

ТУРЕЦКАЯ РЕСПУБЛИКА
УНИВЕРСИТЕТ ФАТИХ
ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
ОТДЕЛЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ВЫБОР МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ТУРЕЦКИХ
УЧАЩИХСЯ

КЕМАЛЕТТИН ОКАЙ

Январь 2010

ONAYLAMA SAYFASI

Öğrenci : Kemalettin OKAY
Enstitüsü : Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı : Rus Dili Ve Edebiyatı
Tez Konusu : Rusçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrenciler İçin En İdeal Rusça Öğretim Modelinin Belirlenmesi.

Tez Tarihi : Ocak 2010

Bu tezin şekil ve içerik açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Klavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU
Anabilim Dalı Başkanı

Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 51170803 numaralı öğrencisi Kemalettin okay tarafından hazırlanan bu tezin Yüksek Lisans Tezinde bulunması gereken yeterliliğe, kapsama ve niteliğe sahip olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Olga GUSEVA
Tez Danışmanı

Tez Sınavı Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Olga GUSEVA

Prof. Dr. İldar YUNUSOV

Yrd. Doç. Dr. Damira İBRAGİM

Bu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Klavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Mehmet KARAKUYU
Müdür

ПРЕДИСЛОВИЕ

Благодарю преподавателей отделения русского языка особенно хочу поблагодарить за поддержки руководителя доц. Ольгу Гусеву и в том числе хочу поблагодарить за духовные поддержки супругу Неше Окая.

Кемалеттин ОКАЙ

Январь 2010

Enstitüsü : **Sosyal Bilimler**
Anabilim Dalı : **Rus Dili ve Edebiyatı**
Tez Danışmanı : **Doç. Dr. Olga GUSEVA**
Tez Tarih : **Ocak 2010**

KISA ÖZET

Kemalettin OKAY

RUSÇAYI YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN EN İDEAL RUSÇA ÖĞRETİM MODELİNİN BELİRLENMESİ

Araştırmamızın temel konusu, Rusçayı yabancı dil olarak öğrenenler için yeni bir öğretim modelinin geliştirilmesi ve eğitim malzemelerinin bu modele göre hazırlanmasıdır.

Birinci bölümde, Rusya’da ve Türkiye’de şimdiye kadar bu alanda yapılan çalışmalar ele alınmakta, Türkiye’de Rusça öğretimi konusunda yapılan çalışmaların sistematik ve metot açısından incelenmesinden yola çıkılarak çalışmamızın ana hatları belirlenmektedir.

İkinci bölümde ise kültür ve eğitim alanında Rus ve Türk kültürünün ve dillerinin karşılıklı etkileşimi, Türk ve Rus öğrencilerin kültürel, etnik ve dil kaynaklı problemlerinin analizi ve bunların çözümü yer almakta; Rusçanın yabancı dil olarak öğretilmesi sırasında ilgili medeniyetler ve kültürler diyalogu, kültürler arası iletişim, etno lengüvistik ve etno kültürel yaklaşım metotlarından nasıl faydalanılacağı üzerinde durulmaktadır.

Üçüncü bölümde, Türk öğrencilerin Rusçanın dilbilgisini, ses ve kelime bilgisini ideal bir şekilde nasıl öğrenmesi gerektiği araştırılmaktadır. Bu çerçevede karşılaştırmalı öğretim modeline dayanarak Türkçe ve Rusça ses bilgisi, dilbilgisi ve kelime yapıları aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmektedir. Türk öğrencilerin Rusça öğrenirken karşılaştıkları zorluklar, yaptıkları hatalar, bunların sebepleri ve çözümleri üzerinde çalışılmaktadır.

Son bölümde, sadece Rus ve Türk dillerini dikkate aldıklarından şimdiye kadar yapılan çalışmaların başarılı bir model oluşturamadıkları, ideal bir öğretim modeli için öğretim malzemelerinde kültürler arası etkileşime yer verilmesinin, Rusça ile Türkçenin

karşılaştırmalı öğretilmesinin ve kitap hazırlayanların dil öğretim tecrübesine sahip olmalarının vazgeçilmez olduğu tespit olunmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

Yabancı Dil Öğrenme Metodu, Dil Öğretme Metodu, Rus Dili Öğrenme, Dil ve Kültür.

