имен в контексте высказывания, не использует глагольные формы с учётом контекста и ситуации, структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Когнитивный критерий сформированности коммуникативной компетенции обучаемых (проверяется уровень сформированности речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности на первом сертификационном уровне):

Высокий уровень – студент умеет адекватно воспринимать на слух предлагаемую информацию, необходимую для решения определённых коммуникативных задач; понимает монологическую и диалогическую речь; владеет языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия устного звучащего текста. Умеет полно, точно и глубоко понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания); умеет понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте; адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (при изучающем чтении); владеет языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

В области репродукции – умеет записать основное содержание каждой формально-смысловой части предъявляемого текста с незначительным количеством ошибок и выразить своё отношение к изложенным в тексте точкам зрения; в области продуцирования – умеет построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; владеет языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках тем информационно-тематического минимума.

В форме диалогической речи: умеет понять собеседника и определить характер его коммуникативного намерения; умеет адекватно реагировать на инициативную реплику собеседника дать ответ, выразить согласие/несогласие, своё отношение к чему-либо и т.д.; умеет выражать своё коммуникативное намерение в



предложенной ситуации, т.е. инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, совет, желание, побуждение и т.д.); умеет использовать общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета, характерные для диалогической речи; навыки и умения, необходимые для общения в форме монологической речи; умеет построить связные, логичные тексты разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждений); владеет языковым и речевым материалом, необходимым для общения в устной форме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

Средний уровень – студент умеет достаточно адекватно воспринимать на слух предлагаемую информацию, необходимую для решения определённых коммуникативных задач; понимает монологическую и диалогическую речь; владеет языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия устного звучащего текста. Умеет достаточно полно, точно и глубоко понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания); умеет понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте; адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (при изучающем чтении); владеет языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

В области репродукции – умеет записать основное содержание каждой формально-смысловой части предъявляемого текста с несколькими ошибками и выразить своё отношение к изложенным в тексте точкам зрения; в области продуцирования – умеет построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; владеет языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках тем информационно-тематического минимума.

В форме диалогической речи: умеет достаточно полно понять собеседника и определить характер его коммуникативного намерения; умеет адекватно реагировать на инициативную реплику собеседника, дать ответ, выразить

согласие/несогласие, своё отношение к чему-либо и т.д.; умеет выражать своё коммуникативное намерение в предложенной ситуации, т.е. инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, совет, желание, побуждение и т.д.); умеет использовать общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета, характерные для диалогической речи; навыки и умения, необходимые для общения в форме монологической речи; умеет построить связные, логичные тексты разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждений); владеет языковым и речевым материалом, необходимым для общения в устной форме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление), допуская только отдельные отклонения от нормы.

Низкий уровень – студент умеет воспринимать на слух предлагаемую информацию, необходимую для решения определённых коммуникативных задач; недостаточно понимает монологическую и диалогическую речь; недостаточно владеет языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия устного звучащего текста. Недостаточно полно, точно и глубоко понимает основную информацию, содержащуюся в тексте, основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания); недостаточно понимает как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте; недостаточно адекватно интерпретирует ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (при изучающем чтении); недостаточно владеет языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

В области репродукции – умеет записать основное содержание каждой формально-смысловой части предъявляемого текста, допуская значительное количество ошибок в словоупотреблении и языковом оформлении, и выразить своё отношение к изложенным в тексте точкам зрения; в области продуцирования – затрудняется построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой; недостаточно владеет языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках тем информационно-тематического минимума.

В форме диалогической речи: недостаточно полно понимает собеседника и определяет характер его коммуникативного намерения; недостаточно адекватно реагирует на инициативную реплику собеседника, дает ответ, выражает согласие/несогласие, своё отношение к чему-либо и т.д.; не умеет выражать своё коммуникативное намерение в предложенной ситуации, т.е. инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, совет, желание, побуждение и т.д.); не соблюдает общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета, характерные для диалогической речи; не умеет построить связные, логичные тексты разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждений); недостаточно владеет языковым и речевым материалом, необходимым для общения в устной форме, допускает значительное количество ошибок в лексико-грамматическом и фонетико-интонационном оформлении речи. На уровне В1+ применялись критерии уровня В1.

Разработанные критерии и показатели сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, соответствующие критериям оценивания учебных достижений студента в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях, применялись на всех этапах педагогического эксперимента.

### **5.3 Ход экспериментально-опытного обучения**

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – аналитико-констатирующий (2010–2012 гг.) предусматривал: 1) теоретический анализ исследуемой проблемы: изучение научной (философской, психологической, лингвистической, дидактической и лингводидактической) литературы, диссертационных работ и т.д.; 2) обобщение опыта формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в Украине; 3) определение цели и задач аналитико-констатирующего этапа педагогического эксперимента, определение методов

исследования на этом этапе (анализ, опрос, анкетирование, наблюдение, тестирование); 4) проведение констатирующего среза; 5) анализ результатов аналитико-констатирующего этапа педагогического эксперимента; 6) разработка экспериментальной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Основной задачей второго – формирующего этапа (2013–2015 гг.) была апробация разработанной модели и методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, их внедрение в учебный процесс высших учебных заведений Украины.

Третий – контрольный этап (2016) имел целью обобщение и анализ результатов формирующего этапа педагогического эксперимента, формулирование выводов, определение перспектив проблемы исследования.

### **5.3.1 Организация аналитико-констатирующего этапа педагогического эксперимента**

Цель аналитико-констатирующего этапа педагогического эксперимента – определение типичных для иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля затруднений при чтении, аудировании, говорении и письме на русском языке на основе тестирования; выяснение особенностей формирования у обучаемых навыков и умений при обучении четырем видам речевой деятельности с применением опроса и анкетирования субъектов эксперимента (студентов и преподавателей); определение исходного уровня знаний, навыков и умений обучающихся в области русского языка. Всего в эксперименте приняли участие 960 студентов из десяти высших учебных заведений Украины (табл. 5.2). Выборка представлена учебными заведениями Восточной Украины (516 студентов, 53, 7%), Центральной Украины (30 студентов, 3,1%), Северной Украины (156 студентов, 16,3%), Южной Украины (258 студентов, 26,9%).

Констатирующий срез рассчитан на фиксацию исходного/начального уровня подготовки студентов. В нашем случае определение уровня сформированности коммуникативной компетенции обучаемых, предполагающей наличие когнитивной,

профессиональной и лингвистической составляющих.

Для проверки имеющегося у студентов уровня коммуникативной компетенции и прогнозирования потребностей в овладении русским языком проводилось: лингво-когнитивное анкетирование иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля с целью определения их принадлежности к когнитивному стилю специалистов инженерного профиля (когнитивная составляющая); анкетирование и опрос, позволившие выявить актуальные для студентов ситуации речевого общения в учебно-профессиональной сфере и уровень ориентации в предложенных

Таблица 5.2

Высшие учебные заведения, на базе которых проводился педагогический эксперимент

№ п/п	Высшее учебное заведение	Количество участников эксперимента
<b>Восточная Украина</b>		
1.	Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет	108
2.	Национальный аэрокосмический университет им. М. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт»	216
3.	Харьковский национальный университет радиоэлектроники	80
4.	Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»	76
5.	Востокукраинский национальный университет имени Владимира Даля	36
<b>Центральная Украина</b>		
6.	Винницкий национальный технический университет	30
<b>Северная Украина</b>		
7.	Киевский национальный политехнический университет	50
8.	Сумской государственный университет	106
<b>Южная Украина</b>		
9.	Национальный университет кораблестроения имени адмирала Макарова	126
10.	Запорожская государственная инженерная академия	132

ситуациях общения (профессиональная составляющая); тестирование, направленное на определение стартового уровня сформированности языковой/речевой компетенции в сфере языка общего владения (лингвистическая составляющая).

Впервые в лингводидактике определялся когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Для определения уровня когнитивной составляющей коммуникативной компетенции обучаемых использовались две анкеты Б. Ливер [374]. В Приложении К данной диссертации даны две анкеты: первая (тест Торрансом) – на выявление природной предрасположенности и вторая (тест ИСЦЛ) – на определение сформированности когнитивного стиля специалистов инженерного профиля (релевантного эктеническому по Б. Ливер), которые применялись для определения уровня когнитивной составляющей коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов 1 курса технических вузов.

Ниже приводится рис. 5.1а, иллюстрирующий природную предрасположенность к стилям мышления студентов, и рис. 5.1б, показывающий преобладание у них когнитивного стиля специалистов инженерного профиля.

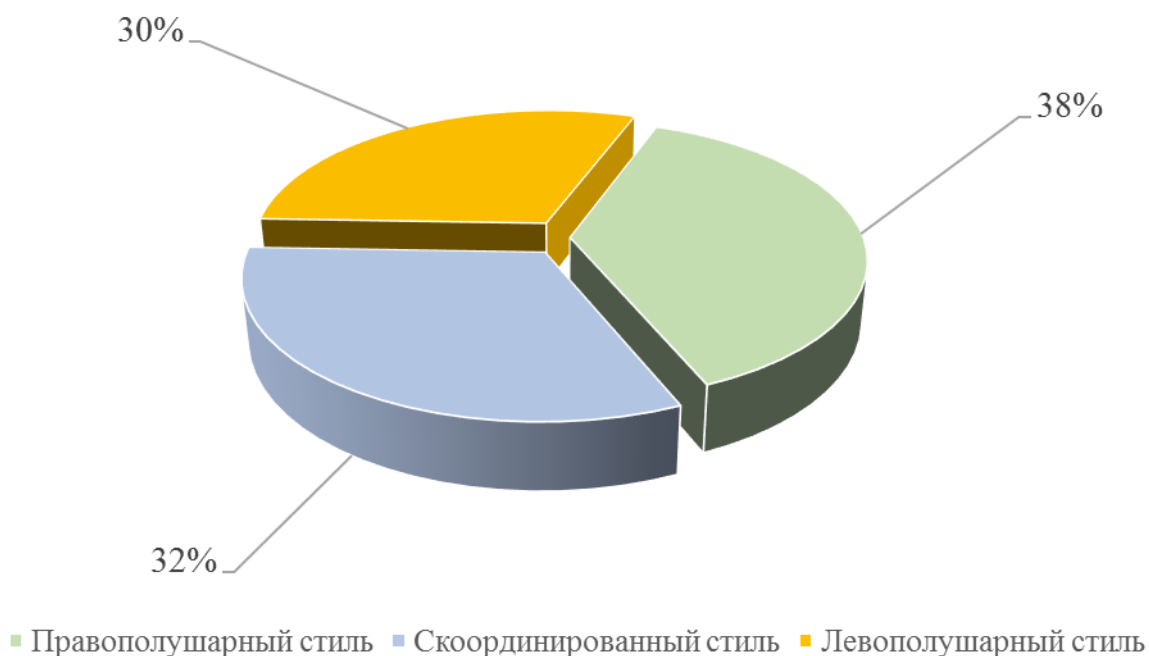
Природная предрасположенность и сформированность когнитивного стиля у иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля 2011 по 2016 гг. учебные годы.

Проводимое в течение 6 лет анкетирование показало, что большинство в инженерной аудитории при равномерно распределенных природных предпочтениях студентов к стилям мышления (например, с правополушарным стилем мышления – 38%, с левополушарным стилем – 30%, скоординированным стилем – 32%) независимо от национальности, составляют учащиеся со сформированным когнитивным стилем специалистов инженерного профиля (эктенический когнитивный стиль) (рис. 5а, 5б). Как правило, это «большинство» в инженерной аудитории на 1–4 курсах дополняется представителями других когнитивных стилей – противоположного синоптического либо смешанного (ситуативного). Определение когнитивного стиля преподавателей-филологов с помощью тех же анкет свидетельствует о сформированности у них противоположного синоптического

стиля.

Для определения уровня профессиональной составляющей коммуникативной компетенции была разработана «Анкета для анализа мотивов и потребностей изучения русского языка иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля в сфере профессионального общения» (Приложение А).

Анкетирование данного контингента подтвердило их реальные коммуникативные потребности в профессиональной сфере, полученные в исследованиях [7; 108]. По результатам этого анкетирования были сделаны следующие выводы. Большинство иностранных тюркоязычных студентов считают овладение специальностью главной целью изучения русского языка. Небольшой их процент видит в русском языке средство удовлетворения познавательной потребности. Многие студенты стремятся изучать научный стиль речи, а также разговорную речь. Наиболее эффективными путями изучения языка специальности они считают чтение аутентичных учебников по специальности и общение на учебно-профессиональные темы. Значительное число обучаемых предполагает, что



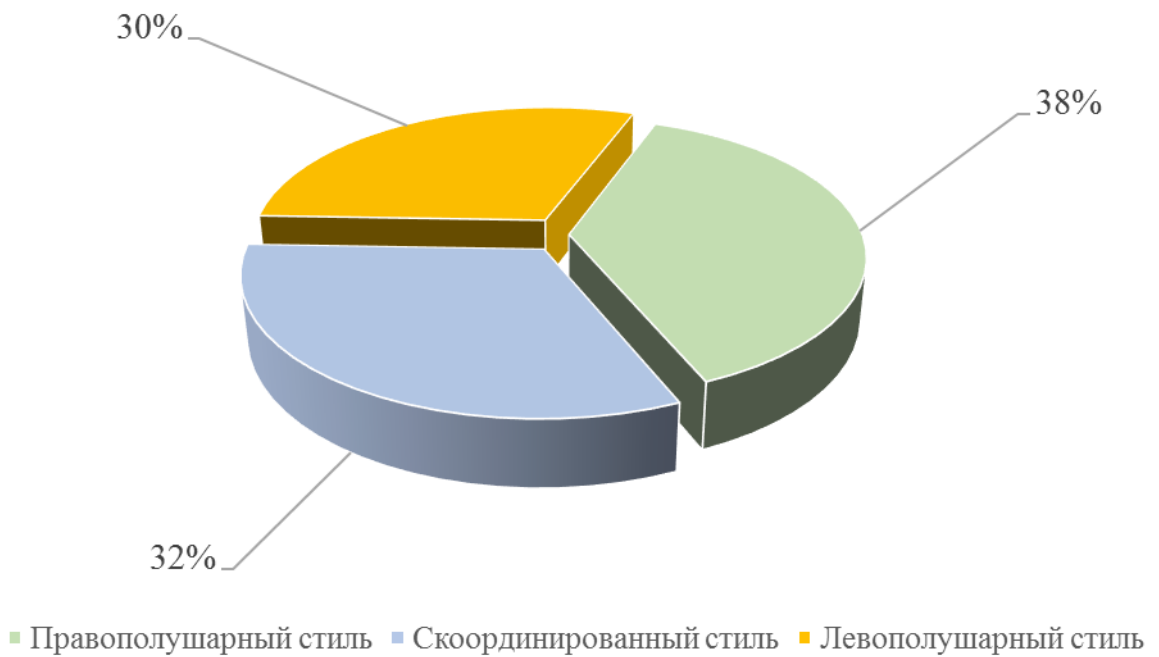
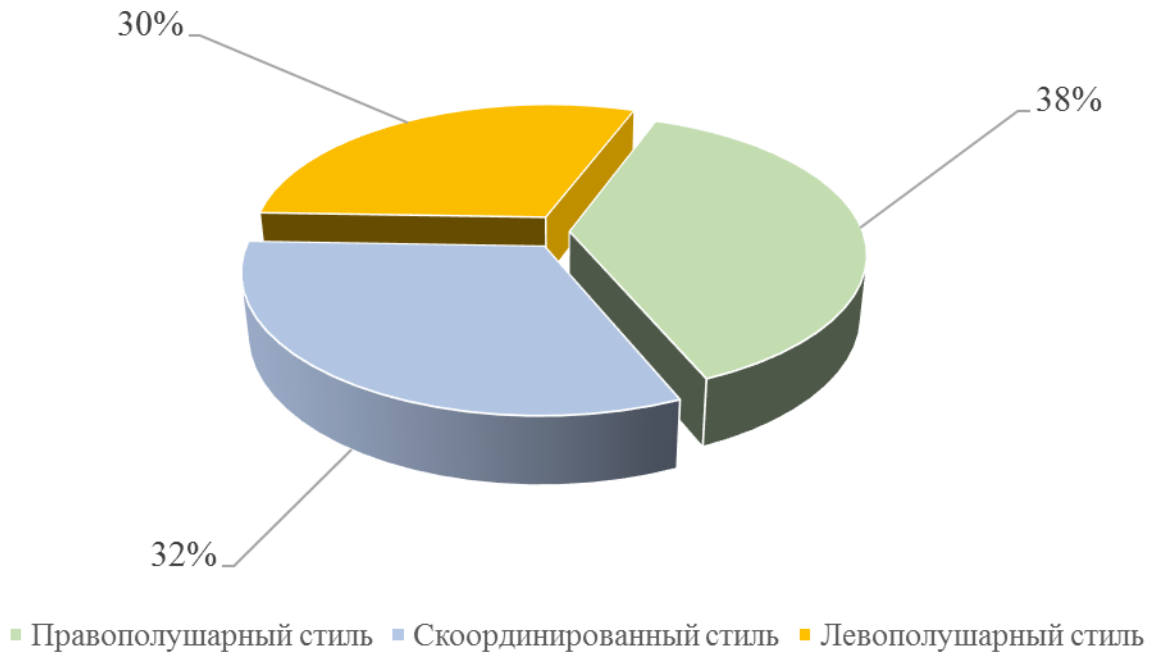


Рис. 5.1а. Природная предрасположенность к стилям мышления (по результатам теста Торрансом)



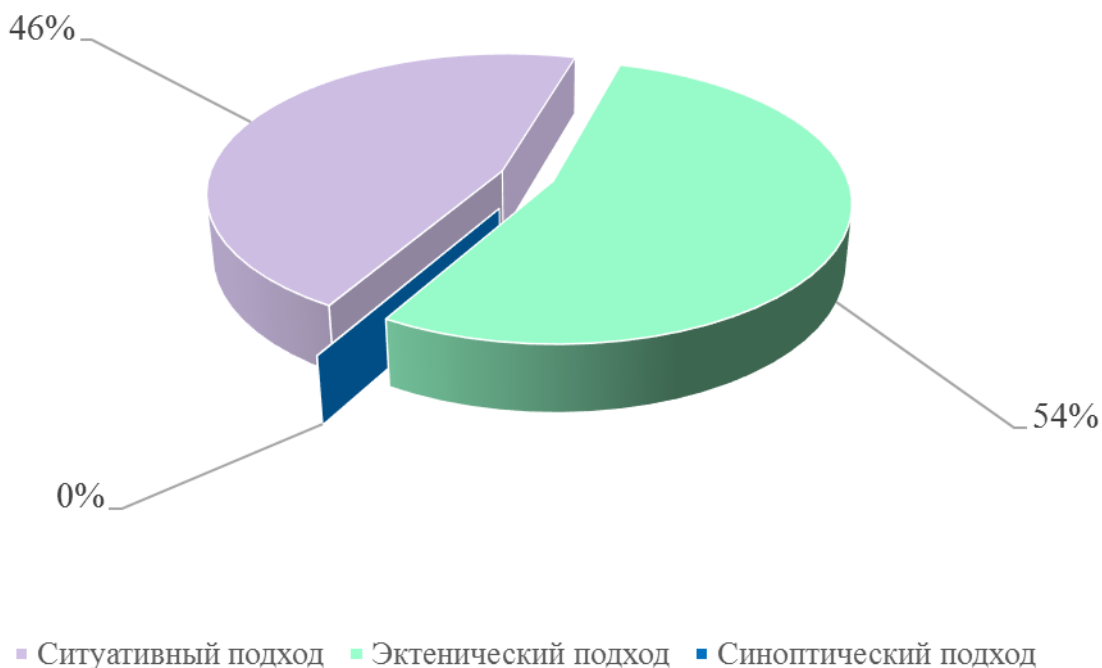


Рис. 5.1б. Сформированность когнитивного стиля специалистов инженерного профиля (по результатам теста ИСЦЛ)

после окончания технического вуза будет использовать русский язык в профессиональном общении со специалистами, а также при ознакомлении с технической, профессионально-деловой документацией и в некоторой степени при чтении и переводе текстов по специальности. Незначительное число студентов допускает возможность преподавания русского языка.

Уровень владения языком являлся показателем качества владения языком. В процессе формирования коммуникативной компетенции обучаемых учитывались следующие условия успешности продвижения от одного уровня к другому: сложность русского языка, количество часов, отводимое на его изучение, способности учащихся к овладению языком, условия работы. При определении уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку мы использовали описание уровней владения русским языком как иностранным и существующую систему объективного и независимого контроля, унифицированную систему тестирования, позволяющую выявить и сертифицировать уровни коммуникативной компетенции иностранного учащегося.

Тесты позволили оценить степень сформированности всех компонентов исследуемой компетенции при простом способе обработки результатов. Кроме того, уровневый мониторинг дал возможность отследить процесс формирования компетенций, развивать самоконтроль и самооценку студентов, стимулируя развитие навыков рефлексии. Тест рассматриваем как систему заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Поскольку в Украине, как отмечалось выше, приняты только первый, второй и третий уровни владения языком, рассмотрим соотношение Российской системы тестирования (ТРКИ) с Европейской системой тестирования (табл. 5.3).

В настоящее время российская система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку как иностранному (ТРКИ) предусматривает выделение элементарного, базового и четырех сертификационных уровней владения языком.

Соотношение Российской системы тестирования (ТРКИ) с Европейской  
системой тестирования

Таблица 5.3

Европейская система					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Российская система					
Элементарный уровень (ТЭУ)	Базовый уровень (ТБУ)	Первый уровень (ТРКИ-1)	Второй уровень (ТРКИ-2)	Третий уровень (ТРКИ-3)	Четвертый уровень (ТРКИ-4)

Напомним, что на первом курсе вузов инженерного профиля обучаются иностранные тюркоязычные студенты, имеющие начальный уровень сформированности коммуникативной компетенции не выше базового. Уровень сформированности лингвистической составляющей коммуникативной компетенции будущих инженеров, окончивших национальные общеобразовательные учебные заведения с нерусским языком обучения, определялся на материале «Типовых

тестов по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение» (приложение Л). Приведем фрагмент субтеста 1. ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА

Выберите правильный вариант.

1. Я ... Вас, молодой человек. Что у Вас болит? 2. Доктор, я плохо ... . 3. Здесь шумно, я не..., что ты говоришь! 4. Утром я обязательно... радио.	(А) слушаю (Б) слышу
5. Л. Толстой писал, что все счастливые семьи ... друг на друга. 6. Возьми любой карандаш, они все ... . 7. Мы с Леной случайно купили ... сумки. 8. На фотографии братья очень ... .	(А) одинаковые (Б) похожи
9. Моя сестра не учится в школе. Она ещё ... .	(Б) молодая (В) маленькая

Выполнение теста данного уровня свидетельствует о наличии необходимой и достаточной базы для дальнейшего изучения русского языка. Тестирование проводилось в течение двух дней. В первый день выполнялись 3 части теста:

1-я часть – Грамматика. Лексика.

2-я часть. Чтение.

3-я часть. Письмо.

Во второй день выполнялись две части теста:

4-я часть. Аудирование.

5-я часть. Говорение.

При выполнении этого теста и тестов других уровней студенты должны уложиться в отведенное время. При невыполнении задания баллы, которыми оценивается это задание, снимались.

Критериально-ориентированный подход к интерпретации результатов теста состоит в определении, достиг или не достиг тестируемый какого-либо критерия (например, определённой степени сформированности коммуникативной компетенции соотносимой с уровнем владения языком). Полученные результаты сопоставлялись с критерием – определённым количеством баллов. В предлагаемой системе тестового контроля (тест по базовому уровню) таким критерием был

определён порог возможной достаточности результата, равный 66 баллам из 100 возможных за выполнение каждого субтеста.

При оценке результатов тестирования выделяются два уровня: удовлетворительный и неудовлетворительный. Распределение баллов при тестировании дано в табл. 5.4

Тест считался успешно пройденным, если набрано 104–160 баллов (не менее 66 % стоимости теста). «Верх» оценок от 66 до 100 баллов свидетельствует о возрастающей степени эффективности решения коммуникативных задач. Результат ниже 66 баллов свидетельствует о неуспешности решения коммуникативной задачи (что сигнализирует о неготовности кандидата к профессиональному общению).

Соответственно, результат выше 66 баллов может быть признан как показатель успешности общения, что соответствует степени готовности испытуемого к профессиональному речевому общению и означает достижение тестируемым определённого (в данном случае – базового) уровня владения русским языком как неродным. Соответственно, результат выше 66 баллов может быть признан как показатель успешности общения, что соответствует степени готовности испытуемого к профессиональному речевому общению и означает достижение тестируемым определённого (в данном случае – базового) уровня владения русским языком как неродным.

Таблица 5.4

Распределение баллов при тестировании

Субтест	Показатели в баллах	
	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Лексика. Грамматика	66 – 100 (66% – 100%)	менее 66 (менее 66%)
Чтение	19 – 30 (66% – 100%)	менее 19 (менее 66%)
Аудирование	16 – 25 (66% – 100%)	менее 16 (менее 66%)
Письмо	1–2 (66% – 100%)	менее 1 (менее 66%)
Говорение	2–3 (66% – 100%)	менее 2 (менее 66%)

В условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях учебные достижения студента оцениваются количественно (определяется рейтинг), а итоговые оценки формируются по всем учебным дисциплинам как по традиционной шкале, так и по шкале ECTS. Соответственно, результат выше 66 баллов может быть признан как показатель успешности общения, что соответствует степени готовности испытуемого к профессиональному речевому общению и означает достижение тестируемым определённого (в данном случае – базового) уровня владения русским языком как неродным.

В условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях учебные достижения студента оцениваются количественно (определяется рейтинг), а итоговые оценки формируются по всем учебным дисциплинам как по традиционной шкале, так и по шкале ECTS. В соответствии со шкалой оценивания ECTS: А – отлично (отличное выполнение только с незначительным количеством ошибок); В – очень хорошо (выше среднего уровня с несколькими ошибками); С – хорошо (в общем правильная работа с некоторым количеством грубых ошибок); D – удовлетворительно (неплохо, но со значительным количеством недостатков); Е – достаточно (выполнение удовлетворяет минимальные критерии). В ходе экспериментально-опытного обучения проводилось итоговое тестирование уровня усвоения теоретического материала во время аудиторных занятий и самостоятельной работы (модульный контроль).