Факультет : **Естественных и Гуманитарных Наук**
Отделение : **Русского Языка и Литературы**
Руководитель : **Доц. Ольга ГУСЕВА**
Дата : **Январь 2010**

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Кемалеттин ОКАЙ

ВЫБОР МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ

Качество образования зависит от следующих факторов, определяющих его социальную значимость: 1) качества контингента обучающихся; 2) качества преподавательского состава, его компетентности; 3) качества управления учебным процессом; 4) качества средств обучения, к примеру, учебников; 5) качества, в том числе объективности и надежности, оценки и оценивания. В последние годы численность турецких учащихся, желающих изучать русский язык, постоянно возрастает. Проблема целесообразной организации обучения, включающей и его контролирующие функции, требует учета этнокультурной специфики учащихся в обучении русскому языку как иностранному (в дальнейшем - РКИ), изучения этнического коллектива, его учебно-познавательной деятельности и способов ее (деятельности) оптимизации и корректирования. Недостаточная разработанность указанной проблематики делает представляемое исследование **актуальным**.

Основная цель исследования: описание модели обучения РКИ и разработка учебного материала, ориентированного на турецкую аудиторию.

Первая глава «Изучение литературы по теме исследования» представляет собой исследование и анализ истории проблемы в области преподавания и изучения иностранного языка. В данной главе исследуются работы о методике преподавания

иностранного языка как в общем а также в России и Турции. Анализ созданных материалов в Турции.

Вторая глава «Взаимодействие в культурно-образовательном пространстве русского и турецкого языков и культур» представляет собой анализ и обзор всего комплекса проблем, связанных с языковым материалом, национальными традициями,

этнопсихологическими особенностями турецких и русских учащихся. В данной главе

характеризуются основополагающие для современного этапа развития теории и методики преподавания РКИ категории и понятия, такие как *диалог культур и цивилизаций, межкультурная коммуникация, этнолингводидактика, лингвокультурологический подход к обучению РКИ* и др.

Третья глава «Специфика обучения турецких учащихся русской фонетике, лексике, грамматике» на основе лингвистического и лингводидактического сопоставительного анализа выявляет особенности турецкой и русской фонологической, грамматической, лексической систем, определяются трудности обучения турецких учащихся языковым и речевым аспектам РКИ, детально описываются их причины и пути преодоления трудностей.

Ключевые Слова:

Методика преподавания русского языка как иностранный, Методика преподавания, Методика преподавание иностранного языка, Преподавание Русского языка в Турции, РКИ.

СОДЕРЖАНИЕ

ВЫБОР МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ	2
ONAYLAMA SAYFASI	3
ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ÖZET	5
КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ	7
СОДЕРЖАНИЕ	9
УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ	10
Введение	11
Глава I	13
Изучение литературы по теме исследования	13
1.1. История вопроса	13
1.2. Российские исследования по теме диссертации	15
1.3. Турецкие исследования по теме диссертации	24
1.4. Анализ учебников русского языка как иностранного, опубликованных в Турции.....	28
Глава II	33
Взаимодействие в культурно-образовательном пространстве русского и турецкого языков культур	33
2.1. Анализ и обзор проблем, связанных с языковым материалом	33
2.2. Анализ и обзор проблем, связанных с национальными традициями	35
2.3. Культурологический подход к обучению русскому языку как иностранному	39
Глава III	44
Специфика обучения турецких учащихся русской фонетике, лексике, грамматике	44
3.1. Обучение фонетике	44
3.2. Обучение лексике	52
3.3. Обучение грамматике	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
БИБЛИОГРАФИЯ	71

УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

АБ	Артикуляционная База
ЛСГ	Лексико-Семантическая Группа
МАПРЯЛ Литературы	Международный Конгресс Преподавателей Русского Языка И Литературы
ПБ	Перцептивная База
РКИ	Русский Язык Как Иностранный

ВВЕДЕНИЕ

Социально-политические, геополитические процессы, зародившиеся в конце прошлого века, сегодня оказывают существенное воздействие на гуманитарную сферу деятельности человека. Безусловно, они не могли не повлиять, в частности, и на процесс изучения иностранных языков. В настоящее время, как отмечают преподаватели, методисты, у учащихся все чаще преобладают прагматические цели изучения иностранного языка, который рассматривается ими в первую очередь как средство коммуникации. При этом все большая открытость границ, активизация диалога культур, вступления европейских стран в Болонский процесс обеспечивают новые форматы изучения иностранных языков.