Результаты тестирования по русскому языку оценивались по национальной шкале и шкале учебного заведения (табл. 5.5)

В соответствии со шкалой ECTS оценивания учебных достижений студентов с учетом двух уровней тестирования (удовлетворительный-неудовлетворительный) нами выделены следующие уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов:

Высокий уровень соответствует 90 –100% выполнения теста

Средний уровень соотносится с выполнением теста на 75 –89 %

Низкий уровень – тест выполнен на 74% и ниже.

Выявление объектов контроля при овладении языком в учебно-профессиональной сфере производилось на основе анализа языковой, речевой и предметной составляющей коммуникативной компетенции.

Таблица 5.5

Оценивание учебных достижений студентов

По шкале ECTS	По национальной шкале	По шкале учебного заведения
A	отлично	90-100
BC	хорошо	75-89
DE	удовлетворительно	60-74
FX	Неудовлетворительно, с возможностью повторной сдачи	35-59
F	Неудовлетворительно, с обязательным повторным курсом	1-34

Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в экспериментальных и контрольных группах на аналитико-констатирующем этапе эксперимента (начальный – базовый уровень) даны в табл. 5.6. Средние данные таблицы свидетельствуют о том, что на среднем уровне находилось 36,7% студентов КГ и 36,2% – ЭГ и низком уровне сформированности коммуникативной компетенции находилось 63,3 % студентов КГ и 63,8 % – ЭГ. При этом отсутствуют студенты, имеющие высокий уровень владения русским языком. Большая часть ошибок допущена студентами в выборе предлога и категории рода, отсутствующих в тюркских языках. В устной и письменной речи студентов-билингвов встречалось много ошибок, связанных с различием рода имен, местоимений и иных частей речи, изменяющихся по родам. Далее следует категория падежа как в предложных,

так и в беспредложных конструкциях. Данные области (предлог, род и падеж) охватывают около 80% всех зафиксированных ошибок. Следовательно, именно в

Таблица 5.6

Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля на аналитико-констатирующем этапе эксперимента (уровень А2)

Уровни			Группы	
			Контрольные группы (КГ)	Экспериментальные группы (ЭГ)
Лексика. Грамматика	Высокий	Абс.	-	-
		%	-	-
	Средний	Абс.	186	174
		%	38,7	36,2
	Низкий	Абс.	294	306
		%	61,3	63,8
Аудирование	Высокий	Абс.	-	-
		%	-	-
	Средний	Абс.	166	168
		%	34,6	35
	Низкий	Абс.	314	312
		%	65,4	65
Чтение	Высокий	Абс.	-	-
		%	-	-
	Средний	Абс.	190	181
		%	39,6	37,7
	Низкий	Абс.	290	299
		%	60,4	62,3
Письмо	Высокий	Абс.	-	-
		%	-	-
	Средний	Абс.	179	183
		%	37,3	38,1
	Низкий	Абс.	301	297
		%	62,7	61,9
Говорение	Высокий	Абс.	-	-
		%	-	-
	Средний	Абс.	163	161
		%	34	33,5
	Низкий	Абс.	317	319
		%	66	66,5

этих трех областях находятся основные и наиболее характерные трудности грамматики русского языка для тюркоязычной аудитории, поэтому им уделялось максимум внимания и времени в учебном процессе. Кроме того, в тюркоязычной

аудитории вызывали затруднения глагольное управление, виды глаголов, разнообразные значения префиксальных глаголов, виды сложноподчиненных предложений.

Результаты констатирующего среза показали несоответствие уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля контрольных и экспериментальных групп требованиям программы по русскому языку, основная часть студентов находилась на среднем и низком уровнях владения русским языком. Студенты испытывали значительные трудности в говорении и аудировании.

Опрос, проведенный с целью получения объективных данных о характере нарушений восприятия научного текста по специальности иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля, показал, что самостоятельная интерпретация аутентичных текстов учебников по специальности представляет для них наибольшую трудность. Степень адекватности восприятия научного текста по будущей узкой специальности составила в начале обучения не более 30%. Студенты затруднялись в выделении ключевых слов, смысловых опор, не знали значения многих слов, входящих в лексический минимум технического профиля. Кроме того, обучаемые не умели заменять сложные конструкции эквивалентными; не обращали внимание на грамматические признаки слова; не определяли значение незнакомого слова с опорой на словообразование и контекст.

Проведенный анализ данных, полученных в ходе констатирующего среза, выявил следующие проблемы: иностранные тюркоязычные студенты инженерного профиля испытывают большие трудности в практическом владении русским языком, не могут правильно и связно излагать свои мысли, не понимают значения многих слов и специальных терминов, не успевают записывать лекции. Все эти факторы мешают студентам обучаться будущей специальности. Наблюдения за речью студентов-первокурсников в учебно-профессиональной сфере общения свидетельствуют о низком уровне развития умений говорения на темы специальности.

Таким образом, результаты констатирующего среза свидетельствуют об относительно высоком уровне когнитивной и низком уровне не только



языковой/речевой, но и предметной составляющих коммуникативной компетенции данного контингента. Следовательно, в процессе обучения русскому языку этих студентов необходимо использовать методы и приемы обучения, ориентированные на их когнитивный стиль и учитывающие соотношения между русским и тюркскими языками; оригинальные и аутентичные тексты; отбирать лексико-грамматический материал строго в рамках профессиональной коммуникации; обучать на примерах продуктов научного стиля речи в рамках научно-технического подстиля; учитывать характер упражнений и заданий (пошаговость, дедуктивность и пр.). Результаты констатирующего среза позволяют прогнозировать достижение некоторых параметров в ходе обучающего эксперимента. Опытное обучение осуществлялось по разработанной нами методике формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

На основе теоретического анализа научной литературы (раздел 1-4), ведущих тенденций в лингвистике и методике обучения иностранному/неродному языку, обобщении опыта обучения русскому языку иностранных студентов инженерного профиля, в том числе тюркоязычных, результатов констатирующего среза была определена цель, задачи, этапы и содержание экспериментальной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля на формирующем этапе педагогического эксперимента.

### **5.3.2 Экспериментально-опытное обучение русскому языку на формирующем этапе педагогического эксперимента**

Основная цель формирующего этапа педагогического эксперимента определить эффективность методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

Согласно поставленной цели и гипотезе основными задачами экспериментального обучения являлись.

1. Апробация авторского программно-методического обеспечения (национально и профессионально ориентированных учебных материалов; национально ориентированной лингводидактической программы обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении с целью формирования определенного уровня владения русским языком; национально ориентированные тестов; учебного многоязычного толкового «Словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля»).

2. Внедрение системы языковых и речевых упражнений, направленной на обучение различным видам речевой деятельности, предупреждение интерферирующего влияния тюркских языков и учет когнитивных стилей студентов.

3. Проверка эффективности разработанной экспериментальной программы формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

Участниками (субъектами) апробации и внедрения экспериментальной методики в процесс обучения русскому языку на первом курсе вузов инженерного профиля были: автор-разработчик экспериментальной методики и преподаватели русского языка как иностранного и неродного. При подборе преподавателей для проведения педагогического эксперимента учитывались: 1) возраст; 2) пол; 3) общий педагогический стаж; 4) стаж работы в данном типе учебных заведений; 5) уровень владения языком; 6) научно-методическая подготовка; 7) интерес к проведению научных исследований; 8) интерес к данному исследованию; 9) наличие опыта проведения экспериментальных методических исследований; 10) пристрастие к определенному методу обучения и т.д. [665, с. 43].

Подготовка преподавателей к проведению эксперимента включала сообщение темы исследования, цели и задач эксперимента, его вида и методов, подробного плана. В ходе обсуждений с преподавателями определялись составы групп испытуемых, методика работы с ними, количество и периодичность тестов. Документация экспериментальной процедуры включала конспекты занятий для

проведения экспериментального обучения, письменные инструкции преподавателям, ведущим занятия в экспериментальных и контрольных группах, указания по организации самостоятельной работы испытуемых, протоколы наблюдений, бесед, тестов (срезов), матрицы статистической обработки данных, таблицы и т. п.

Группы учащихся были представлены студентами из разных тюркоязычных стран (Туркменистана, Азербайджана, Узбекистана и др.), окончившими, в основном, сельские школы с нерусским языком обучения. Количество учащихся в группе составляло –10–12 человек.

Данный педагогический эксперимент по условиям проведения является естественным и варьируемым. Эксперимент был естественным, поскольку исследуемые учащиеся-иностранцы не знали, что они экспериментируемые. Это обеспечило объективность результатов. Обучение проводилось в естественных условиях, где исследуемый опыт сравнивается со схожим опытом обучения в других условиях. Во время занятий нами велось постоянное наблюдение за формированием навыков чтения, аудирования, говорения и письма, анализировались результаты как устных, так и письменных заданий, проводился опрос учащихся о трудностях при изучении тех или иных лексико-грамматических явлений.

В нашем эксперименте варьировались: возраст студентов (от 18 до 25 лет); состав групп: смешанный (полиэтнический) или однородный (моноэтнический) состав групп; набор когнитивных стилей в группе (или только аналитический когнитивный стиль, или разные когнитивные стили с преобладанием аналитического когнитивного стиля обучаемых). Поэтому преподавателю приходилось варьировать методические условия обучения, изолируя некоторые, изменяя одно из них при сохранении других. При этом наблюдение и анкетирование является неотъемлемым компонентом экспериментального обучения.

К неварьируемым условиям эксперимента относились: обучение на основном этапе; методы и приемы обучения, ориентированные на когнитивный стиль студентов и их родной язык; использование оригинальных и аутентичных материалов; отбор лексико-грамматического материала строго в границах

профессиональной коммуникации; обучение на примерах продуктов научного стиля речи в рамках научно-технического подстиля; формы и методы презентации материала; характер упражнений и заданий (пошаговость, дедуктивность и пр.).

В экспериментально-опытном обучении на формирующем этапе приняли участие 960 студентов и 24 опытных преподавателя десяти высших учебных заведений перечисленных выше. В экспериментально-опытном обучении было одинаковое количество экспериментальных и контрольных испытуемых (по 480), определены экспериментальные группы (ЭГ) – всего 48 групп и контрольные группы (КГ) – 48, приблизительно равноценные по основным показателям. В ходе эксперимента учитывались среднегрупповые данные.

Обучение русскому языку в ЭГ и КГ происходило в пределах 280 часов (8ч x 35 нед), определенных приказом «Об изучении украинского (русского языка) иностранными студентами и аспирантами» [499]. Однако, если в КГ обучение осуществлялось по традиционной методике (русскому языку как иностранному), то в основу формирования коммуникативной компетенции студентов ЭГ положена экспериментальная методика, разработанная на основе авторской национально ориентированной лингводидактической программы обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении с целью формирования определенного уровня владения русским языком, и апробированная соискателем. Содержанию этой программы было подчинено разработанное методическое обеспечение (национально и профессионально ориентированные учебные материалы; национально ориентированные тесты; учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля»), а также использование в учебном процессе типовых тестов по русскому языку как иностранному разного уровня.

Отметим, что программа экспериментального формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля по разработанной методике направлена на формирование когнитивной, языковой, речевой, предметной и дискурсивной компетенции. В связи с этим в структуре

программы мы выделили четыре основные компоненты: «Содержание учебного материала», «Требования к уровню сформированности языковой компетенции», «Требования к уровню сформированности умений в видах речевой деятельности», «Требования к уровню сформированности предметной компетенции», «Основные виды работ» Модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля по программе экспериментальной методики дана в табл. 5.7.

Процесс обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов строился с учетом их уровнем владения русским языком, спецификой учебного процесса в инженерно-техническом вузе, особенностями инженерного мышления и обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории. Исходя из этого на первом курсе в процессе формирования коммуникативной компетенции обучаемых, владеющих русским языком не ниже базового уровня и не прошедших этап предвузовской подготовки, преподаватель-русист решал общие задачи как для студентов подготовительных, так и основных факультетов, рассмотренные нами в п. 4.5. На рассматриваемом этапе обучения проводились необходимые организационно-педагогические мероприятия: устанавливался уровень обученности студентов, формировались подгруппы, состоящие только из тюркоязычных студентов. Поскольку эти иностранцы-первокурсники владеют русским языком на базовом уровне, перед преподавателями русского языка стояла задача в первом семестре 1-го курса завершить прохождение программы подготовительного факультета и подготовить студентов к сдаче теста первого уровня, а со второго семестра приступить к выполнению программы по русскому языку 1 курса.

Доминирующей для тюркоязычных студентов-первокурсников является учебно-профессиональная сфера. В связи процесс обучения включал чтение текстов по специальности, слушание лекций, выступление на семинарах, написание рефератов. Коммуникативные потребности данного контингента фокусировались на приобретении новой информации в рамках своей специальности. Для обучения научному стилю речи в первом семестре 1 курса вуза инженерного профиля

Таблица 5.7

Модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля по программе экспериментальной методики

Содержание учебного материала	Требования к уровню сформированности языковой компетенции	Требования к уровню сформированности умений в видах речевой деятельности				Требования к уровню сформированности предметной компетенции	Основные виды работ
		Аудирование	Чтение	Говорение	Письмо		
[B1] Содержание коммуникативной компетенции в социально-бытовой и социально-культурной сферах (требования к речевым умениям речевой деятельности и языковой материал).	Иностранный учащийся должен различать значения лексических единиц и использовать их в заданном контексте; правильно употреблять предложно-падежные формы имен в контексте высказывания; правильно использовать глагольные формы с учётом контекста и ситуации.	Иностранный учащийся должен уметь адекватно воспринимать на слух предлагаемую информацию. необходимую для решения определённых коммуникативных задач; уметь понимать монологическую речь (тему аудитивного высказывания, основную идею высказывания)	Иностранный учащийся должен уметь полно, точно и глубоко понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания)	Иностранный учащийся в форме диалогической речи должен уметь: понять собеседника и определить характер его коммуникативного намерения и т.д.; уметь выразить своё коммуникативное намерение в предложенной ситуации.	Иностранный учащийся должен в области репродукции уметь записать основное содержание каждой формально-смысловой части предъявляемого текста	Иностранный учащийся должен понимать на слух монологическое высказывание объяснительного характера: объяснение преподавателя на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, по общеобразовательным профилирующим предметам, учебную лекцию при непосредственном аудиовизуальном контакте обучающего и обучаемых с использованием учебного диалога-расспроса, коммуникативные намерения участников; понимать основное содержание прочитанного текста из учебно-научной сферы.	Корректировочные (фонетические) упражнения и комплексные; слухо-произносительные упражнения; упражнения на развитие техники чтения и письма; упражнения на преодоление фонетической интерференции; комплекс национально-ориентированных упражнений для обучения русской технической терминологии.

использовались оригинальные тексты по специальности, написанные преподавателями общенаучных и инженерных дисциплин специально для иностранных студентов со слабой предметной подготовкой, а со второго семестра, когда был достигнут первый уровень владения русским языком, продолжалась работа с оригинальными текстами и понемногу добавлялись аутентичные тексты для обучения языку специальности. Однако заметим, что если уровень владения языком студентами достаточный, то можно со второго семестра первого курса переходить к обучению языку специальности на основе аутентичных текстов по профилю вуза. Важное значение придавалось обучению студентов-иностранцев пониманию и порождению устной научной речи на 1 курсе, так как большая часть учебного плана состоит из лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий, которые проводятся в устной форме. Для решения этой задачи в учебные материалы вводились элементы разговорной речи и этикетные формулы. Для обучения устным формам реализации научной речи использовались фрагменты лекций, так как они сочетают в себе нейтральный стиль с элементами разговорной речи и черты книжно-письменной речи.

При работе над языком специальности много внимания уделялось обучению не только устным формам научной речи, которые вызывают большую трудность у студентов особенно на 1–2 курсах, но и вопросам трансформации письменной речи в устную. Такой подход дал возможность иностранным студентам за 1 семестр закончить программу подготовительного факультета, т.е. достичь первого сертификационного уровня владения русским языком. По такому же принципу строится работа на 2-ом курсе. На второй ступени (3–4 курсы) увеличивается доля и значение самостоятельной работы студентов в учебном процессе. После того, как иностранный студент получал представление о лексике, грамматике и синтаксисе языка науки и были введены все основные термины, которыми он будет пользоваться в дальнейшем, он учился работать с литературой, переходил от учебных пособий именно к первичной аутентичной литературе, к справочникам. Поскольку тюркоязычные учащиеся поступают на 1 курс вуза инженерного профиля, владея русским языком в объеме базового уровня, когда программа

подфака не завершена, то в процессе преподавания в качестве основных для этих обучаемых выделялись следующие аспекты:

1 курс – «Язык специальности», «Разговорный язык», «Язык средств массовой коммуникации»; 2 и 3 курсы – «Язык средств массовой коммуникации», «Язык специальности», «Язык современной беллетристики». В процессе обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов в инженерном вузе осуществлялось параллельное обучение языку специальности и общелитературному языку. При этом элементы общелитературного языка включались в обучение устной научной речи. На 1 курсе 70–75% учебного времени отводилось на обучение аспекту «Язык специальности», на 2–3 курсах его удельный вес уменьшается до 25–30%. На практических занятиях учывались трудности изучения лексико-грамматического материала, отражающего специфику инженерной коммуникации, в тюркоязычной аудитории. Основное внимание уделялось таким трудным для обучаемых грамматическим категориям, как род имен существительных и согласование в роде разных частей речи с именами существительными, глагольному управлению, предлогам, видам глаголов, различным значениям префиксальных глаголов, видам сложноподчиненных предложений.

Методический компонент модели направлен на формирование фонетической, лексической, грамматической, предметной (профессиональной) компетенции, обучение рецепции аутентичных текстов по специальности, обучение навыкам продуцирования на основе методов и приемов обучения, учитывающих когнитивные предпочтения обучаемых и особенности тюркских языков, с применением системы языковых и речевых упражнений (глава 4) и учебно-методического обеспечения.

В данном исследовании помимо изучения основных грамматических конструкций научного стиля речи осуществлялось обучение трансформациям всех уровней – от словоформ через словосочетания – к предложениям и блокам информации.

Основное внимание в экспериментально-опытном обучении уделялось описанию и способам предъявления синтаксических конструкций и грамматических явлений,



наиболее сложных для усвоения в тюркоязычной аудитории, учитывая временные параметры, т.е. последовательность их появления в учебниках по специальным дисциплинам и этапы (подготовительный факультет и 1-2 курсы основных факультетов) обучения русскому языку. Порядок следования грамматических тем на уроках по практике языка отражал трудности изучения русского языка в данной аудитории.

Описанная выше система упражнений для формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, включающая языковые и речевые упражнения и собственно инженерные задания, была направлена на: а) развитие умений и навыков в 4-х видах речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение); б) обучение восприятию и порождению собственного высказывания на темы специальности; в) обучение устной научной речи и способам трансформации письменной речи в устную (изучались языковые средства, используемые в устной и письменной разновидностях научного стиля речи); г) учет родного языка обучаемых; д) учет их когнитивных стилей. Языковые упражнения являлись подготовительными и были предназначены для формирования навыков, а речевые упражнения – для формирования умений на основе сформированных навыков.

Аудиовизуальные и технические средства обучения обеспечили успешное проведение практических занятий по языку в иностранной тюркоязычной аудитории. Применение графической наглядности (чертежи, схемы, рисунки, таблицы и т. п.) в процессе обучения языку специальности на первом курсе вуза инженерного профиля имело особое значение, так как работа с графическими образами составляет основу инженерного труда.

Самостоятельная работа над языком осуществлялась в аудиторной и внеаудиторной работе с обязательным выполнением заданий и последующей их проверкой преподавателем. При этом большое внимание уделялось формированию навыков и умений в основных видах речевой деятельности, а также речевых умений.

В процессе экспериментально-опытного обучения использовались такие основные методы в иностранной тюркоязычной аудитории как дедуктивный,

сознательно-практический и коммуникативный. Наиболее эффективными были методические приемы обучения, обусловленные аналитическим когнитивным стилем большинства студентов экспериментальных групп: 1) аутентичность использованных материалов; 2) дедуктивность, аналитичность представления материала; 3) анализ морфологического состава слов; 4) работа строго по заранее заявленному плану; 5) акцент на письменный аспект речи; 6) учет наиболее трудных тем грамматики русского языка; 7) акцент на четкие инструкции, исключая сноски и др.

При этом методика обучения студентов-билингвов русского языка как неродного была ориентирована на особенности большинства студентов учебной группы, а особенности меньшинства студентов учитывались при работе в малых группах, в домашних заданиях и индивидуальной работе. Среди приемов обучения русскому языку в национальной аудитории значительное внимание уделялось приему сопоставления явлений языка, который не связан с определенными методами и носит универсальный характер.

Подробно формирование компонентов коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля показано в приложении М. Остановимся на рассмотрении основных видов упражнений и заданий в процессе формирования коммуникативной компетенции обучаемых на аудиторных практических занятиях.

### **Формирование фонетической компетенции**

В рассматриваемой методике совершенствования русского произношения студентов-билингвов в неязыковом вузе, фонетический аспект проходил через весь практический курс преподавания русского языка. Работа над произношением проводилась на учебном материале урока наряду с усвоением лексики, грамматики, развитием навыков чтения и письма. Корректировочный этап работы над произношением предусматривал: 1) развитие фонематического слуха и навыков правильного артикулирования твердых-мягких согласных в трудных для тюркоязычной аудитории позиционных условиях, фонем отсутствующих в родном языке; 2) овладение студентами теоретическими знаниями о нормах русского

литературного произношения и выработку практических слухо-произносительных навыков русской речи; 3) формирование артикуляторных и акустических навыков в реализации фонетических элементов; развитие навыков дифференциации смешиваемых фонем в потоке речи; 4) развитие и совершенствование общей произносительной культуры русской речи студентов; 5) фонетическое освоение лексики по специальности и т.д.

При создании системы упражнений, обеспечивающей активизацию отработки произносительных навыков, принята следующая классификация упражнений: корректировочные (фонетические) упражнения и комплексные, где фонетические задания сочетаются с лексико-грамматическими (с элементами коррекции). Корректировочные упражнения использовались в процессе экспериментального обучения на первом курсе для устранения акцентных отклонений на основе усвоения теоретического материала по фонетике и орфоэпии. Для корректировочных упражнений характерны задания типа: «Слушайте, повторяйте», «Прочитайте вслух», «Прослушайте пары слов», «Сопоставьте произношение», «Сопоставьте значения двух слов в зависимости от артикуляции звука /л/, /л'/ (стол-столь)».

Сформированность фонетических навыков в программах по иностранным языкам не выделяется в самостоятельный объект контроля. В связи с этим она проверялась при выполнении заданий на аудирование, говорение и чтение вслух.

При оценке правильности произношения различались ошибки фонетические и фонологические. На занятиях внимание преподавателя в первую очередь направлялось на некоторые трудные случаи произношения и на корректировку ударения, так как в русском языке ударение часто играет смыслообразительную роль и представляет значительные трудности для иностранных тюркоязычных учащихся. Взаимодействие интонационных и лексико-семантических связей имеет особое значение при изучении научного стиля речи, как и связь интонации с актуальным членением высказывания. Приведем примеры заданий по фонетике и интонации русского языка:

*- Прочитайте вслух каждое слово и его перевод на родной язык.*

- *Слушайте и повторяйте за преподавателем: а) слово; б) словосочетание; в) предложение. Фиксируйте внимание на их произношении.*

В процессе формирования фонетической компетенции в тюркоязычной аудитории важное место отводилось следующим группам упражнений на преодоление фонетической интерференции:

1. Упражнения на предупреждение и преодоление ошибок при стечении согласных, являющихся результатом прямой интерференции:

1) услышать стечение согласных и записать их на слух: изделие, машиностроение, продукт, предприятие, фабрика, фирма (к уроку 1);

2) прослушать фразу и сказать, сколько раз в ней употреблено сочетание согласных (например, к уроку 1: Одни люди придумывали и конструировали машины, другие осуществляли процесс их изготовления.);

3) выполнить различные виды диктантов: словарный, выборочный, объяснительный, зрительный, самодиктант, контрольный слуховой диктант.

2. Упражнения на предупреждение и преодоление ошибок в употреблении твердых и мягких согласных, являющихся результатом косвенной интерференции.

Приведем примеры упражнений:

1) произнесите мягко согласный Л: или, ели, пили, били, соли, болеть, ель, пыль, боль, пальто, тюльпан, альбом, кольцо, роль, деталь, мелькнул, эмульсия;

2) произнесите правильно слова, запишите их и переведите на азербайджанский язык: дал - даль, угол - уголь, стал - сталь, горка - горько, банка - банька, мел - мель;

3) вычлените из данных словосочетаний существительные и запишите их: технологический процесс, рабочий чертеж, чертежные инструменты;

4) вычлените из данных словосочетаний существительные и запишите их, правильно употребив окончания И и Ы: сборочные чертежи, первые эскизы, угловые штампы; сложные схемы, шина автомобиля;

3. Упражнения на предупреждение и преодоление интерференционных ошибок в употреблении согласных: Ш-Щ, Ц-С, Ч, Т, С, Г-К, Б-П как результат косвенной интерференции.

Виды упражнений те же: а) на произношение, б) на вычленение и узнавание, в) различные виды диктантов.

4. Упражнения на предупреждение и преодоление интерференционных ошибок в области гласных и согласных, являющихся результатом смешанной интерференции.

Упражнения являлись корректировочными и были направлены на выработку навыков грамотной устной и письменной речи. Система упражнений на преодоление фонетической интерференции, включающая в себя корректировку орфографических навыков, была основой для подготовленной устной и письменной речи.

При оценке правильности произношения различались ошибки фонетические и фонологические. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысл высказывания, вторые искажают содержание высказывания и нарушают правильность понимания. Фонологические ошибки относятся к разряду грубых, и их наличие давало основание для снижения оценки. Объектами контроля на занятиях по фонетике были произношение звуков, ударение, ритмическое членение текста, употребление интонационных конструкций.

Таким образом, методика работы над русским произношением в тюркоязычной аудитории инженерного профиля направлена на дальнейшее развитие и совершенствование произносительных навыков студентов на основе устранения имеющихся в их русской речи акцентных отклонений и практическое овладение студентами орфоэпическими нормами современного русского литературного языка, в том числе научного стиля речи. Овладение фонетическими средствами общения организуется в тесном взаимодействии с лексическими и грамматическими средствами языка в рецептивных (слушание, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) видах речевой деятельности.

### **Формирование лексической компетенции**

Целью обучения лексическим средствам общения является формирование лексических навыков, умений, а также лексических знаний, обеспечивающих эффективность владения лексической стороной языка.

Словарная работа на 1-3 курсах проводилась на общеинженерной и собственно инженерной глагольной и именной лексике, т.е. преимущественно на материале текстов научно-технического подстиля. Центром лексической работы на уроках русского языка, как отмечалось выше, была глагольная терминологическая лексика и научные фразеологизмы, а изучение именной терминологии сводилось к вербальным и невербальным способам выражения значений, передаваемых терминами-эпонимами, и к анализу словообразовательных моделей. В этом случае «сквозная» и «материнская» лексика присутствовала на уроках русского языка опосредованно, через инженерные тексты.

В области лексики языковая компетенция иностранных студентов включала:

а) владение пассивным лексическим минимумом (состоящим из общенаучной и узкоспециальной лексики);

б) владение «потенциальным» словарем, т.е. теми словами, которые безошибочно узнаваемы учащимися на основе словообразовательного анализа. В данной работе правомерно рассматривать «термин как носитель информации о специальном понятии, т.е. терминологической информации» (категория, введенная М. Володиной) [133, с. 7].

Объяснение значения слова осуществлялось переводным и беспереvodным способами. Ограниченность использования перевода при введении терминологии объясняется еще тем, что термины, в основном, имеют интернациональный характер и на тюркские языки не переводятся. Например, такие термины как *антиатом*, *кислород*, *лазер*, *литр*, *магнит*, *радон* и др. передаются способом транслитерации. К переводу мы прибегали в целях проверки понимания введенных новых терминологических слов и контроля за усвоением новой терминологической лексики. Среди наиболее известных способов беспереvodной семантизации использовались средства наглядности, толкование выражаемого словом понятия, которое заключалось в пояснении значения иноязычного слова с помощью других слов, значение которых учащимся уже известно.

Толкование значения слова осуществлялось как на родном языке учащихся, так и на изучаемом языке. Наиболее эффективным способом семантизации

терминологических единиц было толкование при помощи описания и объяснения. Пример заданий для семантизации активной лексики:

- Прочитайте слова, данные слева, справа найдите и укажите их синонимы (антонимы). Значение незнакомых слов посмотрите в словаре.

На этапе закрепления введенного материала (формирование лексического навыка) усилия преподавателя были направлены на формирование лексических навыков. Для формирования лексических навыков использовались языковые (подготовительные) упражнения. С их помощью усваивались форма и значение слова, способы его применения в различных ситуациях общения в структуре речевого умения. Образцы заданий на закрепление значения слова:

- Покажите предметы, которые можно назвать словом ...

Текстовые лексические упражнения:

- Найдите в тексте незнакомые слова и объясните их смысл.

При выполнении языковых упражнений особое внимание обращалось на трудности употребления слов. К числу таких трудностей относились: а) слова, близкие по значению, б) глаголы совершенного/несовершенного вида, в) некоторые глаголы с приставками [679].

На этапе совершенствования лексического навыка и его включения в речевую деятельность достигается более высокий уровень лексического навыка и способность к его использованию в ситуациях общения, учебных и реальных. В первом случае использовались условно-речевые упражнения, во втором – речевые.

Таким образом, для формирования и совершенствования лексических навыков использовались следующие виды упражнений: языковые (подготовительные), условно-речевые, речевые.

В качестве средства контроля уровня сформированности лексического навыка применялись тестовые задания разного уровня. Процедуру формирования национально-ориентированных моделей обучения (преимущественно на начальном этапе) облегчала, разработанная нами в работе [165] система контрольных измерителей адаптационных тестов. Впервые разработаны тесты успешности, или прогресса, ориентированные на тюркоязычную аудиторию. Тесты позволяют учесть

трудные моменты языкового и речевого плана, осознать причины языковых и речевых ошибок, а также принять меры для их устранения. Тесты успешности использовались в связи с овладением русской лексикой и грамматикой русского языка иностранными тюркоязычными студентами. Например:

Задание 1. Выберите слова с [т], отметьте их в матрице.

- 1) вход, 2) сад, 3) город, 4) дом, 5) твой, 6) запад, 7) футбол, 8) завод,  
9) метро, 10) где.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Задание 2. Определите количество слогов в словах.

- 1) по-туркменски                    а) 2  
2) Украина                            б) 3  
3) письмо                              в) 4  
4) компьютер  
5) алфавит  
6) медленно  
7) повторите  
8) остановка  
9) учебник  
10) ответ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Формирование лексической компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля осуществлялось с опорой на учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля» и методических рекомендаций по работе с ним, составленными на основе работы [108] (Приложение Л).



Упражнения с применением словаря строились на материале основных компонентов словарных статей терминологического словаря, т.е. содержат знания по уяснению значений терминологических единиц, их грамматической характеристики, парадигматических, синтагматических и словообразовательных связей.

Для обучения студентов-билингвов профессиональной речи на основе предложенного учебного многоязычного толкового терминологического словаря использовались следующие типы упражнений: 1) упражнения на формирование навыков работы со словарем, призванные ознакомить студентов со словами-терминами и со словарными статьями; 2) фонетические упражнения, направленные на правильное произношение слов-терминов; 3) тренировочные упражнения, знакомящие студентов с семантической структурой слова-термина; 4) творческие упражнения, направленные на активизацию знаний студентов и употребление терминов в речи.

Итак, упражнения, направленные на работу с учебным многоязычным толковым терминологическим словарем формируют у студентов умение пользоваться им, знакомят со структурой словаря, учат извлекать научную информацию, находящуюся в словарной статье, а также способствуют употреблению изучаемой терминологии в реальной профессиональной речи студентов-тюрков.

Нами разработан и использовался в ходе экспериментально-опытного обучения комплекс национально-ориентированных упражнений, обоснованный в работе [164]. Цель нашего комплекса упражнений заключается в формировании у будущих инженеров умений воспринимать, понимать и употреблять в русской речи научно-техническую терминологию, в частности подъязыка физики. Специфика национально-языковой ориентации в комплексе упражнений проявляется в языковых упражнениях. В языковые упражнения включены задания на усвоение русского словообразования, падежной системы русского языка, категории рода и т.д., то есть явлений, трудных для носителей тюркских языков. Кроме того, при составлении языковых упражнений учитывались выявленные в ходе нашего исследования явления положительного переноса, на которые можно опереться при

обучении иностранных тюркоязычных учащихся русскому языку. В разработанный комплекс национально-ориентированных упражнений вошли задания на сходные и различные явления в русском и тюркских языках в области фонетики, морфологии, синтаксиса. Комплекс упражнений начинается с упражнений по фонетике, т.к. в русском языке есть звуки, трудные для тюркоязычных учащихся, и звуки, которых нет в тюркских языках.

*Речевые* упражнения, как известно, являются общими для учащихся любых национальностей и направлены на выработку навыков продуцирования высказывания в иноязычной форме. В речевых упражнениях, вошедших в составленный в результате исследования комплекс национально-ориентированных упражнений, используется перевод на туркменский и азербайджанский языки. В систему упражнений не вошли творческие задания, задания на усвоение синонимичных форм терминов и др.

Все разработанные нами национально-ориентированные упражнения имеют комментарий для студента и для преподавателя, задания переведены на туркменский и азербайджанский языки. Включение в упражнения комментария, дающего представление о сходствах и различиях в изучаемых явлениях русского и тюркских языков, обусловлено соблюдением принципа сознательности как важнейшего принципа сознательно-практического метода обучения. Приведем примеры языковых упражнений.

1. Задайте вопросы к следующим словам. Используйте глагол *называться*.:  
*Aşakdaky sözlere sorag beriň. Atlandyrmak işligi ulanyň* (туркменский язык)  
*Aşağıdakı sözlərə suallar verin. Adlandırılmaq feildən istifadə edin*  
 (азербайджанский язык)

Образец: Что называется физикой?

Физикой называется наука о природе.

Механика

Кинематика

Динамика

Масса

Физическое

Упражнение 2. Модель: ЧТО есть ЧТО

Туркменский язык: Model: NÄME diýmek NÄME

Азербайджанский язык: Model: NƏ NƏDİR

Русский язык: Любой предмет в физике есть физическое тело.

Туркменский язык: Rus dili: Fizikada islendik jisim fiziki jisim bolup durýar.

Азербайджанский язык: Rus dili: Fizikada istənilən predmet fiziki bədənədir.

Таким образом, центром лексической работы на уроках русского языка являлась глагольная терминологическая лексика и научные фразеологизмы. Формированию у будущих инженеров умений воспринимать, понимать и употреблять в русской речи научно-техническую терминологию способствовали национально-ориентированные упражнения и работа с учебным многоязычным толковым «Словарем глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля». На основе лексических навыков происходило формирование лексической компетенции в виде совокупности знания словарного состава языка и способности пользоваться им в речи.

### **Формирование грамматической компетенции**

Отличительной чертой данного исследования является учет трудностей изучения лексического и грамматического материала, отражающего специфику инженерной коммуникации, в тюркоязычной аудитории.

На практическом занятии главная цель обучения заключалась не столько в приобретении знаний о грамматической системе русского языка в границах, определенных программой обучения, сколько в овладении навыками и умениями пользоваться такими знаниями для участия в речевом общении. В практическом курсе языка грамматика выделялась в самостоятельный аспект обучения. Конечной целью обучения грамматике и овладения грамматическими средствами общения являлось формирование грамматической компетенции как составной части компетенции языковой. Целью обучения грамматическим средствам общения являлось формирование грамматической компетенции в виде знаний, речевых навыков и умений, составляющих основу коммуникативной компетенции.

Занятия по грамматике организовывались на материале грамматического минимума, представленного в разработанной нами программе. Единицей обучения грамматике была модель предложения, реализуемая в виде речевого образца в структуре текста.

При коммуникативной направленности обучения предпочтение нами отдавалось функциональному подходу к отбору и представлению грамматического материала на занятиях от значения высказывания к форме его выражения. Объяснение грамматического материала осуществлялось дедуктивным способом (грамматическая форма в виде модели предложения или грамматического правила иллюстрировалась примерами их применения в речи).

Сведения по морфологии и словообразованию у выпускников подфака и студентов-билингвов 1 курса незначительны, поэтому внимание уделялось продуктивным словообразовательным моделям, характерным для научного стиля, а также морфологическому строению русских слов. При этом внимание обучаемых акцентировалось на отнесенности того или иного слова к какой-либо части речи, на грамматическом материале, важном для формирования способности понимать профессионально-научный текст:

а) овладение некоторыми словообразовательными моделями, характерными и продуктивными для научного стиля речи, например:

*- Прочитайте существительные, данные слева. Справа найдите глаголы, от которых они образованы. Значения незнакомых слов посмотрите в словаре. Спишите словосочетания и подчеркните существительные во множественном числе.*

Соединение,  
изготовление,  
выполнение,  
преобразование,  
использование, познание,  
ускорение, облегчение,  
сочетание, замена.

Изготовить станки, познать законы природы, ускорить движение, преобразовать информацию, использовать по назначению, соединить детали, выполнить план, заменить детали, облегчить работу, сочетать работу и отдых.

б) овладение формообразующими моделями: предложно-падежные конструкции (выбор с учетом продуктивности употребления в языке науки), например, с предлогом *при+предл.пад.*; *для+род.пад.*; *в отличие от чего.*; *по сравнению с чем и др.*, например:

в) овладение синтаксисом научной речи:

- типичными для научного стиля структурами простого предложения и сложного предложения (выражающими определительные, изъяснительные, причинно-следственные, временные, целевые и другие отношения),
- случаями возможной взаимозаменяемости структур простого и сложного предложения, активных и пассивных оборотов и т.п.

Например, для формирования умений и навыков, необходимых для овладения синтаксисом научной речи, использовались следующие типы заданий:

*- Прочитайте предложения Найдите в них причастные обороты, замените их синонимичными конструкциями со словом который. Составьте и запишите с ними предложения.*

Таким образом, в лингвометодической модели семантизируется в основном общенаучная лексика, знание которой необходимо студентам для изучения естественнонаучных и математических учебных дисциплин.

На разных стадиях становления и развития грамматического навыка использовались языковые и условно-речевые упражнения, описанные в главе 4. В процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля на занятиях по практике языка использовались различные языковые грамматические упражнения, например:

- Переводные упражнения:

1. Переведите слова, данные в скобках, и используйте их в предложении в нужной форме.
2. Переведите словосочетания.
3. Переведите предложения и объясните выбор грамматической формы.

На практическом занятии в тюркоязычной аудитории мы учитывали, что транспозиция, или синтаксическая деривация, – это один из трех

словообразовательных типов, широко распространенный в научной речи. Обучение словообразованию в иностранной тюркоязычной аудитории осуществлялось на основе учета общего и различного в русском и тюркских языках.

В процессе обучения русскому языку в студентов-билингвов инженерного профиля анализировались сложные случаи употребления причастных и деепричастных оборотов, пассивных конструкций в сопоставлении с предложениями, в которых глагольные предикаты обозначают самопроизвольные действия; рассматривались сложные синтаксические конструкции с придаточными определительными предложениями, присоединяемыми словом «который» в различных падежах, с придаточными условия, цели и другими; изучались дефинитивные конструкции с определениями сопутствующего типа, выраженными развернутыми синтаксическими структурами. При обучении данного контингента синтаксису простого предложения учитывались три аспекта: 1) необходимость научить студентов понимать, правильно строить и оформлять структурные типы русского простого предложения; 2) научить правильно употреблять типы простого предложения в связной устной и письменной речи; 3) сформировать умения и навыки употребления типов простого предложения в профессиональной речи.

Использование на занятиях сопоставительных грамматик русского и тюркских языков и элементов таких грамматик в практическом курсе языка являлось наилучшим способом реализации принципа опоры на родной язык при знакомстве с грамматическими средствами общения. При этом мы придерживались следующей последовательности, например, изучения предложений: от определенно-личных предложений переходили к неопределенно-личным и обобщенно-личным, затем к безличным предложениям и, наконец, к назывным предложениям.

Таким образом, порядок ввода простых предложений в тюркоязычной аудитории инженерного профиля определялся степенью их сложности в системе русского языка и степенью сходства и расхождения в русском и родном языках.

Упражнения на преодоление грамматической интерференции относятся к языковым. Приведем их примеры: определить грамматическую форму выделенных слов, выписать из текста изучаемые явления и сгруппировать их, дописать

пропущенные окончания, к данным существительным подобрать прилагательные с твердой и мягкой основой, перевести предложения на родной язык, сравнить изучаемую конструкцию неродного языка с родным, перевести словосочетания на русский язык и составить с ними предложения.

Учитывая преобладание в иностранной тюркоязычной аудитории студентов с аналитическим когнитивным стилем, при изучении лексики, грамматики, причастных и деепричастных оборотов, простого и сложного предложений использовались соответствующие задания. Например:

- Прочитайте/ прослушайте предложения. Найдите в них однокоренные слова и определите: а) к каким частям речи они относятся; б) какую функцию в предложении выполняют.

1. Будем считать, что движется только выделенная нами молекула, а остальные застыли неподвижно. 2. Простейшей формой движения является механическое движение.

- Назовите действия, которые необходимо выполнить. Для этого от глаголов образуйте существительные при помощи известных вам суффиксов.

Образец: определить расстояние от точки до прямой – определение расстояния от точки до прямой

1. Вращать плоскость вокруг ее фронтального следа.

2. Построить проекции точки пересечения двух профильных прямых.

Таким образом, основное внимание в исследовании уделялось описанию, способам предъявления и обучению синтаксическим конструкциям и грамматическим явлениям, наиболее сложным для усвоения в тюркоязычной аудитории инженерного профиля с учетом когнитивного стиля обучаемых.

### **Формирование предметной (профессиональной) компетенции**

Предметную (профессиональную) компетенцию, отражающую способы представления профессиональных знаний, рассматриваем в соответствии с лингводидактической концепцией, предложенной в работе [107]. В предлагаемой методике обучения языку специальности терминологическая лексика, частотная для данной области науки, в нашем случае – общетехническая лексика,

семантизировалась двумя способами одновременно: 1) вербально через дефиницию и 2) графически при помощи рисунков, схем, чертежей, графиков, таблиц, условных обозначений и т.п. При этом преследовались две цели: а) снять трудности, которые испытывает преподаватель русского языка при работе со специальным материалом и б) сразу приучать будущих инженеров к работе с графическими образами, которые сопровождают их на протяжении всей профессиональной деятельности.

Второй компонент обеспечивал правильное понимание профессиональной информации, которое облегчалось, во-первых, формой вводимой информации в виде: а) диалогических текстов устной разновидности научного стиля речи и б) монологических текстов письменной разновидности научного стиля речи, во-вторых, введением наглядности, которая для учащихся инженерного профиля имеет очень большое значение; в-третьих, расположением изучаемых тем параллельно материалу, проходимому студентами на занятиях по специальным дисциплинам (одинаковые типы текстов). Это давало возможность на специальных занятиях закреплять лексико-грамматический материал, введенный на уроках русского языка. На уроках русского языка осуществлялось опережающее введение текстов. В этом случае облегчалось обучение переносу умений и навыков, сформированных на текстах одной учебной дисциплины на занятиях русского языка, на другие специальные учебные дисциплины.

Введение в модель обучения диалогов способствовало решению следующих учебно-методических задач.

Первая. Студенты знакомились сразу с устной и письменной формами научного стиля речи. Вторая. Диалоги позволяли не только учащимся, но и преподавателю русского языка познакомиться со специальной информацией в максимально понятной и доступной для него форме. Например, для объяснения такого понятия в инженерии, как «жизненный цикл изделия», использовался следующий диалог:

На занятии по специальности.



*Сегодня тема нашего занятия – «Структура жизненного цикла изделия». Существует несколько концепций понятия жизненного цикла изделия. Мы будем говорить о наиболее распространенной. По этой концепции под жизненным циклом изделия понимают интервал времени от момента осознания потребности в изделии до момента окончания его срока службы. Сердар, как вы поняли, что такое жизненный цикл изделия?*

*Это период времени от момента, когда человек вдруг решает, что ему необходимо данное изделие, и до момента, когда это изделие становится ему ненужным, например, устаревшим или неработающим.*

*Хорошо. Продолжим. Жизненный цикл изделия имеет определенную структуру, т.е. делится на несколько этапов: 1) анализ потребности в изделии; 2) проектирование, включая конструирование; 3) технологическую подготовку производства; 4) производство изделия; 5) продвижение его к потребителю; б) использование и утилизацию.*

*Скажите, пожалуйста, такая структура жизненного цикла характерна для всех видов изделий?*

*Нет. Для каждого вида изделий могут существовать свои варианты деления на этапы.*

*Скажите, а этапы следуют один за другим во времени?*

*Нет. Они частично перекрываются, это позволяет сократить сроки создания изделия [107].*

Компоненты (начало и конец) диалогов стереотипны, они представляют собой своего рода этикетные формулы, например: выражение приветствия, благодарности, прощание, привлечение внимания, просьба сделать что-то, установление контакта с собеседником, окончание разговора и т.п. (Привет. Как дела? Что нового? Спасибо за помощь. Будет нужно, заходи еще. Помогии... Объясни ... А знаешь...Представляешь, Слушай ..., Посмотри ... и др. Вот и все ... Вот так-то... Вот такие вот дела... и т.п.). Они подготавливают учащихся к введению специального диалога, как, например, диалога о чертеже [107].

Таким образом, диалоги использовались не только для дополнительного объяснения сложной в понятийном отношении специальной информации, но и с целью знакомства обучаемых: а) с различными функциональными типами высказываний, б) с устным вариантом реализации научного подстиля речи. Предлагаемые диалогические единства отражали основные коммуникативные ситуации в сфере разговоров на темы специальности и служили отработке решения основных коммуникативных задач.

Внутри диалога может содержаться макротема, которая, как правило, разбивается на несколько самостоятельных тем, которые связаны ассоциативно. В некоторых случаях макротема отсутствует, и тогда диалог является реализацией замысла фактической коммуникации, поэтому необходимо готовить учащихся к решению разнообразных «коммуникативных задач с установкой, с одной стороны, на образование стимулов для начала и развития диалога, с другой стороны, на реагирование на стимулы партнера в разговоре и, наконец, на строение целых диалогических единств или даже более крупных сцеплений реплик, представляющих своего рода «микродиалоги».

Третья. Диалоги выполняли методическую функцию: обучают анализу смысловой структуры текста, языковой и смысловой компрессии текста, написанию конспекта, знакомят с типологией текстов и т.д. [107].

Таким образом, диалоги многофункциональны. Они рассматриваются в предлагаемой методике как: 1) вспомогательный элемент семантизации, толкования специального понятия, 2) самостоятельный элемент – устный вариант научного подстиля речи, 3) методический элемент, обеспечивающий адекватное понимание методической информации, необходимой в процессе обучения русскому языку.

Монологические тексты в предлагаемой модели представляют собой фрагменты лекций, написанных преподавателем-предметником, и аутентичные микротексты, взятые из учебников по различным базовым инженерным дисциплинам, например, «Инженерная графика», «Нормирование точности», «Основы технологии машиностроения» и др. [107].

Предметная профессиональная составляющая методической модели имела прагматическую направленность: через термины выражались и семантизировались понятия конкретной специальной отрасли, затем они включались в процесс коммуникации.

### **Обучение рецепции аутентичных текстов по специальности**

Следующий компонент методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля связан с обучением навыкам рецепции аутентичных текстов по специальности. Этот компонент модели рассматривается с опорой на работу [107]. Нами он дополнен системой упражнений для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля аудированию лекций по специальности и упражнениями для формирования умений изучающего чтения с учетом когнитивных стилей студентов инженерного профиля.

Этот компонент модели включает в себя 3 части:

- а) *принципы отбора (создания) аутентичных текстов по специальности.*
- б) *системность и последовательность введения текстового материала;*

Руководящим принципом подбора и расположения текстов в учебных материалах стал общедидактический принцип системности и последовательности представления учебного материала. В соответствии с этим принципом сначала вводились тексты-дефиниции, затем описания и объяснения. Во-вторых, представление аутентичных научных текстов осуществлялось с учетом формальных признаков текста: 1) постепенное увеличение объема печатного текста; 2) постепенное увеличение количества специальной информации, содержащейся в аутентичном тексте; 3) постепенное усложнение синтаксической структуры текстов.

в) *типы заданий, направленные на формирование навыков восприятия и понимания устных и письменных научных текстов.*

Выделяются 4 типа заданий.

Первый тип – задания, связанные с развитием долговременной и кратковременной памяти, например:

- *Прочитайте слова и словосочетания; обратите внимание на их значение.*

Второй тип – задания, направленные на развитие механизма вероятностного прогнозирования, например:

*-Найдите в тексте продолжение к данным предложениям.*

Третий тип – задания, способствующие созданию установки на восприятие определенной информации, содержащейся в тексте, например:

*- Прочитайте текст. Разделите его на смысловые части, озаглавьте каждую часть.*

Такие задания помогали учащимся ориентироваться в структуре экстралингвистической темы, которую им предстоит изучить, а также познакомиться с теми языковыми средствами и речевыми особенностями научного стиля речи.

Четвертый тип – задания, связанные с осмыслением (мыслительной обработкой), например:

*-Выберите правильные ответы из нескольких данных.*

Таким образом, рецептивный компонент методической модели обучения языку специальности был связан с традиционными этапами работы над текстом: предтекстовом, текстовом (притекстовом) и послетекстовом. При этом на предтекстовом уровне задания предназначались для дифференциации языковых единиц и речевых образцов, их узнавания в тексте, тренировки быстрой семантизации, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видо- временными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой, а также для формирования навыков вероятностного прогнозирования.

На текстовом (притекстовом) уровне предлагалось использование различных приемов извлечения информации и трансформаций структуры и языкового материала текста. На послетекстовом уровне приемы оперирования были направлены на выявление основных элементов содержания.

Аудирование лекций по специальности является сложнейшей рецептивной деятельностью, от которой во многом зависит результат всей учебной работы. На аудирование лекций по специальности существенное влияние оказывают

грамматические трудности в силу интерферирующего влияния таких особенностей тюркских языков, как отсутствие грамматического рода, отсутствие префиксов и предлогов (есть послелогов), один тип склонения и один тип спряжения; в области синтаксиса – определение предшествует определяемому, почти полное отсутствие союзов (немногие союзы, за исключением двух-трёх союзных слов, заимствованы из др. языков) компенсируется сильно развитыми причастными и деепричастными конструкциями и отглагольными (масдарными) формами; мало модальных слов, а соответствующие значения выражаются специальными глагольными формами. При слуховой рецепции русской речи сложности, связанные с интерферирующим влиянием родного языка, прогнозируются у иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля на всех уровнях аудирования. Нами разработана и апробирована в ходе экспериментально-опытного обучения система упражнений, формирующая навыки и умения аудирования лекций по специальности на основе учета особенностей родного языка иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Эта система упражнений позволила снять языковые затруднения, возникающие у будущих инженеров на этапе включения в учебный процесс в условиях стационара, и обеспечила им адекватное восприятие и понимание лекций по специальности. Она имеет пропедевтический характер и призвана обеспечить плавное включение студентов в учебный процесс.

Приведем примеры упражнений. Для развития навыка одновременного узнавания предъявленного речевого сигнала (фонемы):

1. Узнавание звука в слове. Например:

а) *поднимайте руку, когда слышите звук Ц.– та, ца, са, цо, со, то, су, ту, цу, сэ, цэ, тэ, сы, ты, цы, ат, аг, ас, оц, ос, от, ут, ус, уц.*

2. Узнавание звука в слове. Например:

*Поднимайте руку, когда слышите звук Ц. – сел, цел, тело, тех, цех, центр, сыр, цирк, цифра, лиса, лица, тяни, цени, цвет, свет.*

3. Узнавание звука в словосочетании. Например:

*Поднимайте руку, когда слышите звук И. – читальный зал, читальные залы, научный журнал, научные журналы, трудный текст, трудные тексты, великий*

*писатель, великие писатели, туркменский студент, туркменские студенты.*

Для развития навыка различения предъявленных речевых сигналов (фонем):

4. Различение звуков в слогах. Например:

а) *выбирайте нужную карточку: Т, Т'. – та, то, тю, ту, те, тэ, ты, ти, тя.*

Кроме того, осуществлялось обучение студентов не только аудированию и записи лекций, но и «переводу» текстов лекций и параграфов учебников с письменного научного языка на устный, т.е. обучение определенной синонимии лексико-грамматических и синтаксических конструкций.