Современное общество, вступившее в эпоху глобализации, остро нуждается в осмыслении коммуникативных процессов, происходящих в нем. С одной стороны, необходимо исследовать тенденции, которые способствуют объединению цивилизаций, народов и культур, с другой стороны, нуждаются в осмыслении факты, обуславливающие сохранение национальной идентичности культур в условиях их тесного взаимодействия. В обществе, культуре и языке в равной мере наблюдаются обе тенденции – к обособлению и унификации, и обе они в равной степени актуальны для исследования.

Еще один важный вопрос для современного гуманитарного знания – проблема мультикультурализма в его различных проявлениях. Большинство стран мира сейчас являются мультикультурными и степень их мультикультурности в условиях глобализации постоянно повышается, что ставит на повестку дня научное осмысление этого явления в рамках культурологии, а также исследование его лингвокультурных последствий.

Значительная часть коммуникативных процессов в мире приходится на межкультурное общение, что создает немалые трудности для сторон, в нем участвующих. Это обстоятельство также свидетельствует о важности исследований в интегрированной сфере культуры и коммуникации.

В последнее время закономерно возрастает интерес исследователей к проблемам межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, национального менталитета и коммуникативного поведения, другим аспектам диады «язык и культура». «Язык не существует вне культуры Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной». Именно потому, что язык является составной частью культуры, вопросы, связанные с культурно-обусловленными законами языкового общения, входят в сферу лингвокультурологии, которая, в свою очередь, является частью культурологии.

Глава I.

Изучение литературы по теме исследования

1.1. История вопроса

Изучение иностранных языков в том числе русского языка становится одной из общественно значимых проблем современности.

Русский язык как становится средством международного общения. Становление методики обучения русскому языку иностранцев как науки было неразрывно связано с ростом престижа русского языка на международной арене. Интерес к России со стороны других государств содействует налаживанию контактов с другими народами и тем самым способствует популярности русского языка.

В современный 'клуб мировых языков', включающий такие языки, как английский, французский, испанский и арабский вошел русский язык в 50-е годы.¹

По результатам исследования, сделанным ЮНЕСКО в 1997 году, первое место занимает английский язык, русский язык занимает шестое место в мире и на русском языке говорят 254 миллиона человек в мире. При этом он не всегда является родным языком. Турецкий язык является десятым в списке. На нём говорят 125 миллионов человек в мире. Если учитывать, что населения России составляет 140 миллионов, а Турции 70 миллионов, то эти цифры наглядно показывают, что эти языки употребляются и за их пределами. То есть в мире каждый тридцать второй человек говорит по-русски и каждый шестьдесят четвертый человек говорит по-турецки².

В своей статье «Самые влиятельные языки мира» Джордж Вебер дает информацию о количестве стран, говорящих на различных языках: на английском 115 стран, на французском 35 стран, на арабском 24 стран, на испанском 20 стран, на русском 16 стран, на турецком и его говорах 12 стран, на немецком 9 стран, на португальском 5 стран, на индийском 2 страны, на бенгальском 1 страна, на японском 1 страна. В качестве родного языка: на английском 1,2 миллиарда, на английском 330 миллионов, на испанском 300 миллионов, на индийском 250

¹ Методика преподавания русского языка как иностранного, VII. Международный конгресс Преподавателей русского языка и литературы, М. 1990, С.4

² Суджу Мехмет, Сызынты, 2009, №:12 С.540

миллионов, на арабском 250 миллионов, **на турецком 200 миллионов, на русском 125 миллионов**, на японском 125 миллионов, на немецком 100 миллионов, на французском 75 миллионов.

Но, конечно, количество говорящих на языке людей не является признаком распространенности какого-либо языка. Одни языки влияют на другие языки мира путем заимствования. Из турецкого языка в другие языки заимствованы многие слова: в хорватском 6878 слов, в армянском 4262, в болгарском и румынском языках 3500, **в русском 2500** и т.д.³

Слова, заимствованные из русского языка (славянского), в работе Андрея Тиетза в 1957 году «Заимствование в турецкий язык» составляют 233 единицы. Но это сегодня уже неактуально, так как в последние 10 лет многое изменилось, и тема требует подробного исследования.