С целью учета когнитивных стилей студентов инженерного профиля использовались различные типы и разновидности упражнений для формирования умений изучающего чтения, разработанные в исследовании Ву Тиен Зунга [134]:

Варианты формулировок заданий:

- *Найдите в данном списке слова, которые произнес диктор (слова записаны на доске) (целесообразно для «правополушарных»);*
- *Прослушав слово (словосочетание) в изолированном виде, а затем и в составе предложения, укажите его в записанном тексте или укажите обозначаемые ими предметы (целесообразно для «левополушарных»);*
- *Постарайтесь понять значения новых слов, которые встретятся в тексте... На основе значений составляющих их частей переведите и запомните высказывания, в которых употреблены эти слова и которые содержат необходимую для специалиста информацию (развитие синтетических способностей у «левополушарных»).*
- *Прочитайте вслух дефиницию элементарной структуры. Затем повторите ее «про себя», стараясь запомнить. Воспроизведите вслух (для развития «синтеза» у «левополушарных»).*

Таким образом, рецептивный компонент методической модели обучения языку специальности связанный с традиционными этапами работы над текстом: предтекстовом, текстовом (притекстовом) и послетекстовом способствовал развитию у учащихся умений и навыков в рецептивных видах речевой деятельности и подготавливал введение продуктивного компонента предлагаемой модели.

С целью повышения эффективности обучения аудированию использовалась система упражнений, формирующая навыки и умения аудирования лекций по специальности на основе учета особенностей тюркских языков; задания, учитывающие когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля для формирования умений изучающего чтения.

### **Обучение навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности**

Продуктивный компонент методической модели связан с обучением навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности. В описываемой методической модели предлагались реальные коммуникативные задания, с которыми учащиеся встречаются на занятиях по специальным предметам. Некоторые коммуникативные потребности заложены в предлагаемую модель обучения в виде собственно инженерных заданий. Так, учащиеся должны уметь анализировать различные схемы, сравнивать способы получения деталей, методы зубонарезания, объяснять по схемам сущности процесса или технологической операции, понимать разницу между видами обработки деталей, передавать информацию о технологических режимах и возможностях отдельных станков, строить монологические высказывания на заданную тему, делать обобщающие выводы, например, перечислять способы изготовления зубчатых колес и т.п. [107].

Все задания, представленные в продуктивном компоненте методической модели содержат разнообразные опоры, которые должны опосредованно или непосредственно помочь порождению речевого произведения за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся. Нами использовались содержательные и смысловые опоры. К содержательным опорам отнесены: словесные опоры (текст/микротекст (зрительно), микротекст (аудитивно), план, логико-синтаксическая схема) и зрительные опоры (рисунки). К смысловым – слова как смысловые вехи, подписи под схемами, рисунками, чертежами и т.п., к зрительным – схемы, таблицы, чертежи, цифры, условные обозначения. Исследования показали, что все опоры управляют либо содержанием (уровень значений: кто? что? где? когда? и т.п.), либо смыслом (уровень смысла: зачем?

почему?) высказывания [648]. Не вызывает сомнения, что любая опора – это толчок к размышлению.

Таким образом, в содержательных опорах информация развернута, а в смысловых – сжата, поэтому последние участвуют в порождении продуктивного высказывания, наиболее сложного для учащихся.

Приведем примеры некоторых инженерных заданий, предложенные в работе [107], которые способствовали формированию коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов, повышали мотивацию изучения русского языка, обеспечивали преемственность в изучении русского языка и специальных дисциплин, а также способствовали переносу умений и навыков, приобретенных на уроках русского языка на предметы других учебных циклов:

*- Посмотрите на схему производственного процесса и расскажите о каждой из его частей.*

*- Посмотрите на чертежи и найдите на них: 1. Название детали; 2. Ее размеры. 3. Конструкционный материал, из которого изготовлена деталь 4. Масштаб. Скажите обо всем, что вы видите на чертеже.*

*- Прочитайте штампы данных чертежей, используя следующие слова и словосочетания....*

Использованные в ходе экспериментально-опытного обучения инженерные задания способствовали формированию предметной компетенции обучаемых, необходимой при изучении «Инженерной графики», «Нормирования точности», «Материаловедения», «Основах конструирования машин».

Таким образом, национально ориентированная методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов со слабой языковой и предметной подготовкой направлена на формирование навыков и умений максимально адекватного восприятия и понимания текстов по специальности, а также порождение собственного высказывания на профессиональные темы в процессе обучения русскому языку в вузах инженерного профиля.



Учитывая преобладание в тюркоязычной аудитории инженерного профиля студентов с аналитическим когнитивным стилем, для обучения монологической речи мы использовали соответствующие их когнитивному стилю упражнения, разработанные в исследовании Н. Гришиной [194].

Приведем примеры некоторых упражнений и методических приемов для обучения монологической речи на базе текста, на ситуативной основе, для работы с письменным образцом монологической речи.

1. Обучение монологической речи на базе текста.

- Определите тематическую принадлежность текста (анализ).

2. Обучение монологической речи на ситуативной основе.

- Прослушайте утверждения и отвергните неверные.

3. Работа с письменным образцом монологической речи.

- Отработайте технику чтения текста вслух.

Обучение диалогической речи студентов-иностранцев инженерного профиля осуществлялось следующими способами: на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения.

Пошаговое составление диалога и создание ситуаций общения отрабатывалось в следующих упражнениях. Например:

- Опишите ситуацию и составьте к ней реплику, учитывая функцию высказывания и используя ключевые слова (например, просьба, название предмета или действия, по поводу которого обращается говорящий).

*Примеры заданий для самостоятельной работы с текстом и материалами по устной теме.*

- Выберите правильный ответ из ряда данных.

С целью повышения эффективности обучения навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности нами учитывались когнитивные стили не только большинства студентов в инженерной аудитории, но и их меньшинства. Как отмечалось выше, в исследовании Б. Ливер [374] даны рекомендации по обучению грамматике, лексике, фонетике, культуре, а также развитию навыков и умений с учетом когнитивных стилей учащихся-синоптиков

(«меньшинства» в инженерной аудитории) при индивидуальных видах работы, при работе в малых группах или в ходе выполнения домашних заданий для начальных курсов. В соответствии с этими рекомендациями при изучении грамматики студентам, имеющим синоптический (синтетический) когнитивный стиль, предлагалось объяснить те правила, которые они неправильно понимают или совсем не понимают, так как синоптические учащиеся часто довольно точно улавливают соответствующее грамматическое правило, особенно когда есть какое-либо сходство грамматического момента в родном и изучаемом языках. У них развита языковая догадка. При опоре на индуктивные способности учащихся новая лексика вводилась на базе уже освоенной грамматики. Новые слова закреплялись в памяти через ассоциацию или анализ слов. При этом синоптики и эктеники (имеющие аналитический когнитивный стиль) работали в одной группе. Однако учитывалось, что анализ для эктеников является методом понимания новых слов, а для синоптиков – методом закрепления новых слов после того, как они их поймут.

При изучении фонетического аспекта, опираясь на способности синоптических учащихся, им давались сразу имитационные упражнения для развития слухо-произносительных навыков. При выполнении этих упражнений, если студенты неправильно воспроизводили звуки (или интонационные конструкции), им предлагались дополнительные упражнения на тренировку этих звуков и конструкций. Синоптики и эктеники работали над этими упражнениями совместно, т.к. это не противоречило их когнитивным стилям. Но преподаватель учитывал, что при общей установке на формирование слухо-произносительных навыков синоптики справляются с такими упражнениями быстрее и достигают большей чистоты в произношении усваиваемых звуков, а эктеники приобретают в основном лишь навыки восприятия, а не произношения.

В процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов в различных видах речевой деятельности предлагалось решить проблемную задачу на базе прослушанной информации; найти специфическую информацию или изложить аргументы и идеи автора (иначе синоптики могут читать и понимать, но не пересказывать); предоставлялась

возможность говорить на разные темы в ролевых играх и при работе в малых группах, при этом записывать свои разговоры на диктофон, находить оговорки и повторять правильные фразы до совершенства, чтобы развивать тем самым способность самокоррекции; давалось задание написать сочинение на основе оригинальных текстов, описывая сходные идеи, ситуации или объекты.

Как справедливо считает Б. Ливер, самый сложный вариант преподавания – и часто самый успешный – это работа без опоры на единый учебник. При этом многое зависит от преподавателя и его способности учитывать одновременно когнитивные стили учащихся, развитие всех компонентов коммуникативной компетенции и процесс формирования навыков и умений [374].

Использование рассмотренной системы упражнений, учитывающей когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, а также рекомендаций по развитию навыков и умений с учетом когнитивных стилей учащихся-синоптиков («меньшинства» в инженерной аудитории) позволило интенсифицировать процесс формирования их коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку.

Итак, продуктивный компонент методической модели связан с обучением навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности. Применение инженерных заданий способствовало формированию предметной компетенции обучаемых, переносу умений и навыков, приобретенных на уроках русского языка, на предметы других учебных циклов, повышало мотивацию изучения русского языка, обеспечивало преемственность в изучении русского языка и специальных дисциплин. Обучение диалогической речи студентов-иностранцев инженерного профиля осуществлялось на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения. Учет когнитивных стилей обучаемых позволил интенсифицировать процесс формирования их коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку.

С целью повышения эффективности обучения аудированию использовалась система упражнений, формирующая навыки и умения аудирования лекций по специальности на основе учета особенностей тюркских языков; задания,

учитывающие когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля для обучения лексике, грамматике, формирования умений изучающего чтения и для обучения монологической речи.

Таким образом, методический компонент модели соответствовал компонентам коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля и был направлен на формирование фонетической, лексической, грамматической компетенции, обучение рецепции аутентичных текстов по специальности и обучение навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности. Методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку учитывала слабую начальную подготовку студентов, их когнитивные стили, сходства и различия русского и тюркских языков, включала систему языковых, речевых упражнений и специальные инженерные задания, комплекс текстов по специальности и методику обучения. В исследовании обучение студентов, имеющих начальный базовый (допороговый) уровень владения русским языком, осуществлялось на пороговом и на пороговом продвинутом уровнях владения языком.

Предлагаемая в диссертации методика позволила, следуя принципу аутентичности используемого материала, на практических занятиях изучать сложные синтаксические конструкции, многократно тренировать частотную глагольную и профессионально значимую терминологическую лексику. Одним из условий успешного функционирования методики является имплицитное обучение различным видам речевой деятельности. Авторская методика строилась на фонетическом и лексико-грамматическом материале, который входил в национально ориентированную «Лингводидактическую программу по русскому языку как неродному». Предложенная методика использовалась для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов в группах моно- и полинационального состава. Применение в ходе экспериментально-опытного обучения разработанного программно-методического обеспечения (национально и профессионально ориентированных учебных материалов; национально ориентированной

лингводидактической программы обучения русскому языку как неродному, содержание которой дало возможность реализовать компетентностный подход к обучению; национально ориентированных тестов, учебного многоязычного толкового «Словаря глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля») способствовало оптимизации процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля

В следующем параграфе покажем результаты тестирования на первом сертификационном уровне владения русским языком и результаты контрольного среза.

### **5.3.3 Контрольный этап педагогического эксперимента**

В конце первого семестра первого курса было проведено тестирование студентов экспериментальных и контрольных групп с целью определения уровня сформированности коммуникативной компетенции обучаемых. С целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля нами использовался «Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» и дополнительный тестовый модуль, учитывающий профессиональную ориентацию студентов (приложение Л), разработанный в работе [537]. Успешная сдача типового теста свидетельствует о том, что тестируемый достиг Первого сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ-1). Этот тест является обязательным и единым для всех иностранных абитуриентов вузов за границей. Тест является комплексным и состоит из 5 специализированных субтестов, каждый из которых ориентирован на определенный укрупненный объект тестирования: Субтест 1. Лексика. Грамматика. Субтест 2. Чтение. Субтест 3. Аудирование. Субтест 4. Письмо. Субтест 5. Говорение.

Сертификат первого уровня общего владения русским языком подтверждает, что учащийся способен удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения. Этот уровень обеспечивает необходимую коммуникацию в условиях языковой среды

(работа, учеба, отдых). Данный тест использовался нами в качестве диагностического и прогностического теста при определении будущей программы обучения. При оценке результатов тестирования выделялись два уровня: удовлетворительный и неудовлетворительный. Распределение баллов при тестировании дано в табл. 5.8.

Тест считается успешно пройденным, если набрано 446–675 баллов (не менее 66 % стоимости теста).

Высокий уровень соответствует 90–100% выполнения теста

Средний уровень соотносится с выполнением теста на 75–89 %

Низкий уровень – с выполнением теста менее, чем на 74 %

Цель теста по лексике и грамматике – проверка уровня сформированности языковой компетенции необходимой для решения определённых коммуникативных задач в соответствии с программой обучения.

Таблица 5.8

Распределение баллов при тестировании

Субтест	Показатели в баллах	
	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Лексика. Грамматика	109 – 165 (66% – 100%)	менее 109 (менее 66%)
Чтение	92 – 140 (66% – 100%)	менее 92 (менее 66%)
Аудирование	79 – 120 (66% – 100%)	менее 79 (менее 66%)
Письмо	53 – 80 (66% – 100%)	менее 53 (менее 66%)
Говорение	112 – 170 (66% – 100%)	менее 112 (менее 66%)

В процессе тестирования проверялись умения: 1) различать значения лексических единиц и использовать их в заданном контексте (часть 1, позиции 1–25); 2) правильно употреблять предложно-падежные формы имен в контексте высказывания (часть 2, позиции 26–77); 3) правильно использовать глагольные формы с учётом контекста и ситуации (часть 3), в том числе: инфинитивные конструкции (позиции 78–84), видовременные формы (позиции 85–99) и глаголы движения, включающие бесприставочные (позиции 100–117) и приставочные

глаголы (позиции 118–128); 4) использовать структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах (часть 4, позиции 129–165).

Время выполнения теста – 60 минут. Количество заданий –165. Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 (один) балл, следовательно, весь тест оценивается максимально в 165 баллов. Цель теста по чтению– проверка уровня сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания и при изучающем чтении. В процессе тестирования проверяются:

1) адекватность речевого поведения тестируемого при решении определенных коммуникативных задач: а) умение полно, точно и глубоко понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания); б) умение понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте; адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (при изучающем чтении); в) владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

Тест состоит из 3 текстов, 20 заданий и инструкции к его выполнению.

Тематика текстов актуальна для социально-культурной сферы общения.

Объём текста 2 – 150–200 слов. Объём текста 3 –500–550 слов.

Количество незнакомых слов –5–7 %. Время выполнения теста – 50 минут.

Для данного субтеста вводится коэффициент трудности. Каждое правильно выполненное задание оценивается в 7 баллов. Весь тест по чтению оценивается максимально в 140 баллов.

Цель теста по аудированию проверка уровня сформированности навыков и умений, необходимых для понимания аудитивно представленной информации (диалогическая и монологическая речь).

В процессе тестирования проверяются: умение тестируемого адекватно воспринимать на слух предлагаемую информацию, необходимую для решения определённых коммуникативных задач; умение понимать монологическую речь (тему аудитивного высказывания, основную идею высказывания, главную информацию каждой смысловой части высказывания); умение понимать

диалогическую речь (основное содержание диалога, коммуникативные намерения участников диалога); владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия устного звучащего текста.

Тест состоит из 6 текстов, 30 заданий и инструкции к их выполнению.

Объём всех монологических текстов – 800–900 слов. Количество незнакомых слов – до 3 %. Время звучания 1 -го и 2-го текстов – по 2 минуты, текста 3 – 4 минуты при среднем темпе речи (220–250 слогов в минуту). Количество предъявлений – 1. Для данного субтеста вводится коэффициент трудности. Каждое правильно выполненное задание оценивается в 4 балла. Весь тест по аудированию оценивается в 120 баллов.

Цель теста по письму – проверка уровня сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации, а также умение письменно представить некоторые сведения в соответствии с коммуникативной установкой.

Тест состоит из 2 заданий и инструкции к его выполнению. Время выполнения теста – 60 минут. Время выполнения каждого отдельного задания не регламентируется.

При выполнении заданий теста тестируемый может пользоваться словарём.

*Показатели*, учитываемые при оценке уровня владения навыками и умениями репродукции прочитанного текста: адекватность созданного испытуемым текста цели, сформулированной в задании; полнота выбора целевой (запрашиваемой) информации; соответствие информации текста, созданного тестируемым, информации текста-источника; связность изложения; владение языковым и речевым материалом, лексико-грамматическая правильность речи; краткая передача основной информации без дословного списывания больших фрагментов текста.

*Показатели*, учитываемые при оценке уровня владения навыками и умениями продуцирования прочитанного текста: адекватность созданного тестируемым текста цели, сформулированной в задании; соответствие количества смысловых единиц созданного тестируемым текста заданному объёму содержания и требуемому количеству предложения (сложное предложение оценивается как 2 предложения);



полнота (развёрнутость) раскрытия заданной темы; логичность и связность изложения информации; владение языковым и речевым материалом, лексико-грамматическая правильность речи, свобода в использовании языковых средств.

Максимальное количество баллов – 80.

*Показатели*, учитываемые при оценке уровня владения умениями построения высказываний на основе прочитанного текста: соответствие передаваемой информации содержанию текста; связность и логичность изложения; полнота передачи содержания текста (передача основной информации каждой смысловой части текста); адекватное формулирование основной мысли текста; соответствие подготовленного сообщения языковой норме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

*Показатели*, учитываемые при самостоятельном высказывании на предложенную тему: соответствие сообщения заданной теме и коммуникативной ориентации, содержащейся в задании; полнота раскрытия темы; самостоятельность и аргументированность утверждений, выражение собственного отношения к излагаемому материалу; связность и логичность изложения; степень свободы владения языковым материалом и адекватность его использования, лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление; соответствие подготовленного сообщения языковой норме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

Цель теста говорение–проверка уровня сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной (диалогической и монологической) речи.

В процессе тестирования проверялись навыки и умения, необходимые для общения в форме диалогической речи. Тест состоит из двух частей, включающих 4 задания (13 позиций), и инструкции к их выполнению. Время выполнения задания – до 5 минут. Количество предъявлений – 1. Время выполнения всего задания – до 20 минут. Время выполнения теста – 60 минут.

Проверке и оценке подлежат лишь высказывания, адекватные коммуникативной цели, сформулированной в задании.

*Показатели*, учитываемые при оценке уровня владения навыками и умениями диалогической речи: понимание коммуникативного намерения собеседника; адекватность речевого поведения тестируемого в заданной ситуации общения, достижение цели диалога; соблюдение общепринятых норм речевого этикета; владение языковым и речевым материалом (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление); соответствие подготовленного сообщения языковой норме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

*Показатели*, учитываемые при оценке уровня владения умениями построения высказываний на основе прочитанного текста: соответствие передаваемой информации содержанию текста; связность и логичность изложения; полнота передачи содержания текста (передача основной информации каждой смысловой части текста); адекватное формулирование основной мысли текста; соответствие подготовленного сообщения языковой норме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

*Показатели*, учитываемые при самостоятельном высказывании на предложенную тему: соответствие сообщения заданной теме и коммуникативной ориентации, содержащейся в задании; полнота раскрытия темы; самостоятельность и аргументированность утверждений, выражение собственного отношения к излагаемому материалу; связность и логичность изложения; степень свободы владения языковым материалом и адекватность его использования, лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление; соответствие подготовленного сообщения языковой норме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

При несоответствии высказывания предложенной теме на 50 и более процентов снимается 30 баллов. Недостаточным по объёму сообщением считается сообщение, содержащее менее 20 фраз.

В соответствии с рассмотренными выше критериями и показателями определялись уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля на первом

сертификационном уровне, который в традиционном обучении достигается в конце обучения на подготовительном факультете. Напомним, что в авторской экспериментальной методике на первом курсе обучаются студенты, имеющие начальный (базовый) уровень владения русским языком. К концу первого семестра у них был сформирован первый сертификационный уровень владения русским языком. Это дало возможность студентам со второго семестра первого курса продолжить обучение русскому языку на втором уровне. Как отмечалось выше, этот уровень владения русским языком достигается студентами-билингвами инженерного профиля, заканчивающими обучение в бакалаврате (4-е года обучения). Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля (первый сертификационный уровень) даны в табл.5.9. Заметим, что 10% студентов контрольных групп не прошли тестирование, так как не уложились во время, данное на выполнение теста. Остальные студенты контрольных групп по-прежнему (как и при тестировании на базовом уровне) остались на низком и среднем уровнях сформированности коммуникативной компетенции. В уровнях сформированности коммуникативной компетенции студентов экспериментальных групп отмечена позитивная динамика: с тестированием на высоком уровне справилось в среднем 4,2% студентов, на среднем уровне находится 41% обучаемых, на низком – 54, 8% студентов.

Типичные ошибки, допущенные большей частью студентов, связаны с различием рода имен, местоимений и иных частей речи, изменяющихся по родам. По-прежнему у студентов вызвали затруднения глагольное управление, виды глаголов, разнообразные значения префиксальных глаголов, виды сложноподчиненных предложений. В ходе экспериментально-опытного обучения прослеживалась прямо пропорциональная зависимость сформированности речевых навыков и умений от уровня сформированности языковой компетенции студентов. Следовательно, низкий уровень сформированности речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности объясняется недостаточным уровнем сформированности умений различать значения лексических единиц и использовать их в заданном контексте; правильно употреблять предложно-падежные формы имен

в контексте высказывания; правильно использовать глагольные формы с учётом контекста и ситуации, в том числе: инфинитивные конструкции, видовременные формы и глаголы движения, включающие бесприставочные и приставочные глаголы; использовать структуру простого и сложного предложения в заданных контекстах.

Таблица 5.9

Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных  
тюркоязычных студентов инженерного профиля  
(первый сертификационный уровень)

Уровни			Группы	
			Контрольные группы (КГ)	Экспериментальные группы (ЭГ)
Лексика. Грамматика	Высокий	Абс.	-	19
		%	-	4
	Средний	Абс.	171	203
		%	35,6	42,2
	Низкий	Абс.	309	258
		%	64,4	53,8
Аудирование	Высокий	Абс.	-	20
		%	-	4,2
	Средний	Абс.	170	189
		%	35,4	39,3
	Низкий	Абс.	310	271
		%	64,6	56,5
Чтение	Высокий	Абс.	-	22
		%	-	4,6
	Средний	Абс.	181	202
		%	37,7	42,1
	Низкий	Абс.	299	256
		%	62,3	53,3
Письмо	Высокий	Абс.	-	21
		%	-	4,4
	Средний	Абс.	163	198
		%	34	41,3
	Низкий	Абс.	317	261
		%	66	54,3
Говорение	Высокий	Абс.	-	18
		%	-	3,9
	Средний	Абс.	191	193
		%	39,8	40,1
	Низкий	Абс.	289	269
		%	60,2	56

Результаты апробации поуровневой методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, проведенной в рамках формирующего этапа педагогического эксперимента, были обсуждены и одобрены на заседаниях кафедр языковой подготовки и рекомендованы для дальнейшего внедрения в учебно-воспитательный процесс на уроках русского языка.

Для того, чтобы определить эффективность авторской методики, в конце экспериментально-опытного обучения был проведен контрольный этап педагогического эксперимента в десяти базовых высших учебных заведениях Украины. Его ход, результаты, их количественно-качественный анализ представлен ниже.

Контрольный этап педагогического эксперимента непосредственно направлен на статистическое подтверждение выдвинутой гипотезы исследования. Это предусматривает: 1) проведение контрольных срезов в ЭГ и КГ; 2) обработку полученных результатов на основании методов математической статистики; 3) сравнение показателей уровней сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в ЭГ и КГ и в группах, участвовавших на аналитико-констатирующем этапе педагогического эксперимента; 4) выяснение динамики роста сформированности у студентов речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности; 5) анализ результативности апробированной экспериментальной методики и определение перспектив исследования.

Контрольными срезами было охвачено всего 960 студентов, в экспериментальных и контрольных группах было по 480 человек. С целью обеспечения объективности оценки результатов итоговых контрольных работ (тестов) для студентов экспериментальных и контрольных групп были созданы одинаковые условия. Это касалось прежде всего количества заданий, их характера, времени, отведенного на выполнение и критериев оценки.

Баллы при тестировании распределялись также, как и на констатирующем этапе. В конце первого курса уровень владения языком у пользователя немного выше, чем В1 (начало уровня В2), который в работе [234] обозначается В1+.

На выполнение тестов по лексике и грамматике отводилось 90 мин., чтение—60 мин., аудирование —35 мин., письмо—60 мин., говорение—35 мин. (приложение Л). Уровни сформированности коммуникативной компетенции определялись в соответствии с критериями и показателями первого сертификационного уровня. При тестировании определялось общее владение иностранными студентами-билингвами русским языком и их профессиональная ориентация. Результаты уровней сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в экспериментальных и контрольных группах на втором сертификационном уровне (итоговый срез) даны в табл. 5.10.

Как свидетельствуют данные таблицы, наблюдается позитивная динамика в уровнях сформированности коммуникативной компетенции студентов экспериментальных и контрольных групп. При этом по сравнению с контрольными в экспериментальных группах увеличилось количество студентов на высоком уровне и уменьшилось количество студентов на низком уровне.

Анализ результатов тестирования свидетельствует о том, что у студентов экспериментальных групп значительно уменьшилось количество ошибок, связанных с различением рода имен, местоимений и иных частей речи, изменяющихся по родам; употреблением предложно-падежных форм имен в контексте высказывания; использованием глагольных форм с учётом контекста и ситуации, структуры простого и сложного предложения в заданных контекстах. У обучаемых экспериментальных групп повысился уровень сформированности речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов экспериментальных групп свидетельствует об эффективности авторской методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

Уровни сформированности коммуникативной компетенции иностранных  
тюркоязычных студентов инженерного профиля  
(уровень В1+)

Таблица 5.10

Уровни			Группы	
			Контрольные группы (КГ)	Экспериментальные группы (ЭГ)
Лексика. Грамматика	Высокий	Абс.	14	34
		%	3	7,1
	Средний	Абс.	198	204
		%	41,3	42,5
	Низкий	Абс.	268	242
		%	55,7	50,4
Аудирование	Высокий	Абс.	15	37
		%	3,1	7,7
	Средний	Абс.	177	181
		%	36,9	37,6
	Низкий	Абс.	288	262
		%	60	54,7
Чтение	Высокий	Абс.	17	36
		%	3,5	7,5
	Средний	Абс.	223	205
		%	41,5	42,8
	Низкий	Абс.	240	239
		%	55	49,7
Письмо	Высокий	Абс.	18	35
		%	3,7	7,3
	Средний	Абс.	187	195
		%	39	40,7
	Низкий	Абс.	275	250
		%	57,3	52
Говорение	Высокий	Абс.	16	34
		%	3,3	7,2
	Средний	Абс.	173	180
		%	36,1	37,5
	Низкий	Абс.	291	266
		%	60,6	55,3

Для подтверждения эффективности экспериментальной методики проверим нулевую и альтернативную статистические гипотезы (табл. 5.11) как «предположение на определенном уровне статистической значимости о свойствах генеральной совокупности по оценкам выборки» [426, с. 165].

Таблица 5.11

Статистические гипотезы об эффективности экспериментально-исследовательского обучения по разработанной методике

Нулевая или начальная гипотеза (H <sub>0</sub> )	Альтернативная гипотеза (H <sub>1</sub> )
Между уровнями сформированности коммуникативной компетенции у студентов ЭГ и КГ есть статистически значимые отличия на аналитико-констатирующем этапе	Между уровнями сформированности коммуникативной компетенции у студентов ЭГ и КГ есть статистически значимые отличия на контрольном этапе. На повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов ЭГ повлияла экспериментальная методика

Для того чтобы опровергнуть нулевую гипотезу (H<sub>0</sub>) и доказать альтернативную (H<sub>1</sub>), будем использовать критерий Пирсона  $\chi^2$ , статистическое значение которого вычислим по формуле (формула 1.1.):

$$\chi^2_{\text{эмп}} = \sum_{i=1}^4 \frac{(n_i - n_i')^2}{n_i}$$

где  $n_i$  - экспериментальные частоты;

$n_i'$  - контрольные частоты;

$n$  – сумма количества значений в двух выборках

Данные для расчета критерия Пирсона и результаты приведены в табл. 5.

Таким образом, по результатам расчетов приведенных в таблице 5.12 мы получили эмпирическое значение критерия Пирсона ( $\chi^2_{\text{эмп}}$ ), которое равно 0,036.

По таблице критических точек распределения Пирсона  $\chi^2$  по заданному уровню значимости  $p=0,05$  и числу отклонений свободы  $k=6-1=5$  находим критическую точку  $\chi^2_{\text{кр}}(0,05;5) = 0,75$ .

Поскольку  $\chi^2_{\text{эмп}}=0,036 < 0,75 = \chi^2_{\text{кр}}$ , то мы опровергаем нулевую гипотезу о существовании статистически значимых отличий в уровнях сформированности



Таблица 5.12

Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучаемых на  
аналитико-констатирующем этапе

Уровни сформированности коммуникативной компетенции	Аналитико-констатирующий этап			
	КГ (ni')	ЭГ (ni)	(ni- ni') <sup>2</sup>	(ni- ni') <sup>2</sup> / ni' = $\chi^2_{\text{эмп}}$
Низкий	304	306	4	0,013
Средний	176	174	4	0,023
Высокий	0	0	0	0
Всего	480	480		0,036

коммуникативной компетенции у студентов ЭГ и КГ на аналитико-констатирующем этапе. Для доказательства альтернативной гипотезы ( $H_1$ ) будем использовать формулу 1.1. Исходные данные и результаты расчетов приведены в таблице 5.13.

Таблица 5.13

Уровни сформированности коммуникативной компетенции обучаемых на  
контрольном этапе

Уровни сформированности коммуникативной компетенции	Контрольный этап			
	КГ (ni')	ЭГ (ni)	(ni- ni') <sup>2</sup>	(ni- ni') <sup>2</sup> / ni' = $\chi^2_{\text{эмп}}$
Низкий	277	251	676	2,44
Средний	187	194	49	0,260
Высокий	16	35	361	22,563
Всего	480	480		25,263

По таблице критических точек распределения Пирсона  $\chi^2$  по заданному уровню значимости  $p=0,05$  и числу степеней свободы  $k=6-1=5$  находим критическую точку  $\chi^2_{\text{кр}}(0,05;5)=0,75$ . Поскольку  $\chi^2_{\text{эмп}} = 25,263 > 0,75 = \chi^2_{\text{кр}}$ , то мы можем сказать о том, что разница частот контрольного и экспериментального ряда является

статистически достоверной и тем самым доказывает правильность альтернативной гипотезы. По результатам контрольных срезов на основании подсчета средних показателей были определены уровни сформированности коммуникативной компетенции у студентов ЭГ и КГ на конец обучения по сравнению с результатами аналитико-констатирующего этапа эксперимента (таблица 5.14) и динамика изменений в уровнях сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля (%) (рис. 5.5).

Таблица 5.14

Уровни сформированности коммуникативной компетенции у студентов ЭГ и КГ на конец обучения

Уровни	Аналитико-констатирующий этап				Контрольный этап			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Низкий	304	63,3	306	63,8	277	57,7	251	52,3
Средний	176	36,7	174	36,2	187	39	194	40,4
Высокий	-	-	-	-	16	3,3	35	7,3
Всего	480	100	480	100	480	100	480	100

Из таблицы видим, что на контрольном этапе эксперимента на низком уровне осталось 52,3% иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля ЭГ и 57,7% – КГ, средний уровень выявлен у 40,4% студентов ЭГ и 39% – КГ, высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции зафиксирован у 7,3% студентов ЭГ и 3,3% – КГ.

Сравнительный анализ изменений в уровнях сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку обнаружил более значительные позитивные изменения в ЭГ в отличие от КГ.

По сравнению с результатами аналитико-констатирующего этапа эксперимента относительное количество студентов ЭГ, имеющих баллы высокого и

среднего уровней на конец экспериментального обучения, увеличилось на 11,5%. Приведенные выше результаты свидетельствуют о позитивных сдвигах в уровне коммуникативной компетенции обучаемых, охваченных экспериментальным обучением. В частности, разница между средними показателями высокого уровня

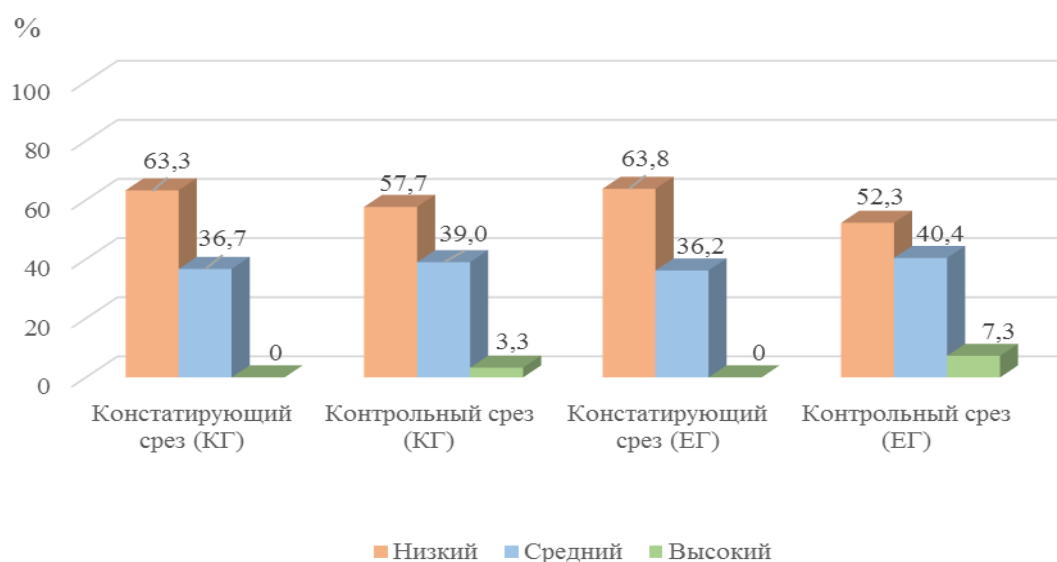


Рис. 5.5. Динамика изменений в уровнях сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля (%)

сформированности коммуникативной компетенции у учащихся ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента составляет +4,0%, среднего уровня – +1,4% и низкого уровня – -5,4 %.

Итак, проанализированные методами математической статистики на контрольном этапе педагогического эксперимента результаты экспериментально-опытного обучения, положительная динамика сформированности коммуникативной компетенции студентов ЭГ подтверждают эффективность методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, высокий научно-методический уровень организации и проведения всех этапов педагогического эксперимента в базовых высших учебных заведениях, корректность выдвинутых общей и частных гипотез.

## Выводы по главе 5

Впервые в данном исследовании на уроке по практике языка применялись методы и приемы обучения с учетом когнитивных предпочтений и родного языка студентов; определен когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку; на основе анкетирования установлены коммуникативные потребности обучаемых; впервые в Украине обучение русскому языку и тестирование иностранных тюркоязычных студентов осуществлялось в соответствии с базовым и первым (пороговым) уровнями. Обучение по предлагаемой авторской методике дало возможность сформировать у студентов-билингвов инженерного профиля коммуникативную компетенцию, включающую когнитивную, языковую, речевую, предметную (профессиональную) и дискурсивную составляющие.

Лингводидактическая модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, состоящая из содержательного, процессуального, методического и диагностико-оценивающего компонентов, отражает содержание и структуру экспериментально-опытного обучения, которым было охвачено десять базовых высших учебных заведений различных регионов Украины.

Структура методической модели обучения рецепции и продуцированию собственных высказываний на темы специальности включает формирование фонетической, лексической, грамматической компетенции, обучение рецепции аутентичных текстов по специальности и обучение навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности.

Доказана эффективность разработанной системы языковых и речевых упражнений, направленной на обучение различным видам речевой деятельности, предупреждение интерферирующего влияния тюркских языков и учет когнитивных стилей студентов.

Национально и профессионально ориентированные учебные материалы для обучения научному стилю речи и языку специальности иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля строятся на оригинальных и аутентичных текстах

по специальности; системе языковых и речевых упражнений, включающей национально ориентированные упражнения для обучения русской научно-технической терминологии; упражнения, формирующие навыки и умения аудирования лекций по специальности на основе учета особенностей тюркских языков; упражнения на предупреждение фонетической и грамматической интерференции; задания, обеспечивающие формирование собственно инженерных умений и навыков, а также задания, учитывающие когнитивные предпочтения студентов инженерного профиля.

В исследовании впервые выделены знаниевый и когнитивный критерии, определены показатели, а также три уровня (высокий, средний и низкий) сформированности коммуникативной компетенции обучаемых. Уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов определялся на аудиторных практических занятиях с использованием тестов различных уровней общего и профессионального владения русским языком.

Обобщенные результаты педагогического эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу и доказали эффективность разработанной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку. Проведение уроков по практике языка с использованием разработанного в исследовании программно-методического обеспечения (национально и профессионально ориентированные учебные материалы; национально ориентированная лингводидактическая программа обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход в обучении с целью формирования определенного уровня владения русским языком; национально ориентированные тесты; учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля») получили положительные отзывы участников эксперимента.

Полученные данные на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента отражают динамику изменений в уровнях сформированности коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных

студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку: по сравнению с результатами аналитико-констатирующего этапа эксперимента относительное количество учащихся ЕГ, имеющих балы высокого и среднего уровней на конец экспериментального обучения, увеличилось на 11,5 %.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации представлено теоретическое обоснование и новое решение научной проблемы, состоящее в разработке модели и экспериментальной методики формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

В ходе теоретико-экспериментального исследования были решены все поставленные в работе задачи, получены и проанализированы результаты.

1. В современных условиях обучения иностранных студентов русскому языку в вузе инженерного профиля необходим переход на другую парадигму овладения неродными языками, формирование готовности к межкультурной коммуникации. В основе такого перехода лежат методики, построенные на основе компетенций, организация обучения в контексте будущей профессиональной деятельности. В связи с этим процесс обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля должен быть направлен на формирование коммуникативной компетенции в различных видах речевой деятельности, что позволит им реализовать свою доминирующую потребность – получить высшее образование на изучаемом языке.

2. Анализ философских основ формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку показал, что специфика инженерной деятельности и мышления состоит в умении абстрагироваться, применять знания в отдельном случае и при многочисленности практических условий. Важным принципом инженерного мышления является принцип наглядности.

Установлено, что задачи развития высшей профессиональной школы на современном этапе акцентируются прежде всего на формировании профессиональной компетентности будущих инженеров. В процессе обучения языку специальности иностранных студентов технических вузов на первое место выдвигается задача формирования их коммуникативной компетенции.

Теоретическое обоснование и обобщение закономерностей, подходов, принципов обучения с учетом направлений модернизации образования в Украине,

современных тенденций в лингвистике и методике обучения русскому языку как иностранному / неродному показало, что основой формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку являются приоритетные закономерности (общедидактические, лингводидактические закономерности обучения языку, специфические закономерности обучения неродному языку, специфические закономерности речевосприятия и речепорождения в процессе учебно-профессиональной инженерной деятельности), подходы (уровневый, компетентностный, профессионально ориентированный, коммуникативно-когнитивный), принципы (дидактические – сознательности, наглядности, системности и последовательности обучения, межпредметной координации, межкультурного взаимодействия, последовательности и доступности; лингвистические – системности, разграничения явлений на уровне языка и речи, стилистической дифференциации, минимизации языка в учебных целях); психологические – мотивации, поэтапности формирования речевых навыков и умений, учета индивидуально-психологических особенностей личности студентов, учета адаптационных процессов; собственно методические принципы – коммуникативности, учета родного языка студентов, устного опережения, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, профессиональной направленности обучения, ситуативно-тематической организации материала, учета уровней владения языком; принципы обучения неродному языку – взаимосвязи компонентов цели обучения, лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей).

Учет психологических факторов (социально-психологические особенности обучения языку в условиях неродного среды; динамика социо- и психовозрастных характеристик студенчества, специфика его индивидуальных стилей; психотипические, психофизиологические особенности и личностные качества; специфика мотивации; психолингвистические аспекты формирования речевого высказывания на неродном языке) способствует оптимизации формирования



коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку.

3. Впервые с лингводидактической целью иностранные тюркоязычные студенты инженерного профиля выделены в самостоятельный контингент. Указанный контингент студентов не обладает профессиональными знаниями, имеет слабую языковую и предметную подготовку, определенные когнитивные предпочтения, этнопсихологические и этнокультурные особенности, родные языки обучаемых относятся к тюркской семье.

4. При обучении языку специальности иностранных студентов технических вузов на первое место выходит задача формирования их коммуникативной компетенции. В исследовании показано, что понятие «коммуникативная компетенция иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля» имеет интегративный характер. Его основными компонентами являются: когнитивный, языковой, предметный, речевой, дискурсивный.

5. На основе изучения научной литературы, наблюдения за учебным процессом и лингво-когнитивного анкетирования выявлен когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля. Установлено, что специалистам инженерного профиля, в том числе тюркоязычным, присущ преимущественно аналитический когнитивный стиль, основные черты которого схожи с характеристиками, необходимыми для инженерной деятельности. Описание доминант этого стиля позволило разработать оптимальную методику обучения русскому языку данного контингента.

6. Сопоставительный анализ отобранного фонетического, словообразовательного, лексико-грамматического материала в русском и тюркских языках для обучения научному стилю речи и языку специальности иностранных студентов-билингвов вузов инженерного профиля показал, что структурные различия и сходства между русским и тюркскими языками являются базой для формирования интерференции на просодическом уровне, на уровне графики, лексики, грамматики.

В практике обучения русскому языку как неродному учитывались трудности овладения языком инженерной коммуникации в тюркоязычной аудитории. Поэтому на протяжении всех лет обучения студентов русскому языку уделялось значительное внимание изучению трудным для них грамматическим категориям (род имени существительного, согласование в роде различных частей речи с именами существительными, глагольное управление, предлоги, разнообразные значения приставочных глаголов, виды сложноподчиненных предложений).

7. В исследовании выявлены и описаны коммуникативные потребности студентов-билингвов инженерного профиля, что позволило определить цели и содержание обучения при формировании их коммуникативной компетенции. Отмечено, что на первом курсе в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля, владеющих русским языком на базовом уровне и не прошедших этап довузовской подготовки, преподавателю русского языка необходимо было решить общие задачи как для студентов подготовительных, так и основных факультетов, среди них: освоение общего курса русского языка, научного стиля речи, языка специальности; восстановление забытых знаний, умений и навыков по профилирующим предметам; приобретение новых знаний, умений и навыков, составляющих разницу между школьными программами Украины и предыдущей программой страны обучения и т.д. Этот этап обучения требовал проведения организационно-педагогических мероприятий: установление уровня обученности студентов, комплектования групп, состоящих только из тюркоязычных студентов.

Предложено проходить этап довузовской подготовки выпускникам национальных общеобразовательных учебных заведений, не изучавшим русский язык или владеющим им ниже базового уровня.

8. С учетом специфики обучения в техническом вузе, родного языка студентов, их когнитивных стилей в соответствии с подходами к обучению отобраны и охарактеризованы современные общедидактические и частнометодические методы и приемы формирования их коммуникативной компетенции. К основным методам в разработанной методике относятся

дедуктивный, сознательно-практический и коммуникативный. К методическим приемам обучения, обусловленным когнитивным стилем данного контингента относятся: 1) аутентичность использованных материалов; 2) дедуктивность, аналитичность представления материала; 3) анализ морфологического состава слов; 4) работа строго по заранее заявленному плану; 5) акцент на письменный аспект речи; 6) учет наиболее трудных тем грамматики русского языка; 7) акцент на четкие инструкции, исключая сноски и др.

При этом методика обучения студентов-билингвов русского языка как неродного была ориентирована на особенности большинства студентов учебной группы, а особенности других студентов учитывались при работе в малых группах, в домашних заданиях и индивидуальной работе. Среди приемов обучения русскому языку в национальной аудитории значительное внимание уделено приему сопоставления явлений языка, который не связан с определенными методами и носит универсальный характер. В исследовании доказано, что в процессе обучения русскому языку целесообразно использовать принципы, методы и приемы, учитывающие особенности обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории и когнитивные предпочтения студентов инженерного профиля.

9. Спроектированная лингводидактична модель формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку, состоящая из содержательного, процессуального, методического и контрольно-оценочного компонентов, была реализована в ходе экспериментально-опытного обучения в высших учебных заведениях. Методический компонент модели соответствовал компонентам коммуникативной компетенции студентов-билингвов инженерного профиля и был направлен на формирование фонетической, лексической, грамматической компетенции, обучение рецепции аутентичных текстов по специальности и обучение навыкам продуцирования на основе оригинальных текстов по специальности. Методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку учитывала их недостаточную начальную подготовку; когнитивные

стили; сходства и различия русского и тюркских языков; включала систему языковых, речевых упражнений и специальные инженерные задания; комплекс текстов по специальности и методику обучения. В исследовании обучение студентов, имеющих начальный базовый (допороговый) уровень владения русским языком, осуществлялось на пороговом и на пороговом продвинутом уровнях владения языком.

Предлагаемая в диссертации методика позволила, соблюдая принцип аутентичности используемого материала, на аудиторных практических занятиях изучать сложные синтаксические конструкции, многократно тренировать частотную глагольную и профессионально значимую терминологическую лексику. Одним из условий успешного функционирования методики является имплицитное обучение различным видам речевой деятельности. Авторская методика строилась на фонетическом, словообразовательном и лексико-грамматическом материале национально-ориентированной «Лингводидактической программы по русскому языку как неродному». Предложенная методика может использоваться для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов в группах моно- и полинационального состава. Для реализации данной лингводидактической модели разработано программно-методическое обеспечение (национально и профессионально ориентированные учебные материалы; национально ориентированная лингводидактическая программа обучения русскому языку как неродному, содержание которой дает возможность реализовать компетентностный подход к обучению; национально ориентированные тесты, учебный многоязычный толковый «Словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля»).

10. Разработанная система упражнений для формирования коммуникативной компетенции данного контингента включает две подсистемы: 1) подсистему языковых упражнений и 2) подсистему речевых упражнений. Результат выполнения языковых упражнений – формирование фонетических, лексических и грамматических навыков. Речевые упражнения были направлены на развитие и совершенствование речевых умений студентов на основе приобретенных знаний и

сформированных навыков. Авторская система упражнений содержала задания на преодоление фонетической и грамматической интерференции, собственно инженерные задания, учитывала когнитивные предпочтения студентов.

11. Для контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов использовались тестовые задания, составленные для различных уровней общего и профессионального владения русским языком. Процедуру формирования предложенной национально-ориентированной модели обучения (преимущественно на начальном этапе) облегчала система национально-ориентированных тестов.

Разработанные критерии (знаниевый и когнитивный), выделенные объекты контроля и показатели сформированности коммуникативной компетенции данного контингента обеспечили объективность и точность оценивания на всех этапах педагогического эксперимента и качественный мониторинг его течения. В соответствии с критериями оценивания были выделены три уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов: высокий, средний и низкий.

Исследование особенностей формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля позволило выявить значительный потенциал разработанной методики для повышения у них уровня сформированности языковой, профессиональной и речевой компетенции. По результатам проведения экспериментально-опытного обучения на контрольном этапе педагогического эксперимента выявлены существенные положительные изменения в динамике сформированности коммуникативной компетенции этого контингента: относительное количество студентов экспериментальных групп, достигших высокого и среднего уровней на конец экспериментального обучения, увеличилось на 11,5%, что свидетельствует о корректности выдвинутых в начале исследования общей и частных гипотез.

Изложенные в исследовании положения не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы и побуждают к решению приоритетных проблем:

1) пополнение и нормирование понятийно-категориального аппарата теории обучения иностранным языкам; 2) разработка методики формирования

коммуникативной компетенции в процессе обучения неродному / иностранному языку в конкретной национальной аудитории в вузах, в том числе инженерного профиля, на разных уровнях владения языком; 3) обновление содержания подготовки студентов-филологов в педагогических вузах и переподготовки преподавателей русского языка, направленной на внедрение новых подходов к обучению русскому языку в вузах.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулзаде Нейсан Гасан кызы. Развитие связной русской речи студентов азербайджанцев в связи с изучением синтаксиса и пунктуации сложноподчиненного предложения: автореф. дис. на соискание учен. Степени канд. пед. наук: 12.00.02 «Методика преподавания» / Абдулзаде Нейсан Гасан кызы. – М., 1974. – 18 с.
2. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
3. Авдеева И. Б. Архитектоника инженерного текста как объект описания подъязыка специальности и как объект обучения ему: дис. ... канд пед. наук. – М., 1997. – 355с.
4. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / Авдеева И.Б. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.
5. Авдеева И. Б. История развития методики преподавания РКИ: обзор учебников для нефилологов различных профилей. //Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / Ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. – М.: МАКС Пресс, 2014. – Выпуск 10. – С. 324 – 341.
6. Авдеева И. Б. К вопросу о когнитивных стилях // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г. М. Левиной. – М.: Янус-К, 2003. – С. 161 – 168.
7. Авдеева И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: дис...доктора пед. наук: 13.00.02/ Авдеева Ирина Борисовна. – М., 2006. – 525 с.
8. Авдеева И. Б. Методика обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля: феномен *déjà vu* / И. Б. Авдеева // Мир русского слова: научно-методический журнал. – 2002. – № 4 (12). – С. 51 – 57.

9. Авдеева И. Б. Стратегии обучения с учетом когнитивного компонента (инженерный профиль) / И. Б. Авдеева // Проблемы преподавания русского языка в Российской Федерации и зарубежных странах. Материалы международной конференции. Том 2. – М.: Изд. Совет МОЦ МТ, 2005. – С. 11 – 14.
10. Авдеева И. Б. Функциональный, когнитивный и коммуникативный подходы при рассмотрении инженерной коммуникации в лингводидактических цепях / И. Б. Авдеева // XI международная конференция по функциональной лингвистике «Функциональное описание естественного языка и его единиц»: Сборник научных докладов. – Ялта, 2004. – С. 10–11.
11. Авдеева И. Б. Основания для выделения в лингводидактических целях учащихся инженерного профиля как самостоятельного контингента при обучении РКИ / И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева // Мир русского слова: научно-методический журнал. – 2004. – №3. – С. 35 – 40.
12. Авдеева И. Б. Понятие аутентичности в методике преподавания РКИ / Авдеева И. Б., Васильева Т. В., Левина Г. М. // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / под ред. Г. М. Левиной. – М.: Янус-К, 2003. – С. 123 – 128.
13. Авдеева И. Б. Что нужно знать преподавателю РКИ, работающему в инженерном вузе со студентами подготовительного отделения и младших курсов / И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева, Г. М. Левина // Научный Вестник МГТУ ГА. Серия Общество, Экономика, Образование. – 2004. – № 82 (6). – С. 121 – 129.
14. Авдеева И. Б. Модель урока русского языка со стажерами из Европы (продвинутый этап, инженерный профиль) / И. Б. Авдеева, Т. Этье. // Уникальные феномены и универсальные ценности культуры: Тезисы докладов. – М., 2002. – С. 150 – 152.
15. Агагусейнова Э. Т. Обучение студентов-азербайджанцев технического вуза профессиональному общению на русском языке: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Э. Т. Агагусейнова. – Тбилиси, 1989. – 25 с.



16. Азизов А. А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков: Морфология / Азизов А. А. – Ташкент: Рос. учебно-педаг. изд-во УзССР, 1960. – 198 с.
17. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Азимов Э. Г., Шукин А. Н. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
18. Алибулатова Н. Э. Обеспечение методической, дидактической преемственности и перспективности в последовательных формах обучения русскому языку (Дагестанская школа, дагестанский вуз): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Алибулатова Наталья Эдыльхановна. – Махачкала, 2000. – 157 с.
19. Алиев Р. Билингвальное образование: Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже – Рига: «Retorika», 2005. – 384 с.
20. Алиева Р. У. Двусоставные именные предложения в научной русской речи и обучение им студентов национальных педвузов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / А. Р. Усмановна. – М., 1983 – 25 с.
21. Алисултанова Э. Д. Педагогические основы реализации компетентностного подхода в инженерном образовании: дис...доктора пед. наук: 13.00.08 / Алисултанова Эсмира Докуевна. – Махачкала, 2012. – 374 с.
22. Ананьев Б. Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова – Л.: Педагогика, 1972. – 32 с.
23. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Ананьев Б. Г. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
24. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25 – 30.
25. Анисимова Л. Р. Использование грамматики родного языка при изучении русского глагола в марийской школе / Анисимова Л. Р. – М.: Изд-во Академии пед.наук РСФСР, 1955. – 124 с.
26. Анисимова Л. В. Роль и место грамматики в системе обучения русскому языку как иностранному студентов-нефилологов /Л. В. Анисимова // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык –

речь – специальность: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Мотинские чтения». Ч. 2. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 14 – 17.

27. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Андреев В. И. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
28. Андриянова В. И. Совершенствование обучения русской устной речи узбекских школьников / Андриянова В. И. – Ташкент: Изд-во «Фан» Узбекской ССР, 1988. – 95 с.
29. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 5 – 10.
30. Андрущенко В. П. Основи сучасної філософії освіти / В. П. Андрущенко, Д. І. Дзвінчук. – К., Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 456 с.
31. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Андрущенко В. П. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
32. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко – Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 6 – 12.
33. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / [Баранов А. Н., Добровольский Д. О., Михайлов М. Н., Паршин П. Б., Романов О. И.]; под ред. А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского. – М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. – 640 с.
34. Аракин В. Д. Типология языков и проблемы методического прогнозирования / Аракин В. Д. – М: Высшая школа, 1989. – 158 с.
35. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / Арутюнов А. Р. – М.: Русский язык, 1990. – 168 с.
36. Арутюнов А. Р. Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс / А. Р. Арутюнов А. Р., Л. Б. Трушина // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М., 1986. – С. 13 – 20.
37. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Арутюнова Н. Д. – М.: Языки рус. культуры, 1998. – 895 с.
38. Арутюнова Н. Д. Теория метафоры: Сборник / Пер. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 511 с.

39. Аршавская Е. А. Вопросы специфики и адаптации к иноязычной культуре в работах американских студентов. / Е. А. Аршавская // Этнопсихолингвистические проблемы семантики. – М., 1978. – С. 54 – 70.
40. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ахманова О. С. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
41. Ахмедов Б. А. К вопросу о закономерностях, принципах и методах преподавания русского языка / Б. А. Ахмедов // Русский язык в школе. – 1969. – № 4. – С. 20 – 24.
42. Ахметзакиева Л. А. Совершенствование русской речи студентов-татар при изучении сложноподчиненных предложений: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания» / Л. А. Ахметзакиева. – М., 1982. – 17 с.
43. Ахунзянов Э. М. Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков / Ахунзянов Э. М. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 152 с.
44. Ахутина Т. В. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Ахутина Т. В., Горелов И. Н. и др. – М. : Наука, 1985. – 240 с.
45. Ашиток Н. І. Мовна картина світу у філософсько-освітньому дискурсі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. Філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Н. І. Ашиток. – К., 2011 – 36 с.
46. Бабанский Ю. К. Педагогика. Учеб пособие для студентов пед. институтов / Бабанский Ю. К. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
47. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Бабанский Ю. К. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
48. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Н. В. Баграмова. – СПб., 1993.– 31 с.
49. Бакеева Н. З. К изучению русского глагола в классах нерусской школы. Пособие для учителя / Бакеева Н. З. – М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 141 с.

50. Бакеева Н. З. Методика обучения морфологии русского языка в татарской школе / Бакеева Н. З. – Казань, Таткнигоиздат, 1961. – 294 с.
51. Бакеева Н. З. Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе / Бакеева Н. З. – М.: Педагогика, 1983 – 168 с.
52. Бакум З. П. Модернізація засобів і методів навчання української мови / З. П. Бакум // Складні питання вузівського курсу української мови. – Кривий Ріг, 2002. – С. 6 – 10.
53. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Балыхина Т. М. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. – 204 с.
54. Балыхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Балыхина Т. М. – М.: МГУП, 2000. – 400 с.
55. Баранов А. Н. Когниогипичность текста. К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности // Жанры речи: Сб. статей / А. Н. Баранов – Саратов, 1997. – С. 5 – 12.
56. Бартошевич Л. Лингво-когнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бартошевич Лидия – М.: ИРЯП, 1991. – 256 с.
57. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Бархударов Л. С. – М.: Международные отношения, 1975. – 239 с.
58. Барышников Н. В. Теоретические основы обучению чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский язык как второй иностранный, средняя школа): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н. В. Барышников. – СПб., 1993. – 32 с.
59. Баскаков Н. А. Сопоставительный анализ структуры русского и тюркских языков / Н. А. Баскаков // Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы – М.: Просвещение, 1964. – С. 278 – 295.
60. Баскаков Н. А. Тюркские языки / Баскаков Н. А. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 248 с.
61. Баскаков Н. А. Фонетические особенности тюркских языков по отношению к русскому языку / Н. А. Баскаков // Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы – М.: Просвещение, 1964. – С. 265 – 274.

62. Бацевич Ф. Основи комунікативної девіатології / Флорій Бацевич – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. – 236 с.
63. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Бацевич Ф. С. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
64. Бацевич Ф. С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2008. – 240 с.
65. Бедалов Ч. А. Взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимодействие в развитии основных видов речевой деятельности при обучении русскому языку учащихся азербайджанской школы / Ч.А. Бедалов // Русский язык в нерусской школе. – 1966. – № 9. – С. 3 – 18.
66. Бедалов Ч. А. Развитие речи учащихся восьмилетней азербайджанской школы в связи с изучением типов простого предложения русского языка: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Ч. А. Бедалов. – Баку, 1960 – 22 с.
67. Белл Р. Т. Социолингвистика. Цели, методы и проблемы / Белл Р. Т. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
68. Белый В. В. Структурная и семантическая характеристика терминов в современном русском языке (на материале лингвистической терминологии): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. фил. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / В. В. Белый – М., 1982 – 24 с.
69. Бельчиков Ю. А. О функционально-историческом подходе к речевым новациям в русском литературном языке конца XX – начала XXI столетия / Ю. А. Бельчиков // Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Пленарные заседания: сборник докладов, Т.1 / под ред. Е.Е. Юркова, Н.О. Рогожиной. – СПб.: Политехника, 2003. – С. 341 – 345.
70. Беляев Б. В. Об основном методе и методах обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 2. – С. 19 – 33.
71. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Беляев Б. В. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
72. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови / Біляєв О. М. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
73. Белянин В. П. Психолінгвістика: Учебник / Белянин В. П. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.

74. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком / Бенедиктов Б. А. – Минск: Высшая школа, 1974. – 336 с.
75. Березовська Л. І. Проблеми дослідження мов тюркського походження / Березовська Л. І. – К.: Дніпро, 1999. – 246 с.
76. Березцкая Е. А. Коммуникативная компетенция и коммуникативная профиограмма выпускника технического вуза / Е. А. Березцкая, Л. П. Авдоница, Л. В. Савостьянова // Проблемы формирования современной языковой личности в образовательной системе вузов негуманитарного профиля: Всероссийская научно-практическая конференция: Тезисы докладов. – СПб.: С. - Петербургский государственный горный университет им. Г. В. Плеханова, 2001. – 98 с.
77. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
78. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003 – 280 с.
79. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
80. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 11 – 15.
81. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Бим И. Л. – М.: Русский язык, 1977. – 288с.
82. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / Бим И. Л. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
83. Білуха М.Т. Основи наукових досліджень: Підручник. – К.: Вища школа, 1997. – 271 с.
84. Богомазов Г. М. Русский тип языкового мышления и его отражения в звуковой форме слова / Г. М. Богомазов // Слово. Грамматика. Речь. Вып.V: сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ / Г. М. Богомазов. – М., 2003. – С. 145 – 148.
85. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов Н. Н. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.

86. Большой русско-туркменский словарь: в 2 т. / под ред. Б. Чарьярова, С. Алтаева. – М.: Русский язык, 1986. – Т. 2. – 1987. – 752 с.
87. Бондар В. Дидактика / Володимир Бондар. – Київ: Либідь, 2005. – 264 с.
88. Бондаренко И. П. Роль языковой среды при овладении русским языком (лексический аспект): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. фил. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / И. П. Бондаренко. – Одесса, 1987. – 16 с.
89. Бондарко А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
90. Борзенко С. Г. Определение компонентов общения медиков / С. Г. Борзенко // Русский язык за рубежом, 1982. – № 4. – С. 51 – 59.
91. Борзенко С. Г. Текстова діяльність: когнітивні стратегії / Борзенко С. Г. – Львів, Сполом, 2008. – 171 с.
92. Бородкин В. Психоэнергетика мышления / Владимир Бородкин – М.: Агентство «Фаир», 1997. – 272 с.
93. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Г. К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
94. Бороноев А. О. Основы этнической психологии / Бороноев А. О. – СПб: СПбГУ, 1991. – 60 с.
95. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Бромлей Ю. В. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
96. Брунер Дж. Психология познания / Брунер Дж. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
97. Будагов Р. А. Филология и культура / Будагов Р. А. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 301 с.
98. Буй Динь Ми. Взаимоотношения языка, культуры и национальной специфики в познавательной деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Буй Динь Ми. – М., 1973. – 28 с.
99. Булатова Д. В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Булатова Диля Васильевна. – М., 1999. – 514 с.

100. Булгакова Т. В. Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков / Булгакова Т. В. – Ташкент: Изд-во «Фан» УзССР, 1977. – 83 с.
101. Бурда Т. М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» – К., 2002. – 22 с.
102. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структура предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / Вагнер В. Н. – М.: Гумат. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
103. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25 – 60.
104. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / Уриэль Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 261 с.
105. Валгина Н. С. Теория текста / Валгина Н. С. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
106. Васильев Л. С. Культы, религии, традиции в Китае / Васильев Л. С. – М.: Наука, 1970. – 484 с.
107. Васильева Т. В. Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев 1 курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Васильева Татьяна Викторовна. – Москва, 2000. – 233 с.
108. Васильева Т. В. Лингводидактическое описание синтаксических и глагольных доминант подязыков дисциплин инженерного профиля: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Васильева Татьяна Викторовна. – М., 2006. – 394 с.
109. Васильева Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Монография / Васильева Т. В. – М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янук-К, 2005. – 316 с.
110. Васильева Т. В. Различия между естественнонаучными и инженерными дисциплинами и их отражение в лингвистике текста / Т. В. Васильева // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Межвузовский сборник научных



трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах»; под ред. Г. М. Левиной. – М., 2003. – С. 85–98.

111. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
112. Величко А. В. Существует ли грамматика РКИ? / А. В. Величко // Формы обучения РКИ в современных условиях: междунар. науч.-практ. конф.: материалы и сообщения. – М., 2000. – С. 3 – 7.
113. Величковский Б. М. Функциональная организация познавательных процессов: дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.02 / Величковский Борис Митрофанович. – М., 1987. – 43 с.
114. Величковский Б. М. Психология восприятия / Величковский Б. М., Зинченко В. П., Лурия А. Р. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 246 с.
115. Вербицкая Л. А. Русский язык сегодня / Л. А. Вербицкая // Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы. Сб. науч. тр. – СПб., 2007. – С. 13 – 32.
116. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа студентов младших курсов [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшая школа России. – 1995. – № 3. – 18–22.
117. Верещагин В. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Верещагин В. М. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
118. Верещагин Е. М. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам / Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 84 с.
119. Верещагин Е. М. Об учебном лингвострановедческом словаре безэквивалентной лексики / Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. – М., 1974. – С. 79 – 109.
120. Верещагин Е. М. Язык и культура / Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. – М.: Индрик, 2005. – 1308 с.
121. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. – М.: Русский язык, 1985. – 118 с.

122. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. К проблеме иностранного акцента в фонетике / Виноградов В. А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – Вып. 2 – 64 с.
123. Витлин Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку / Витлин Ж. Л. – М.: Педагогика, 1978. – 165 с.
124. Вишняк О. Мовна ситуація та статус мов в Україні: динаміка, проблеми, перспективи / О. Вишняк. – К.: Інститут соціології НАН України, 2009. – 176 с.
125. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Вишнякова Т. А. – М.: Русский язык, 1980. – 151 с.
126. Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Вишнякова Т. А. – М.: Русский язык, 1982. – 126 с.
127. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Дончук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
128. Владимирова Т. Е. Когнитивный аспект овладения русским языком как иностранным / Владимирова Т. Е. // Слово. Грамматика. Речь: сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. – М.: МГУ, 2002. – Вып. IV. – С. 118 – 124.
129. Вовк О. І. Комунікативно-когнитивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти / Вовк О. І. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А. 2013. – 500 с.
130. Вознюк Л. В. Система изучения русского словообразования в условиях близкородственного билингвизма: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика изучения русского языка в национальной школе». – М., 1991. – 31 с.
131. Воинов А. Инженерия знаний и психосемантика: Об одном подходе к выявлению глубинных знаний / А. Воинов, Т. Гаврилова // Известия РАН. Техническая кибернетика. – 1994. – № 5. – С. 5 – 13.
132. Волков А. М. Классификация способов извлечения опыта из экспертов / А. М. Волков, В. С. Ломнев // Известия АН СССР. Техническая кибернетика. – 1989. – № 5. – С. 28 – 37.

133. Володина М. Н. Термин как средство специальной информации / Володина М. Н. – М.: МГУ, 1996. – 80 с.
134. Ву Тиен Зунг. Формирование умений изучающего чтения на русском языке у вьетнамских студентов-нефилологов: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Ву Тиен Зунг. – Москва, 2004. – 184 с.
135. Выготский Л. С. Мышление и речь / Выготский Л. С. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
136. Высотская Н. А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Высотская Наталья Александровна. – М., 1978. – 21 с.
137. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / Вятютнев М. Н. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
138. Гаврилова Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский – СПб: Питер, 2000. – 84 с.
139. Газизов Р. С. Сопоставительная грамматика татарского и русского языков / Газизов Р. С. – Казань: Татгосиздат, 1966. – 256 с.
140. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским / Гак В. Г. – М.: Русский язык, 1975. – 278 с.
141. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Д. П. Гавра – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
142. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Інтел, 1995. – 166 с.
143. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / Гальперин П. Я. // Введение в психологию. – М.: Юрайт, 2000. – 330 с.
144. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 40 – 71.
145. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / Гальперин П. Я. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с.

146. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 29 – 47.
147. Гальперин П. Я. Текст как объект лингвистического исследования / Гальперин П. Я. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
148. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. статей. – М.: Изд. МГУ, 1968. – 239 с.
149. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Гальскова Н. Д. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
150. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
151. Гальскова Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Гальскова Наталья Дмитриевна. – М., 1999. – 48 с.
152. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / ГанніченкоТетяна Анатоліївна. – Херсон, 2009.– 21 с.
153. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык / Гвоздев А. Н. – М.: Просвещение, 1973. – Ч.1. – 432 с.
154. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 14 –19.
155. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24.
156. Гейченко Е. И. Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов-нефилологов 1 курса: дис...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Гейченко Екатерина Ивановна. – Москва, 1984. – 212 с.

157. Гершунский Б. С. Философия образования / Гершунский Б. С. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
158. Гиловая Е. А. Соотношение когнитивной и коммуникативной составляющих смысла учебного текста с позиции преподавателя РКИ в техническом вузе (на примере математических текстов): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Гиловая Елена Анатольевна – М., 2006 – 188 с.
159. Гирич З. И. Глагол, его значение и морфологические признаки в русском и тюркских языках / З. И. Гирич // Русский язык за пределами России: лингвистический и социально-педагогический аспекты преподавания и изучения на Украине и в других странах: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 14-15 декабря 2012 г. –Х.: ХНУСА, 2012.– Вып.7.– С. 81– 83.
160. Гирич З. И. Имена существительные в русском и тюркском языках / З. И. Гирич // Язык как фактор интеграции образовательных систем и структур: сб. науч. ст. / под ред. И. Б. Игнатовой и др.–Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2012. – Ч. 1. – Вып. 7. – С. 35 – 40.
161. Гирич З. И. Категория падежа в русском и тюркских языках / З. И. Гирич // Язык как фактор интеграции образовательных систем и структур: сб. науч. ст. / под ред. И. Б. Игнатовой и др. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2013. – Ч. 2. – Вып. 8. – С. 31 –37.
162. Гирич З. И. Контрасты в системе имен прилагательных русского и тюркских языков / З. И. Гирич // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: междунар. науч. – практ. конф., 6-8 дек. 2012 г. – М.: Изд-во МАДИ, 2012. – Т.1.– С. 65 – 69.
163. Гирич З. И. Методика корректирующей работы при изучении падежной системы иностранными тюркоязычными студентами инженерного профиля / З. И. Гирич // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – №2. – С. 91 – 97.
164. Гирич З. И. Национально-ориентированные упражнения для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля русской научно-технической терминологии / З. И. Гирич // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана № 2 (март-апрель), 2015. – С. 113 –117.

165. Гирич З. И. Особенности конструирования тестов, ориентированных на тюркоязычную аудиторию / З. И. Гирич // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2014. – С. 102 – 107.
166. Гирич З. И. Ошибки в русской речи иностранных тюркоговорящих студентов нефилологических вузов / З. И. Гирич // General and Professional Education. – №3. – 2015. – С. 3 – 11.
167. Гирич З. И. Помилки іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю, пов'язані із засвоєнням граматики російської мови / З. И. Гирич // Вісник Харківської державної академії культури. – Х., 2014 – Вип. 45. – С. 253 – 260.
168. Гирич З. И. Про врахування контрастних явищ в системі іменників російської та тюркських мов у процесі мовної підготовки студентів технічних спеціальностей / З. И. Гирич // Проблеми інтеграції національних закладів вищої освіти до європейського освітнього середовища: зб. матеріалів міжнар. наук.-метод. конф. [«Проблеми гуманітарної та мовної підготовки студентів»]. – Х., 2012. – С. 36 – 38.
169. Гирич З. И. Система упражнений для обучения иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля аудированию лекций по специальности / З. И. Гирич // Педагогічний альманах. – Херсон, 2015. – Випуск 25. – С. 151 – 159.
170. Гирич З. И. Сучасний стан і динаміка розвитку освітнього середовища в тюркомовних країнах СНД / З. И. Гирич // Педагогічний альманах. – Херсон, 2013. – Випуск 17. – С. 209 – 215.
171. Гирич З. И. Учебный многоязычный толковый словарь глаголов русского языка на материале дисциплин инженерного профиля / З. И. Гирич // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана № 1 (январь-февраль), 2015. – С. 101 – 107.
172. Гирич З. И. Формирование коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку: монография / З. И. Гирич. – Х.: Издатель Иванченко И. С., 2016. – 454 с.
173. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1993. – 371 с.

174. Голестан Пейман. Методика обучения письменной речи на русском языке с помощью информационно-коммуникационных технологий иранских студентов-филологов: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Голестан Пейман – М., 2014 – 197 с.
175. Голобородько Є. П. Аспекти підготовки сучасного вчителя / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць. Пед. науки. – Херсон: ОЛДІ-плюс, 2001. – Вип. ХІХ. – С. 14 – 17.
176. Голобородько Є. Загальні питання інтерактивного навчання / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць: Інтерактивне навчання: Досвід впровадження / Є. П. Голобородько. – Херсон, 2000. – С. 3 – 6.
177. Голобородько Є. Комплексний аналіз тексту на уроках мови / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць. Пед. науки / Є. П. Голобородько. – Херсон, 2009. – Вип. LII. – С. 75 – 80.
178. Голобородько Е. П. Концептуальные основы изучения русского языка в школах Украины / Е. П. Голобородько // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2005. – № 3. – С. 2 – 7.
179. Голобородько Е. П. Концептуальные положения изучения русского языка в классах филологического профиля / Е. П. Голобородько // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2007. – № 5. – С. 58 – 65.
180. Голобородько Е. П. Формирование навыка профессионального общения как составляющая воспитания гуманитарно-технической элиты нового типа и Болонский процесс / Е. П. Голобородько, И. В. Полянская // Русский язык и литература. Проблемы преподавания в школе и вузе. – К., 2006. – С. 369 – 374.
181. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Головин Б. Н. – М.: Высшая школа, 1988. – 319 с.
182. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
183. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
184. Горбачевич К. С. Вариативность слова и языковая норма: На материале соврем. рус. яз. / Горбачевич К. С. – Л.: Наука, 1978. – 238 с.

185. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Н. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 303 с.
186. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства / Городилова Г. Г. – М.: Русский язык, 1979. – 206 с.
187. Городяненко В. Г. Региональные особенности титульного языка в Украине/ В. Г. Городяненко // Вестник Международного славянского университета (г. Харьков) – 1999. – Т.2. – №3. – С. 10 – 14.
188. Горохов В. Т. Введение в философию техники / В. Т. Горохов, В. М. Розин. – М.: Высшее образование, 1998. – 224 с.
189. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
190. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх тенденцій: автореф. автореф. дис. на здобуття наук. степеня докт. філос. наук: спец. 09.00.03 / Анджей Гофрон. – К., 2005. – 47 с.
191. Гохлернер М. М. Поэтапное формирование лингвистических понятий, умственных и речевых действий / М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер // Психологические основы обучения неродному языку. – М., 2004. – С. 249–253.
192. Гринберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Гринберг Дж., Осгуд Ч., Дженкинс Д. // Новое в лингвистике. – М., 1970. – Вып. V. – С. 31–44.
193. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение / Гринев-Гриневиц С. В. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
194. Гришина Н. Ю. Обучение студентов технических вузов профессиональной иноязычной коммуникации на основе когнитивной технологии: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Гришина Наталья Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 204 с.
195. Гришкова Р. Формування іншомовної соціокультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей / Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
196. Громова Н. М. Характеристика коммуникативной компетенции экономистов-международников – участников делового межнационального общения /



- Н. М. Громова. // Материалы второй межвузовской конференции «Иностранные языки в сфере профессиональной коммуникации». – М.: МГЛУ, 2002. – С. 15–17.
197. Грунина Э. А. Туркменский язык: учебное пособие / Грунина Э. А. – М.: Восточная литература, 2005. – 288 с.
198. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / Гудзик И. Ф. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2007. – 496 с.
199. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения / Гудков Д. Б. – М.: МГУ, 2000. – 120 с.
200. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций / Гурвич П. Б. – Владимир: Владим. госуд. Педагогич. ин-т, 1972. – 156 с.
201. Даренский В. Ю. Родной и государственный: на пути к гармонии (русский язык как культурное достояние Украины / В. Ю. Даренский // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2010. – № 1. – С. 52–61.
202. Девлетов Р. Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины / Девлетов Р. Р. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 340 с.
203. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Дейк ван Т. А.: [пер. с англ. В. В. Петров]. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
204. Дейк ван Т. А. Критический анализ дискурса / Дейк ван Т. А.; [пер. с англ]. – М.: Совместное изд. ВЦП и кафедры русского языка Маасгрихского ин-та переводчиков, 1994. – С. 169–217.
205. Дементьева Т. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов-иностранцев подготовительных факультетов в процессе обучения: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед наук: спец. 13.00.09 / Т. И. Дементьева. – Харьков, 2005. – 18 с.
206. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс / Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. – Киев: Вища школа, 1976. – 282 с.
207. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995. – С. 239–320.

208. Демьянков В. З. Морфологическая интерпретация текста и ее моделирование / Валерий Закиевич Демьянков. – М.: МГУ, 1994 – 205 с.
209. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
210. Джаббарова М. Т. Изучение взаимовлияния языков как важнейшая задача современной лингвистики (к постановке проблемы) // Вестник университета. – 2009. – №1 (23). – С. 1 – 5.
211. Дмитриев Н. К. Строй тюрских языков / Дмитриев Н. К. – М.: Изд-во восточной литературы, 1962. – 606 с.
212. Довгалевская Н. А. Системный анализ факторов учебной успешности (на материале обучения иностранному языку в специализированном морском вузе): дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Довгалевская Н. А. – Л., 1974. – 228 с.
213. Дрёмов А. Ф. Роль падежей русского языка в обеспечении связности и компрессии текста: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык». / А. Ф. Дремов. – М., 1984. – 21 с.
214. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищого навчального закладу нефілологічного профілю: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Дроздова Ірина Петрівна. – Херсон, 2011. – 454 с.
215. Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України (на матеріалі курсу ділової української мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / І. П. Дроздова. – К., 2001. – 20 с.
216. Друзь А. В. Учет национальных методических традиций в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях русской языковой среды: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / А. В. Друзь – М., 1992. – 23 с.
217. Дубинина Л. Л. Корреляция умений чтения и устной речи иностранных студентов экономического профиля в процессе работы с профессионально ориентированными

- газетними текстами: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Дубинина Л. Л. – М., 1994. – 209 с.
218. Дубичинский В. В., Самойлов А.Н. Словари русского языка: Учебное пособие / Дубичинский В. В., Самойлов А.Н. – Харьков: Междунар. Слав. Ун-т, 2000. – 192 с.
219. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 381 с.
220. Емельянова Н. А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Емельянова Наталья Николаевна. – Новгород, 1997 – 233 с.
221. Есаджанян Б. М. Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам – филологам как компонент их методической подготовки / Б. М. Есаджанян // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 6. – С. 66–72.
222. Есперсен О. Философия грамматики / Есперсен О. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1953. – 404 с.
223. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
224. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1233 с.
225. Євсєєва Г. П. Державна мовна політика та українська національна ідея: монографія / Г. П. Євсєєва. – Дніпропетровськ: ДРІДУ, 2010. – 337 с.
226. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / Уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов та ін. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – Ч. 3. – 52 с.
227. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Жинкин Н. И. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
228. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Жинкин Н. И. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
229. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.

230. Журавлева Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Н. А. Журавлева – М., 1981. – 20 с.
231. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Випуск 40. – С. 63 – 68.
232. Заброцький М. Основи вікової психології: навч. посіб. / Михайло Михайлович Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 112 с.
233. Загальна психологія: навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2005. – 464 с.
234. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
235. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66 – 72.
236. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
237. Загірняк М. Формування основних принципів сучасної вищої технічної освіти / М. Загірняк // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 74 – 82.
238. Загрязкина Т. Ю. Этнотекст как средство изучения языка и культуры: речь о России как вид этнотекста / Т. Ю. Загрязкина // Россия и Запад: диалог культур.– Вып. 3. – М., 1996. – С. 213 – 221.
239. Закон України «Про вищу освіту». – Харків: Право, 2014 – 104 с.
240. Захарова С. А. Функциональная асимметрия мозга и прямая субъективная оценка громкости / С. А. Захарова // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 135 – 137.
241. Звегинцев В. А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях / Звегинцев В. А. – М.: Просвещение, 1964. – Ч.1.– 435 с.

242. Зверев И. Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе / И. Д. Зверев // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. И. Моносзона. – М.: Педагогика, 1980. – С. 5 – 16.
243. Зверев Н. И. Предвуниверситетская подготовка иностранных учащихся в новых условиях / Н. И. Зверев // Вестник ЦМО МГУ. Часть 3. Математика, естественные и технические науки: методика и практика преподавания, теоретические и экспериментальные исследования. – 1999. – № 1. – С. 17 – 25.
244. Зернецька А. А. Функціональна система вербально-комунікативної діяльності (компетентнісний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філ. наук: спец. 10.02.02, 10.02.15 / Зернецька А. А. – Київ, 2015 – 36 с.
245. Зильберман Л. И. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного / Л. И. Зильберман // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. – М., 1972. – С. 20 – 33.
246. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 – 42.
247. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
248. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Зимняя И. А. – М.: Русский язык, 1977. – С. 121 – 133.
249. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. / Зимняя И. А. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.
250. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
251. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Зимняя И. А. – М.: Русский язык, 1987. – 219 с.

252. Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С. 85–99.
253. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Золотова Г. А. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
254. Золотова Г. А. О путях и возможностях грамматической науки / Г. А. Золотова // Вопросы филологии. – М., 1999. – №3. – С. 13 – 19.
255. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов / О. Зубченко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 134 – 141.
256. Зязюн І. Технологізація освіти як історична непевність / І. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 78 – 85.
257. Иванова А. Ю. Экспериментальное исследование эффективности методических приемов обучения аудированию лекций на неродном языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Иванова Анна Юрьевна. – М., 1982. – 25 с.
258. Иванова М. А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. – СПб.: Нестор, 2000. –148 с.
259. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе: Методические рекомендации преподавателям / М. А. Иванова, Н. А.Титкова – СПб.: СПбГТУ, 1993. – 16 с.
260. Иванова М. А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – СПб.: СПбГТУ, 1993. – 62 с.
261. Игнатьева О. П. Лингводидактическая природа ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Игнатьева Ольга Петровна. – М., 2006. – 223 с.
262. Изаренков Д. И. Аппарат упражнений в системном описании / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. –№1. – С.77 – 83.

263. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 60.
264. Изаренков Д. И. Сферы общения как лингвометодическая категория. Исчисление сфер общения / Д. И. Изаренко, Чонг Зо Нгуен. // Лингвистические и лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1997. – С. 94 – 105.
265. Ильин В. С. Проблемы формирования мотивации учения у школьников / В. С. Ильин // Формирование стремлений к знаниям, мотивации учения у школьников. – Ростов-на-Дону, 1975. – С. 3 – 28.
266. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин – М.: Педагогика, 1975. – 152 с.
267. Ильина В. И. К вопросу о направленности внимания при выполнении некоторых видов предречевых упражнений / В. И. Ильина // Обучение иностранным языкам в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1966. – Вып.2. – С. 24 – 33.
268. Ильяшенко Т. П. Языковые контакты на материале славяно-молдавских отношений / Ильяшенко Т. П. – М.: Наука, 1970. – 209 с.
269. Имнадзе Б. Л. Содержание обучения и основы методики преподавания русского языка в неязыковых вузах: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Борис Леонидович Имнадзе. – М., 1981. – 47 с.
270. Іншомовна професійна компетентність у вищому технічному навчальному закладі / [І. В. Секрет, Л. Я. Жук, Є. С. Ємельянова та ін.]. – Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011. – 319 с.
271. Ицкович В. А. Языковая норма / Ицкович В. А. – М.: Просвещение, 1968. – 94 с.
272. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей / М. К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М.: Наука, 1985. – С. 176 – 202.

273. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / Каган М. С. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
274. Казбекова Н. Разработка лингвометодических подходов к конструированию программ по русскому языку как иностранному: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Казбекова Наталья Витальевна. – М., 1999. – 166 с.
275. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / Кан-Калик В. А. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
276. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки /Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
277. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин – М.: Русский язык, 1987. – 230 с.
278. Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії: автореф. дис. на здобуття наук. степеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Станіслав Олександрович Караман. – К., 2000. – 36 с.
279. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М.: УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
280. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3 – 8.
281. Караулов Ю. Н. Современное состояние и тенденции развития русской лексикографии // Советская лексикография. – М., 1988. – С. 5 –18.
282. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. фил. наук: спец. 10.02.19 «Общее языкознание» / А. Е. Карлинский. – К., 1980 – 46 с.
283. Касевич В. Б. Элементы общей лингвистики / Касевич В. Б. – М.: Наука, 1977. – 183 с.
284. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / Кацнельсон С. Д. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
285. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок: вмінь / Квасова О. Г. – К.: Ленвіт, 2009. – 119 с.



286. Кенжебаева Н. Ш. Лингвометодические основы совершенствования русского произношения студентов-казахов в неязыковом вузе: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Кенжебаева Н. Ш. – Ташкент, 1983 – 23 с.
287. Китросская И. И. Роль и место переноса в методике обучения языку» / И. И. Китросская // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С. 80 – 90.
288. Кірик Т. В. Педагогічні засоби подолання фонетичної інтерференції у тюркомовних студентів в умовах вищого навчального закладу): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кірик Тамара Вікторівна. – К., 2005. – 205 с.
289. Кларин М. В. Инновационные методы обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В.Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
290. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 302 с.
291. Климов Е. А. Типология языков активного строя / Климов Е. А. – М.: Наука, 1977. – 320 с.
292. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Климов Е. А. – М.: МГУ, 1995. – 223 с.
293. Клингберг Л. Проблемы теории обучения / Лотар Клинберг; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
294. Клобукова Л. П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Клобукова Любовь Павловна. – М., 1995. – 435 с.
295. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности / Клобукова Л. П. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 77 с.
296. Клобукова Л. П. Краткое описание структуры российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному / Л. П. Клобукова, Г.А. Битехтина // Art News. – 1999. – № February.

297. Ключко В. І. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей / В. І. Ключко, А. А. Коломієць. – Вінниця: ВНТУ, 2012. – 188 с.
298. Ключко В. І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій / В. І. Ключко, М. Г. Прадівлянний. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 174 с.
299. Ключков Ю. Б. Грамматические ошибки японских учащихся в речи на русском языке: пути их предупреждения и устранения: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Ю. Б. Ключков. – М., 1999. – 25 с.
300. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / Клычникова З. И. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
301. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / Ковалев В. И. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
302. Козик П. Я. Исследование мотивационных предпосылок к изучению иностранного языка студентами неязыкового сельскохозяйственного вуза (на материале немецкого языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / П. Я. Козик. – Минск, 1976.
303. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / Кожина М. Н. – М.: Просвещение, 1977. – 223 с.
304. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
305. Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...» / Колесов В. В. – СПб, «Златоуст», 1999. – 368 с.

306. Коломієць О. Гуманістичний аспект вивчення проблем культури // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць / відп. ред. О. Д. Гнідан. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 130 – 131.
307. Колосниціна Г. В. Взаимодействие видов речевой деятельности при использовании интенсивных методов обучения (на материале русского языка как иностранного). – М.: Изд.отдел УНЦ ДО МГУ, 1997. – 136 с.
308. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Колшанский Г. В. – М.: Наука, 1990. – 103 с.
309. Кольцова Т. А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Кольцова Т. А. – Новосибирск, 1986. – 234 с.
310. Коноваленко М. Ю. Теория коммуникации: учебник для бакалавров / М. Ю. Коноваленко, В. А. Коноваленко. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 415 с.
311. Константинова О. В. Использование гипертекстовой технологии при обучении иностранных учащихся языку специальности в техническом вузе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Константинова Ольга Валентиновна. – М., 2001. – 195 с.
312. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004 – № 8. – С. 5 – 9.
313. Концепція мовної освіти в Україні. Проект // Освіта України. – 2011. – № 1–2. – С. 6.
314. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / Конышева А. В. – СПб.: КАРО, 2005. – 208 с.
315. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания: Опыт логико-гносеологического исследования / Копнин П. В. – М.: Наука, 1973. – 324 с.
316. Корнилова Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140 – 147.

317. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история / Э. Косериу // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. – С. 143 – 343.
318. Костомаров В. Г. Норма языка и нормы в языке / В. Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 4. – С. 55 – 59.
319. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова – М.: Русский язык, 1984. – 158 с.
320. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность / Красных В. В. – М.: МГУ, 1998. – 270 с.
321. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций / В. В. Красных. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
322. Красных В. В. Точки над и или многоточие? (к вопросу о современной научной парадигме) / В. В. Красных // Язык. Сознание. Коммуникация. – М.: Макс Пресс, 2001. – Вып. 16. – С. 5 – 12.
323. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – М.: Русский язык, 1987. – 630 с.
324. Кременецкая Л. С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Кременецкая Людмила Сергеевна – Москва, 2013. – 172 с.
325. Кремень Василь. Креатив філософії освіти в синергії сучасного знання / Василь Кремень, Володимир Ільїн // Філософія освіти: хрестоматія / [уклад. В. О. Огнев'юк, О. М. Кузьменко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – 508 с.
326. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Кремень В. Г. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
327. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 5 – 11.
328. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.

329. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
330. Кубрякова Е. С. Виды пространств текста и дискурса / Е. С. Кубрякова // Категоризация мира: пространство и время. – М., 1997. – С. 15 – 26.
331. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34 – 47.
332. Кубрякова Е. С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е. С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. – М., 1992. – С. 4 – 38.
333. Кубрякова Е. С. Проблемы представления знаний в языке / Е. С. Кубрякова // Структуры представлений знаний в языке. – М.: ИНИОНД, 1994 – С. 5 – 31.
334. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: 1995. – С. 144 – 238.
335. Кудряшов Ю. А. Общая методика обучения иностранным языкам / Кудряшов Ю. А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 282 – 294.
336. Кузнецов Ю. Філософія вивчення іноземних мов / Кузнецов Ю. // Іноземні мови в навчальних закладах. – К.: Наукова думка, 2002. – 87 с.
337. Кузнецова Т. Н. Личностно-ориентированные технологии обучения студентов вузов технологического профиля / Кузнецова Т. Н. – М.: МГОПУ, 2001. – 546 с.
338. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія / Кузьменко В. В. – Херсон: РІПО, 2007. – 600 с.
339. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
340. Кулак И. А. Психофизиологические принципы обучения: функциональные возможности головного мозга в восприятии и переработке информации / Кулак И. А. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 287 с.

341. Культура фахового мовлення: навчальний посібник / [за ред. Н. Д.Бабич]. – Чернівці: Книги – XXI, 2005. – 572 с.
342. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
343. Кустов Ю. А. Единые и комплексные программы обучения как средство разработки содержания модели специалиста широкого профиля / Ю. А. Кустов // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. – Л., 1976. – С. 132 – 138.
344. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія / Ірина Кучеренко. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – 410 с.
345. Лаврова Н. В. Тестирование как средство измерения сформированности коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном в сфере профессионального общения: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Лаврова Нина Викторовна. – М., 1999. – 230 с.
346. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур / Р. Ладо // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1989. – Вып. 25. – С. 32 – 63.
347. Лариохина Н. М. О языковом содержании обучения русскому языку нефилологов на продвинутом этапе / Н. М. Лариохина // Формы обучения РКИ в современных условиях. – М., 2000. – С. 37 – 44.
348. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – М., 2004. – № 5. – С. 3 – 5.
349. Лебедева Ю. Г. Пособие по фонетике русского языка. / Лебедева Ю. Г. – М.: Высшая школа, 1981. – 128 с.
350. Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу / Левина Г. М. – М.: Янус, 2003. – 204 с.
351. Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: дис. ...доктора пед. наук: 13.00.02 / Левина Галина Михайловна. – М., 2004. – 371 с.

352. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособие / Леднев В. С. – М.: Высшая школа, 1991. – 223 с.
353. Лейчик В. М. Об относительности существования термина / В. М. Лейчик // Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики: тезисы докл. – М., 1971. – С. 436 – 442.
354. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века / В. М. Лейчик // Вопросы филологии, 2000. – №2 (5). – С. 20 – 30.
355. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / Лейчик В. М. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.
356. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2000. – 116 с.
357. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2013. – 200 с.
358. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрюшиной. – СПб.: Златоуст, 2011. – 164 с.
359. Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
360. Леонтьев А. А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. Объем, задачи и методы этнопсихолингвистики / А. А. Леонтьев // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 5 – 14.
361. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 88 с.
362. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Леонтьев А. А. – СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

363. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Леонтьев А. А. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
364. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / Леонтьев А. А. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 307 с.
365. Леонтьев А. А. Психология общения / Леонтьев А. А. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
366. Леонтьев А. А. Психологические основы обучения неродному языку. – М.: Воронеж, 2004. – 445 с.
367. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / Леонтьев А. А. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
368. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / Леонтьев А. А. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
369. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / Леонтьев А. А. – М.: МПСИ, 2004. – 535 с.
370. Леонтьев А. А. Язык не должен быть «чужим» / А. А. Леонтьев // Этнопсихоллингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996. – С. 41 – 47.
371. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 16 – 21.
372. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А. Н. – М.: Изд-во Акад. пед наук РСФСР, 1959. – 345 с.
373. Лернер И. Процессы обучения и его закономерности / И. Лернер, В. Краевский // Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С. 129 – 181.
374. Ливер Б. Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Ливер Бетти Лу. – М., 2000. – 191 с.
375. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Первый и второй сертификационные уровни. Естественно-технический профиль /



- З. И. Есина, Н. И. Соболева, Т. И. Василишина, И. А. Пугачев, Л. П. Яркина. – М.: РУДН, 2013. – 89 с.
376. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина, А. С. Иванова, Н. И. Соболева, Е. В. Сорокина, Т. В. Шустикова и др. – М.: РУДН, 2010. – 181 с.
377. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
378. Ломтев Т. П. Общее и русское языкознание / Ломтев Т. П. – М.: Наука, 1976. – 381 с.
379. Лурия А. Р. Язык и сознание / Лурия А. Р. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
380. Лутошкин А. И. Эмоциональные потенциалы коллектива / Лутошкин А. И. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
381. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / Михаил Ростиславович Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
382. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія / Любашенко О. В. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
383. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / Ляховицкий М. В. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
384. Магомедова Т. И. Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Т. И. Магомедова. – Махачкала, 2009. – 54 с.
385. Максимов В. И. Системный подход к решению задач преемственности и перспективности в обучении и воспитании иностранных студентов / В. И. Максимов // Проблемы преемственности в обучении русскому языку иностранных учащихся на подготовительных и основных факультетах вузов РСФСР. – Л., 1985. – С. 5–12.

386. Макарова Г. И. Управление процессом обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка (как иностранного)» / Г. И. Макарова. – М., 1978. – 40 с.
387. Макоева Ф. С. Формирование коммуникативной компетенции студентов-осетин в курсе «Русский язык и культура речи» (педагогический вуз): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Макоева Фатима Сослановна. – Майкоп, 2011. – 207 с.
388. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
389. Мальцева Л. Е. Формирование коммуникативной компетенции будущих менеджеров сферы сервиса: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Е. Мальцева. – Екатеринбург, 2011. – 27 с.
390. Мамедов Г. Ф. Психология формирования русского произношения у учащихся начальных классов азербайджанской школы: дис. на соискание уч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая, детская и возрастная психология» / Мамедов Г. Ф. – Баку, 1984 – 139 с.
391. Мамонтов А. С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения / Мамонтов А. С. – М.: ИЯ РАН, 2000. – 188 с.
392. Мангус И. Ю. Теоретические аспекты программы когнитивного типа для учебника неродного (иностранного) языка: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / И. Ю. Мангус. – М., 1993. – 18 с.
393. Мариничева В. Ф. Проблемное обучение на уроках русского языка / В. Ф. Мариничева // Русский язык в национальной школе – 1978. – № 3. – С. 8 – 12.

394. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ / Маркарян Э. С. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
395. Маркова А. К. Психология труда учителя / Маркова А. К. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
396. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
397. Марковина И. Ю. Национально-специфическое в межкультурной коммуникации / И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин // Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989. – С. 162–182.
398. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком / Маркосян А. С. – М.: УМК «Психология», 2004. – 382 с.
399. Маруфова С. Б. Ситуативные упражнения и задания по русскому языку / С. Б. Маруфова, З. И. Папп. – Душанбе: Таджикский гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1979. – 146 с.
400. Мелентьева Т. И. Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга / Мелентьева Т. И. – М.: КРАСАНД, 2010. – 176 с.
401. Мелентьева Т. И. Функциональная асимметрия полушарий мозга и дифференцированное обучение иностранным языкам / Т. И. Мелентьева, Н. К. Корсакова. – М.: Диалог-МГУ, 2000. – 48 с.
402. Мельников Г. П. К проблеме критериев разграничения литературных, разговорных и просторечных форм (на материале русских падежей) / Г. П. Мельников // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976. – С. 69–79.
403. Мельников Г. П. Системная типология языков: Синтез морфологической классификации языков со стадильной. Курс лекций / Мельников Г. П. – М.: РУДН, 2000. – 89 с.
404. Мельников Г. Методология лингвистики / Геннадий Мельников, Сергей Преображенский. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 88 с.

405. Мельников Г. П. Язык как система и языковые универсалии / Г. П. Мельников // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М., 1969. – С. 34 – 45.
406. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
407. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / [за ред. М. І. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
408. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
409. . Методика преподавания русского языка / [Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р.]. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
410. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / [под ред. Н. З. Бакеевой и З. П. Даунене]. – Л.: Просвещение, 1980. – 319 с.
411. Методика преподавания русского языка в начальных классах тюркоязычных школ / [под ред. А. М. Валитова] – Л.: Просвещение, 1968. – 231 с.
412. Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы / [под ред. проф. В. М. Чистякова]. – М.: Просвещение, 1964. – 428 с.
413. Методика преподавания русского языка в школах народов финно-угорской группы / [под ред. С. С. Филиппова]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963.– 391 с.
414. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / [под ред. А. Н. Щукина]. – М.: Русский язык, 1990. – 232 с.
415. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
416. Методические рекомендации к организации процесса обучения русскому языку студентов национальных групп неязыковых высших учебных заведений (факультетов) союзных и автономных республик // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1980. – №6 – С. 10 – 21.

417. Методические рекомендации по учету некоторых психологических особенностей в процессе обучения иностранному языку / [сост. Ж. Л. Витлин]. – Л.: НИИЛООВ, 1978. – 25с.
418. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика / Мечковская Н. Б. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
419. Мешкова Т. А. Онтогенез функциональной асимметрии мозга человека / Т. А. Мешкова // Вопросы психологии. –1982. – № 4. – С. 144 – 152.
420. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія / Олександр Павлович Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
421. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності / Микитенко Н. О. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 383 с.
422. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності / Микитенко Н. О. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 410 с.
423. Миролубов А. А. Методика или дидактика иностранных языков? / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе, 2005. – №2. – С. 34 – 36.
424. Миролубов А. А. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения / А. А. Миролубов, З. Н. Иевлева // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М., 1976. – С. 5 – 22.
425. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 232 с.
426. Митрофанова О. Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингводидактического воздействия / О. Д. Митрофанова // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. – СПб., 2003. – С. 173 – 179.
427. Митрофанова О. Д. Преподавание русского языка как иностранного: вчера, сегодня, завтра / О. Д. Митрофанова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе, 2005. – № 2. – С. 19 – 23.

428. Митрофанова О. Д. Язык научно-технической литературы как функционально-стилевое единство: дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01 / Митрофанова Ольга Даниловна. – М., 1974. – 347 с.
429. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку: монография / Михайловская Г. А. – К.: Изд. центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с.
430. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Михалкина Ирина Владимировна. – М., 1994. – 265с.
431. Михалкина И. В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Михалкина Ирина Владимировна. – М., 1998. – 459 с.
432. Мова і культура / [І. Р.Вихованець, К. Г. Городенська, П. Ю. Гриценко та ін.]. – К.: Наукова думка, 1986. – 184 с.
433. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: адекватность профессионала / Молчановский В. В. // От слова к делу: X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург–2003): сборник докладов. – М., 2003. – С. 212 – 218.
434. Московкин Л. В., Юрков Е. Е. Коммуникативная компетенция: лингвометодические аспекты / Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков // Гуманитарные исследования. – 2004. – № 3. – С. 50 –54.
435. Московкин Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: [пособие для студентов и аспирантов] / Московкин Л. В. — СПб.: Корифей, 2002. – 46 с.
436. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Мотина Е. И. – М.: Русский язык, 1988.– 176 с.

437. Муканов М. М. Психологическое исследование рассудка в историческо-этническом аспекте: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. псих. наук: спец.19.00.01 / Муканов Маджит Муканович. – М., 1980. – 42 с.
438. Муравьев В. Л. Лексические лакуны: на материале лексики французского и русского языков / Муравьев В. Л. – Владимир: Владимирский гос. пед. ин-т, 1975. – 95 с.
439. Мусаев К. М. Проблемы формирования и развития терминологии на языке народов Российской Федерации / К. М. Мусаев // Формирование терминологии на титульных языках республик Российской Федерации и СНГ. – М.: Изд-во Институт языкознания РАН, 2000. – С. 7 – 34.
440. Мустайоки А. О необходимости опроса студентов при определении целей обучения / А. Мустайоки // Русский язык за рубежом. – 1978.– № 4. – С. 74 – 75.
441. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад. Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. – К.: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2003. – Ч.1. – 56 с.
442. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад. Б. М. Андрющенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков та ін.– К.: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2005. – Ч.2. – 168 с.
443. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі / В. М. Нагаєв. – К.: Центр учбової літератури, 2007. — 232 с.
444. Немов Р. С. Общая психология / Немов Р. С. – СПб: Питер, 2011. – 304 с.
445. Никитина Е. С. Проблема сознания в психологии / Е. С. Никитина // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993. – С. 35 – 50.
446. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) / Ніколаєва С. В. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
447. Нгуен Динь Луан. Интегративно-когнитивный подход к формированию умений общения у вьетнамских студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Нгуен Динь Луан. – М., 1999. – 459 с.

448. Нгуен Нгок Ха. Система грамматических упражнений для обучения русскому языку вьетнамских студентов технического института на продвинутом этапе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Нгуен Нгок Ха. – М., 2003 – 237 с.
449. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія / за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Віпол, 2000. – 341 с.
450. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К.: Аконіт, 2001 – Т. 1. – 928 с.
451. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 17. Теория речевых актов; под ред. Городецкого Б.Ю. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
452. Новый философский словарь [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://filpedia.ru>
453. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11 – 16.
454. Ожегов С. Толковый словарь русского языка / С. Ожегов, Н. Шведова – М.: Азбуковник, 2001. – 944 с.
455. Оконь В. Введение в общую дидактику/ В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 381 с.
456. Олейник О. А. Содержание и формы организации тематической беседы в профессиональной сфере общения студентов технических специальностей (продвинутый этап обучения): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02 «Методика преподавания русского язык» / О. А. Олейник – М., 1994. – 19 с.
457. О подготовке иностранных учащихся среднего этапа обучения к Типовому тесту по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. / С. Г. Костина, Н. М. Румянцева, А. В. Сидельникова, Н. Ю. Царева, Л. И. Чаузова // «Преподаватель», 1998. – № 4. – С. 32 – 34.
458. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – М. – Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа» 1996. – 124 с.



459. Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефил. высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др. [под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой]. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
460. Паламар Л. М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Паламар Л. М. – К.: Либідь, 1997. – 235 с.
461. Панфилов В. З. Взаимоотношение языка и мышления / Панфилов В. З. – М.: Наука, 1971. – 230 с.
462. Панченко О. І. Лінгвістика стислого тексту (на матеріалі сучасної російської мови : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. філ. наук: спец. 10.02.02 / Днепр. держ. ун-т. – Дніпропетровськ, 1998. – 34 с.
463. Параил В. А. Инженерно-техническое образование в США / Параил В. А. – Киев-Одесса: Высшая школа, 1980. – 188 с.
464. Парис К. Техника и философия / К. Парис. – М.: Высшая школа, 1995. – 367 с.
465. Паршин П. Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века / П. Б. Паршин // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1996. – № 2. – с. 19 – 42.
466. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е. И. – М.: Просвещение, 1991 – 223 с.
467. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: ЛГПИ–РЦИО, 2000. – 204 с.
468. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Пассов Е. И. – М.: Рус. яз., 1989 – 276 с.
469. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Пассов Е. И. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
470. Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 29–33.
471. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

472. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]– К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
473. Педагогічні технології: теорія і практика: [навч. - метод. посіб. / за ред. М. В. Гриньової]. – Полтава: АСМІ, 2006. – 230 с.
474. Пекшева И. В. Методы и средства активизации учебно-познавательной деятельности студентов-иностранцев на занятиях по черчению / И. В. Пекшева // Вестник ЦМО МГУ, №1. Часть 3. Математика, естественные и технические науки: методика и практика преподавания, теоретические и экспериментальные исследования. – М., 1997. – С. 45 – 47.
475. Пендюхова Галина Кузьминична. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Пендюхова Галина Кузьминична. – Москва, 2006. – 148 с.
476. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / М. І. Пентилюк // Збірник статей. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
477. Пентилюк М. Дидактичні засади роботи з науковою термінологією у вищій школі / М. І. Пентилюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2011. – Вип. 59. – С. 10 – 15.
478. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засоби інтелектуального і духовного розвитку особистості / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон, 1998. – Вип. 2. – С. 14 – 17.
479. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 3. – С.8 – 10.
480. Перфилова Г. В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Перфилова Г. В. – М.: ИПК М «Рема», 2011. – 32 с.
481. Петров В. П. Система первоначального обучения русскому произношению и правописанию в киргизской школе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / В. П. Петров. – М., 1964 – 24 с.

482. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Петровская Л. А. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
483. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. –1984. – № 4. – с. 13 – 20.
484. Пінчук Є. Концептуальні основи та тенденції розвитку безперервної освіти / Є. А. Пінчук // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011.– Випуск 1. – С. 71 – 77.
485. Платонов К. К. Развитие системы понятий теории психологического климата в современной психологии / К. К. Платонов, В. Г. Казаков // Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения. – М., 1979. – С. 25 – 41.
486. Платонов Ю. П. Этническая социальная психология: Учеб. пособие / Ю. П. Платонов, Л. Г. Почебут. – СПб.: СПбГУ, 1993. –109 с.
487. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект): навч. посіб. / Плиско К. М. – Х.: Основа, 1995. – 240 с.
488. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – Харків: ХДПУ, 1999. – 115 с.
489. Подласый И. П. Педагогика: [учебник для студентов высших пед. учеб. заведений] / Подласый И. П. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
490. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / Сергій Іванович Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 37 – 43.
491. Позднякова С. Ю. Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов (немецкий язык, неязыковой вуз): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Позднякова Светлана Юрьевна. – Иркутск, 2005. – 28 с.

492. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е. С. Полат М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Е. С. Полат – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 272 с.
493. Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам / Поливанов Е. Д. – Ташкент; Самарканд: Госиздат Уз ССР, 1935. – 90 с.
494. Поливанов Е. Д. Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком / Поливанов Е. Д. – М.: Наука, 1934. – 543 с.
495. Пospelов Д. А. Моделирование рассуждений: опыт анализа мыслительных актов / Пospelов Д. А. – М.: Радио и связь, 1989. – 184 с.
496. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М., 1988. – С. 8 – 60.
497. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – К.: Ваклер, 1999. – 352 с.
498. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Почепцов Г. Г. – М.: Ваклер, 2001. – 651 с.
499. Про вивчення української (російської мови) іноземними студентами та аспірантами. Наказ від 4 квітня 2006 р. № 260 [Електронний ресурс] / Професійна нормативно-правова бібліотека. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-vivchennja-ukrayinskoyi-rosiiskoyi-movi-inozemnimi-studentami>
500. Про Національну доктрину розвитку освіти // Нормативно-правові акти про наукову діяльність та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України (у 2 кн. Кн.2) / за ред. Ю. І. Горобця та М. І. Панова. – Харків: Право, 2003. – С. 119 – 135.
501. Про освіту. Закон України від 23 травня 1991 // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / за ред. проф. М. І. Панова. – Харків: Гриф, 2003 – С. 17 – 43.

502. Проблемы русской лингводидактики в национальном вузе: сб. науч. трудов / под ред. Н. М. Шанского, Г. Г. Городиловой. – М.: НИИСП, 1981. – 155 с.
503. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР / Под ред. О. Д. Митрофановой, А. И. Голубевой. – 2-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1985. – 48 с.
504. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Чернявская, М. Ю. Лухина, Г. И. Сабадырь – К., 2004. – 35 с.
505. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2009. – 176 с.
506. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей / отв. ред. К. Г. Павлова. – М.: Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып.: Лингводидактика. – 2006. – 348 с.
507. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.
508. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: учебное пособие / Прохоров Ю. Е. – М.: Наука, 2004. – 224 с.
509. Прохоров Ю. Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте / Ю. Е. Прохоров // IX международный Конгресс МАПРЯЛ: докл. и сообщ. рос. ученых. – М., 1999. – С. 450 – 464.
510. Прохоров Ю. Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. фил. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Ю. Е. Прохоров. – Екатеринбург, 2006. – 38с.
511. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Прохоров Ю. Е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 224 с.

512. Психологія: підруч. / [Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-е вид.]. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
513. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
514. Пумпянский А. Л. Информационная роль порядка слов в научной и технической литературе / Пумпянский А. Л. – М.: Наука, 1974. – 247 с.
515. Рагимова Л. С. Отражение фонетической и грамматической интерференции в русской письменной речи студентов-азербайджанцев и пути ее преодоления (на материале именных словосочетаний): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Рагимова Людмила Серафимовна. – Тбилиси, 1983 – 233 с.
516. Расулов Р. М. Этапы развития русской речи у учащихся с точки зрения ее взаимодействия с родной речью / Р. М. Расулов // Ученые записки АПИ языков им. М. Ф. Ахундова. – Баку, 1957. – Выпуск 4. – С.168 – 175.
517. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / Рахманов И. В. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
518. Реформатский А. А. Введение в языковедение / Реформатский А. А. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 536 с.
519. Ридлер А. Цели высших технических школ / А. Ридлер // Бюл. Политех. об-ва. – 1901. – № 3.
520. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ришар Ж. Ф. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.
521. Рогозная Н. Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков): дис. доктора фил. наук: 10.02.01 / Рогозная Нина Николаевна. – М., 2003. – 385 с.
522. Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Рождественский Н. С. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 304 с.
523. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов. / Г. И. Рожкова – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 128 с.

524. Розенцвейг В. Ю. О языковых контактах / В. Ю. Розенцвейг // Вопросы языкознания. – 1963. – № 1. – С. 57 – 66.
525. Розенцвейг В. Ю. Интерференция и грамматические категории / В. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман // Исследования по структурной типологии. – М., 1963. – С. 104 – 105.
526. Розенцвейг В. Ю. К проблеме грамматической интерференции / В. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1962. – С. 60 – 74.
527. Романова Н. Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе: дис...доктора пед. наук: 13.00.02 / Романова Нина Навична. – Москва, 2009. – 467 с.
528. Рощупкина О. А. Формування вмінь і навичок самостійної роботи іноземних студентів у процесі навчання професійно зорієнтованого читання російською мовою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / О. А. Рощупкина. – Херсон, 2013. – 20 с.
529. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. – М.: Изд-во акад. наук СССР, 1958. – 147с.
530. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.
531. Руденко Л. П. Исследование вербализации замысла (на этапе внутренней смысловой программы речевого целого: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук. – Тбилиси, 1975. – 36 с.
532. Ружицкий И. В. Текст в восприятии носителей иной культуры: (проблемы комментирования): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / И. В. Ружицкий. – М., 1994. –16 с.
533. Русский язык: программа практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик / [под ред. Е. Н. Ершовой]. – М.: Высшая школа, 1978. – 27 с.

534. Русский язык: программа практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик / под ред. Е. Н. Ершовой. – М.: Высш. шк., 1985. – 23 с.
535. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / под ред. Н. М. Шанского, Н. З. Бакеевой. – М.: Педагогика, 1977. – 248 с.
536. Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно - речевой подготовки специалистов в техническом вузе: научная монография. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. – 312 с.
537. Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Рабочая тетрадь. Часть 3. Сложное предложение. Вып.12. Студенты 1-2 курсов / под ред. И. В. Авдеевой. – СПб.: Златоуст, 2014. – 76 с.
538. Рябова Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев / Рябова Т. В., Ильясов И. И. // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / Сост. А. А.Леонтьев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 448 с.
539. Рябова Т. В. О применении управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев / Т. В. Рябова //Психолінгвістика і навчання російській мові неросійців. – М., 1977. – С.13 – 42.
540. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
541. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 27 – 34.
542. Саєнко Н. В. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах. Монографія / Наталія Віталіївна Саєнко. – Харків: ХНАДУ, 2008 – 340 с.
543. Саттаров Б. К. Лингводидактические основы обучения студентов-русистов национального вуза синтаксису научного текста в практическом курсе русского языка: дис. канд. пед. Наук : 13.00.02 / Саттаров Бахтияр Катибжанович. – М., 1992. – 169 с.



544. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Сафонова В. В. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
545. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам как специальности: дис...доктора пед. наук: 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – М, 1992. – 528 с.
546. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
547. Селезнёва Е. П. Методика работы по предупреждению ошибок иностранных студентов в выборе формы числа имён существительных: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Селезнёва Елена Петровна. – СПб., 2000. – 188 с.
548. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдуард Сепир. – М.: Прогресс. универс, 1993. – 655 с.
549. Симерницкая Э. Г. Доминантность полушарий полушарий. – М.: МГУ, 1978. – 95 с.
550. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: дис....доктора пед. наук : 13.00.02 / Симоненко Тетяна Володимирівна. –Черкаси. – 2006. – 556 с.
551. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / Синиця І. О. – К.: Радянська школа, 1974. – 206 с.
552. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк ]; за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001 – 502 с.
553. Система упражнений в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lektsiopedia.org/lek-28692.html>
554. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Скалкин В. Л. – М.: Русский язык, 1981. – 154 с.
555. Скирдов В. Д. Сопоставительный синтаксис русского и киргизского языков. Структура сложных предложений / Скирдов В. Д. – Фрунзе: Мектеп, 1970. – 163 с.

556. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: Педагогика, 1997. – 348 с.
557. Слостенин В. А. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / В. А. Слостенин, Э. П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
558. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник. / [за ред. М. І. Пентиліук] [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]. – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.
559. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.
560. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1987. – Т.1. –1987 – 699 с.
561. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.] – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
562. Сравнительная грамматика русского и азербайджанского языков / под ред. М. А. Шаралиева. – Баку: Изд-во АГУ им. С. М. Кирова, 1954. – 397 с.
563. Сравнительная грамматика русского и туркменского языков. Фонетика и морфология / под ред. Н. А. Баскакова. – Ашхабад: Туркменское издательство, 1964. – 380 с.
564. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. – М.: Наука, 1988. – 560 с.
565. Современная русская устная научная речь / под ред. О. А. Лаптевой. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1985. – 336 с.
566. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / под ред. Л. А. Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003.– 864 с.
567. Современный русский язык: учеб. пособие для студентов-филологов заочного обучения / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М.: Высш. шк., 1991.– 559 с.
568. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] / Соколов А. Н. – М.: Просвещение, 1967. – 248 с.

569. Соколов А. Н. Внутренняя речь и понимание [Текст] / А. Н. Соколов. // Ученые записки. – М.: Ин-т психологии, 1941. – Т. 11. – С. 99–146.
570. Соколов А. Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков [Текст] / А. Н. Соколов // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 62–63.
571. Соколовская Ж. П. «Картина мира» в значениях слов. «Семантические фантазии» или «Катехизис семантики» / Соколовская Ж. П. – Симферополь: Таврия, 1993. – 231 с.
572. Солганик Г. Я. Основы лингвистики речи: учебное пособие / Солганик Г. Я. – М.: Издательство Московского университета, 2010. – 128 с.
573. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Соловова Е. Н. – 3-е изд. – М.: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
574. Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам / Соловова Е. Н. – М.: Полиграфиздат, 2004. – 238 с.
575. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.
576. Соловьёва Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций содержания образования / Е. Н. Соловьёва // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–11.
577. Сорокин Ю. А. Лакуны как сигналы специфики лингво-культурной общности / Ю. А. Сорокин // Аспекты изучения текста. – М., 1981. – С. 93–101.
578. Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения / Сосенко Э. Ю. – М.: Русский язык, 1979. – 136 с.
579. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – С. 31–273.
580. Стасюкевич И. В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза: дис.... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Стасюкевич Ирина Васильевна. – Ставрополь, 2005. – 171 с.

581. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: теоретические основы и методические рекомендации / Стативка В. И. – Сумы: Сум. ГПУ, 2004. – 331 с.
582. Степаненко В. А. Лингвометодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: дис...доктора пед. наук: 13.00.02 / Степаненко Вера Александровна. – Москва, 2008. – 336 с.
583. Степаненко В. А. Проблемы преподавания русского языка сегодня: новые тенденции обучения / В. А. Степаненко // Русский язык за рубежом. – 2007. – №4. – С. 87 – 91.
584. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка / Степанов Ю. С. – М.: Наука, 1985. – 334 с.
585. Степанов Ю. С. Индоевропейское предложение / Степанов Ю. С. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
586. Степанов Ю. С. Семантика / Степанов Ю. С. – М.: Наука, 1971. – 167 с.
587. Степанов Ю. С. Текстовая теория русских падежей в описательном и сравнительно- историческом языкознании / Ю. С. Степанов // Русистика сегодня. – М., 1988. – С. 31 – 57.
588. Степанов Ю. С. Французская стилистика в сравнении с русской / Степанов Ю. С. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 359 с.
589. Степанов Ю. С. Язык и метод. К современной философии языка / Степанов Ю. С. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 784 с.
590. Степанченко И. И. Восприятие текста в условиях иной культуры (иностранцы читают русскую классику / Степанченко И. И., Бурякова Е. С., Юрковская А. Е. – К.: Українське видавництво, 1997. – 167 с.
591. Степин В. С. Философия науки и техники: учебн. пособие / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розин – М.: Гардарика, 1996. – 342с.
592. Стефанская А. В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных инженеров в условиях их производственной деятельности: дис....

- кандидата пед. наук:13.00.02 / Стефанская Алла Викторовна – М., 1999. – 278 с.
593. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Столяренко Л. Д. – Ростов на Дону: «Феникс», 2000. – 544 с.
594. Стоянова Р. С. Понятия «системы» и «структуры» в современной лингвистике / Р. С. Стоянова // Международное образование: итоги и перспективы: междунар. науч.-практ. конф. – М., 2004. – Т.2. – С. 235 – 238.
595. Стрельченко Н. В. О создании образовательных ситуаций / Н. В. Стрельченко // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: междунар. науч.-метод. конф. – Минск, 2006.– С. 112 – 114.
596. Стуруа М. В. Методика обучения практической грамматике русского языка слушателей полиэтнических групп подготовительных факультетов технических вузов: дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стуруа Маргарита Владимировна. – М., 2004. – 223 с.
597. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности / Супрун А. Е. – Минск: Белорус. фонд Сороса, 1996. – 288 с.
598. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / Сурыгин А. И. – СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. – 233 с.
599. Сучасні фундаментальні теорії та інноваційні практики навчання іноземної мови у ВНЗ / [В. Г. Пасинок, Я. В. Довгополова, І. І. Костікова та ін.]; за ред. В. Г. Пасинок – Харків: ХНУ, 2013. – 327 с.
600. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. – М.: Глосса-пресс, 2008. – 378 с.
601. Тагиева Т. А. Методика обучения студентов национальных групп неязыковых вузов русской монологической речи (на материале текстов по специальности): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания» / Т. А. Тагиева. – М., 1982. – 18 с.
602. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

603. Ташев Р. Х. Методика обучения студентов национальных групп русским предложно-падежным конструкциям, выражающим обстоятельственные значения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Равшан Хасанович Ташев. – Москва, 1980. – 23 с.
604. Текст как явление культуры / Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. – Новосибирск: Наука, 1989. – 197 с.
605. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / Текучев А. В. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
606. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 136 – 142.
607. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроби філософського аналізу): монографія / Терепищій С. О. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.
608. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Тимина Светлана Викторовна. – Нижний Новгород, 2003. – 233 с.
609. Тимошенко Т. Е. Формирование языковой и коммуникативной компетенций у студентов-первокурсников полиэтнических групп вузов технического профиля (в курсе «Русский язык. Культура речи»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тимошенко Татьяна Евгеньевна. – Москва, 2005. – 135 с.
610. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант. – 4-е изд. – М.: ЦМО МГУ; СПб.: «Златоуст», 2011. – 80 с.
611. Тихонов В. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тихонов Владимир Константинович. – Санкт-Петербург, 2004. – 227 с.
612. Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер. [пер. с англ.]. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.

613. Товажнянський Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації / Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Пономарьов О. С. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с.
614. Томахин Г. Д. Проблематика сопоставительного лингвострановедения / Г. Д. Томахин, Б. Н. Фомин // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. VI Международный Конгресс МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. – М.: Русский язык, 1986. – С. 252 – 261.
615. Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2011. – 64 с.
616. Тропина Нина Павловна. Семантическая деривация в современном русском языке: дис... доктора филол. наук: 10.02.02 / Тропина Нина Павловна. – К., 2003.– 401с.
617. Тростинская О. Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: Учебно-методический комплекс / Тростинская О. Н., Алексеенко Т. Н., Копылова Е. В. – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009.– 88 с.
618. Улумиев Абакар Адамович. Обучение монологической речи на русском языке студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Улумиев Абакар Адамович. – М., 2003. – 198 с.
619. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике – М., 1960. – С. 198 –214.
620. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / Успенский М. Б. – М.: Педагогика, 1979. – 128 с.
621. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины) / Н. И. Ушакова. – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.

622. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 1. – 1950. – 740 с.
623. Фарадян Н. К. Развитие навыков неподготовленно-экспрессивной речи / Фарадян Н. К. – Ереван: Луйс, 1978. – 84 с.
624. Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. – М.: Изд-во «Гуманитарий», 2000. – 268 с.
625. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Федоренко Л. П. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
626. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Федоренко Л. П. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
627. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Федотова Н. Л. – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.
628. Фивегер Д. Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Дитер Фивегер // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 314 – 324.
629. Филлипс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Филлипс Л., Йоргенсен М. В. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2008. – 352 с.
630. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 554 с.
631. Философский энциклопедический словарь (ФЭС). – М.: Советская Энциклопедия, 1989. – 816 с.
632. Філософія спілкування: монографія / В. Г. Кремень, Д. І. Мазоренко, С. О. Заветний, С. М. Пазинич, О. С. Пономарьов. – Харків: ХНТУСГ ім. П. Василенко, 2011. – 440 с.
633. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник // Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с.
634. Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Наталья Ивановна Формановская – М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1998. – 290 с.
635. Фэн Бо. Система упражнений для обучения китайских студентов-филологов аудированию лекций по специальности (первый курс российского вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фэн Бо. – М., 2008. – 141 с.



636. Фрумкина Р. М. Экспериментальные методики изучения, речевого мышления / Р. М. Фрумкина // Исследование речевого мышления в психолингвистике / под ред. Е. Ф. Тарасова – М.: Наука, 1985. – С. 203 – 224.
637. Хавроница С. А. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке / С. А. Хавроница, О. А. Крылова. – М.: Рус. яз., 1989. – 160 с.
638. Харченкова Л. И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Харченкова Людмила Ивановна. – Санкт-Петербург, 1997. – 351 с.
639. Хассан С. Теоретические основы создания программы и национально ориентированного учебника для начального этапа обучения русскому языку в Судане: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хассан Сумейя Абдельазиз. – М., 1998– 170 с.
640. Хейлік В. Д. Формування вмiнь логiко-смиислової компресiї та запису тексту російською мовою навчальної лекцiї за фахом в iноземних студентiв медичного унiверситету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.02 «Теорiя та методика навчання (росiйська мова)» / В. Д. Хейлік. – Херсон, 2011. – 23 с.
641. Ходжиматова Г. М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе: дис.... докт. пед наук : 13.00.02 / Ходжиматова Гулчехра Масаидовна. – Душанбе, 2011. – 322 с.
642. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
643. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Ноам Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.
644. Храмовкина О. А. Технология модульно-рейтингового контроля качества подготовки студентов по иностранному языку (на материале неязыковых вузов): дис ... канд пед наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Храмовкина Ольга Александровна. – Белгород, 2005 – 191 с.

645. Хруцкая Н. В. Новые направления развития современной русской лексикографии / Н. В. Хруцкая // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – №2. – С. 52–54.
646. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135–157.
647. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / Андрей Викторович Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
648. Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке / Царькова В. Б. – М.: Просвещение, 1980. – 144с.
649. Чайка В. М. Основы дидактики: навчальний посібник / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.
650. Чеботарев П. Г. Улучшение качества организации краткосрочного курса как средство повышения его эффективности // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: Формы и методы / Сб. статей. – М., 1983. – С. 5–27.
651. Чжао Цюе. Комплексный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Чжао Цюе – М., 1999. – 459 с.
652. Чикобава А. С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции / А.С. Чикобава // Язык и мышление. – М., 1967. – С. 16 – 30.
653. Чичиланова С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.08 / Чичиланова Светлана Анатольевна. – Челябинск, 2010. – 195 с.
654. Чуйкина Л.А. Обучение студентов-казахов согласованию слов в русском языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. / Чуйкина Л.А. – М., 1966. – 37 с.

655. Шакирова Л. З. Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной школе. – Казань: Таткнигоиздат, 1974. – 279 с.
656. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): дис...доктора пед. наук: 13.00.02 / Шамов Александр Николаевич. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с.
657. Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы // Русское языкознание и лингводидактика. – М., 1985. – С. 190–210.
658. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы обучения русскому языку иностранных учащихся: учеб. пособие / Шатилов С.Ф. – Л.: ЛГУ, 1985. – 56 с.
659. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / Шатилов С. Ф. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
660. Шелехова Г.М. Зміст і структура оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів / Г. Т. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 60 – 64.
661. Широков О. С. Языковедение: введение в науку о языках/ под ред. А. А. Волкова. – М.: Добросвет, 2003. – 736 с.
662. Шишкина И. Методика корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка в полиэтнических группах подготовительных отделений вузов технического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шишкина Ирина Вячеславовна. – М., 2004. – 223 с.
663. Шляхов В. И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции / В. И. Шляхов // Русский язык за рубежом – 2011. – №6. – С. 35 – 44.
664. Штейнфельдт Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка / Штейнфельдт Э. А. – М.: Русский язык, 1973. – 316 с.
665. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Штульман Э. А. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1976. – 156 с.
666. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам / Шубин Э. П. – М.: Учпедгиз, 1963. – 191 с.

667. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
668. Шульга Н. А. Родной язык: надуманный конструкт или реальность / Н. А. Шульга // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2011. – №1 – С. 3 – 5.
669. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования [Текст] / О. Н. Щеголева // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 66 – 71.
670. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / Щепилова А. В. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003 – 486 с.
671. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике [Текст] / Щерба Л. В. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского ун-та, 2002. – Т.1. – 182 с.
672. Щерба Л. В. О понятии смешения языков / Щерба Л. В. // Избр. работы по языкознанию и фонетике. – Л., 1958. – Т. 1. – С. 40 – 43.
673. Щерба Л. В. Преподавание языка в школе: Общие вопросы методики – СПб.: Филологический фак-т СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
674. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. – М.: Изд-во лит. на иностр. языке, 1953. – 312 с.
675. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Щерба Л. В. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. – 428 с.
676. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – №5. – С. 14 – 20.
677. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Щукин А. Н. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

678. Щукин А. Н. Методические новации в преподавании русского языка как иностранного в начале нового тысячелетия / А. Н. Щукин // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2006. – №1(7). – С. 50–53.
679. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / Щукин А. Н. – М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.
680. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / Щукин А. Н. – М.: Астрель, 2006. – 750 с.
681. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / Щукин А. Н. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.
682. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / Щукин А. Н. – М.: ВК, 2012. – 336 с.
683. Эрназаров А. Развитие русской речи студентов-узбеков строительных факультетов в процессе изучения синтаксиса простого предложения: автореф. дис... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец: 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Алибай Эрназаров – М., 1987. – 18 с.
684. Этническая социальная психология / Ю. П. Платонов, Л. Г. Почебут – СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 1993. – 109 с.
685. Юйцзян Ч. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: дис....канд. пед. наук : 13.00.02 / Юйцзян Чжао.– М., 2008. – 311 с.
686. Ягупов В. Педагогіка: навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 559 с.
687. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И. С. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
688. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Яковлева Е. С. – М.: Гнозис 1994. – 344 с.

689. Якунин В. А. История психологии [Текст] / Якунин В. А. – М.: Изд-во В. А. Михайлова, 2001. – 384 с.
690. Auer P. The pragmatics of codeswitching A sequential approach // One speaker, two languages / Ed. by L. Milroy and P. Muysken. Cambridge, 1995. – P. 115–135.
691. Bon T. Uber das Sollen und das Gute. – Leipzig, 1898.
692. Bocher S. The social psicholigy of cross-cultural relations / S. Bocher // Cultures in contact. Oxford, 1982. – P. 22–31.
693. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied linguistics. –1980. – Vol. 1, № 1. – P. 1–47.
694. Chamot A., Rubin L. Learning strategies in foreign language instruction / A. Chamot., L. Rubin. // Foreign Language Annals. –1989. – Vol. 22. – P. 13–24.
695. Ervin S.V., Osgood Ch. E. Second Language Learning and Bilingualism / S.V. Ervin, Ch. E. Osgood // Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems. Bloomington: Indiana University Press, 1965. – P. 139–146.
696. Fodor J. A. Precis of the Modularity of Mind / Fodor J. A. // The Behavioral and Brain Sciences.–1985. – № 4. – P. 1 – 42.
697. Gu J., Johnson R. K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes / J. Gu, R. K. Johnson // Language Learning. –1996. – Vol. 46. – № 4. – P. 643–679.
698. Gopnik A. Conceptual and semantic change in scientists and children: Why there are no semantic universals / Gopnik A. // Explotions for language universals. – N.Y., Berlin, Amsterdam, 1984. – P. 163 –179.
699. Herrnstein R. J.The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American life / R. J. Herrnstein, Ch. Murray – N.Y., 1996. – 872 p.
700. Hoffmann J. Wird Wissen in Begriffen repraesentiert? / Hoffmann J. // Sprache und Kognition. – 1986. – Heft 7/4. – S. 193 –204.
701. Kölln H. Oppositions of voice in Greek, Slavic, and Baltic / Kölln H. // Hist-filas. Medd. Kgl. Gan. Videnskab. Selskab. Kobenhavn. –1969. – Bd. 43, № 4.

702. Kuure O. Successive Bilingualism / Kuure O. // Kuure O. Discovering Traces of the Past. Studies of bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. – Oulu: Oulun Yliopisto, 1997. – P. 393 – 396.
703. Laughlin B. Theories of Second-Language Learning / Laughlin B. – L.: Edward Arnold, 1987.
704. Mackey W. F. Mother tongue. Other tongues and link languages. What they mean in a changing world / Mackey W. F. // Prospects quarterly review of education. –Vol. XXII. – № 1. – Unesco Publishing, 1992.
705. Miller G. A. Linguists, Psychologists and the cognitive Sciences / Miller G. A. // Language. – 1990–№. 66. – P. 317– 322.
706. Mills L. Hemispheric asymmetry for auditory perception of temporal order / L. Mills, G.G. Rollman // Neuropsychologic. –1980. – Vol. 18. – P. 41–47.
707. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / Nuttall C. – Oxford: Macmillan, 1989. – 282 p.
708. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know / Oxford R. – Boston: Heile & Heile, 1990. – 343 p.
709. Rapp F. Analytische Technikphilosophie. – Freiburg, 1978.
710. Solso R. L. Prototype formation of faces: A case of pseudo- memory/ Solso R. L. // British Journal of Psychology. –1981. – №. 72. – P. 499 – 503.
711. Sperry R. W. Lateral Specialization in the Surgically Separated Hemispheres / Sperry R. W. // The Neurosciences Third Study Program, eds. F. O. Schmitt and F. G. Worden. – Cambridge: MIT Press, 1974.
712. Veyrenc J. Sur la double diathese des enouces translatifs // BSL. –1976. – Vol. 71. – Fasc. 1. – Veyrenc J. Stüdes sur la verbe russe, 1980.
713. Zaidel E. Unilateral auditory language comprehension on the Token Test following cerebral commissurotomy and hemispherectomy. Neuropsychologic.–1977. – Vol. 15.– P. 1–