Пути развития методики определяются историческим развитием страны и ролью иностранных языков в жизни народа. Русская методическая мысль развивалась в тесной связи и под влиянием мирового просвещения. Киевская Русь с древних времен имела торговые и дипломатические связи с другими народами, что требовало знания иностранных языков.

В России периода средневековья язык изучался большей частью в путешествиях или у иностранцев, находившихся по делам в русских городах. Разумеется, основным методом обучения в таких условиях был интуитивный, беспереvodный метод. В эпоху Возрождения широкое распространение приобретает латинский язык. В XVII веке иностранные языки преподавались в Московский славяно-греко-латинской академии. В XVIII веке старое гуманитарное образование уступает свои позиции. Намечается поворот в сторону реального образования, которое при Петре I приобретает большое значение. Появилась потребность в людях, знающих живые иностранные языки.

Но о массовом изучении языков в общеобразовательных школах того времени говорить еще нельзя. Исключение составляли школы, открытые иностранцами. Интересно отметить, что уже в одной из таких школ много внимания было уделено восточным языкам и они были введены по указанию Петра I. Позже было введено преподавание живых иностранных языков в гимназиях, в городских училищах, в разного рода закрытых учебных заведениях. Выбор иностранного языка определялся его практическим значением. В городских училищах изучали языки соседних стран.

³ Суджу Мехмет, С. 543

Поэтому в Иркутской губернии вводился китайский язык, в южных губерниях – греческий, в восточных – арабский. Особый интерес представляют цели и методы преподавания восточных языков, поскольку ни в одной европейской стране не изучали восточные языки так, как в России.

Наиболее удачной была школа китайского языка, открытая в 1741 году при Академии наук переводчиком Рассохиным. Ученики этой школы жили вместе со своим учителем, чтобы постоянно практиковаться в языке. Учителя в таких школах были иностранцами. В школе монгольского языка при Иркутском Вознесенском монастыре было два учителя, не знавших русского языка, и один переводчик. Несмотря на возрастающий интерес к иностранным языкам и некоторые успехи в обучении, массовое преподавание языков в России было на очень низком уровне. Причина заключалась в том, что учителями были иностранцы, которые не знали русского языка, а поэтому преподавание было основано главным образом на интуиции. О каких-либо обоснованных методах преподавания тогда не могло быть и речи.

1.2. Российские исследования по теме диссертации

Лингвистическую основу российской методики обучения языкам (лингводидактики) составляют основные положения науки лингвистики, раскрытые ею закономерности в структуре, семантике языка, его развитии и функционировании. От понимания на данном этапе развития лингвистической науки сущности языка и методов описания конкретных языковых фактов зависят общие направления и методы обучения языкам. При этом имеется в виду не только прикладная цель – формирование навыков практического владения языком (языковая и коммуникативная компетенция), но и приобщение учащихся к теоретическим основам лингвистики как науки (лингвистическая компетенция).

Многие идеи современного языкознания в какой-то мере усилиями лингводидактов через учебники и учебные пособия доходят до школы. Это идея системного подхода к языку, идеи антропологической лингвистики, в центре внимания которой языковая личность с ее коммуникативными и познавательными

потребностями, интерес к содержательной, семантической и оценочной, эмотивной стороне языка, его функционированию (коммуникативная, функциональная лингвистика), теория речевой деятельности, синтаксис текста, лингвистический анализ художественного текста, данные сопоставительно-типологической лингвистики. Но все же в основе своей школьный курс русского языка продолжает оставаться глубоко традиционным, построенным на основе описательной лингвистики, с ее классификационной и формально-грамматической ориентацией и недостаточным вниманием к живой ткани языка, его функционированию. Язык при таком подходе не осознается как феномен культуры и культурно-историческая среда, формирующая языковую личность. Из четырех аспектов изучения языка: исторического, социального, психологического и структурного – остается в поле зрения по сути только один – внутреннее устройство языка. Ждут лингводидактической интерпретации в целях реального использования в учебном процессе новые подходы к пониманию сущности языка во всем объеме его свойств и функций: строения, функционирования, исторического развития; язык как знаковая система, средство коммуникации, познания; язык как условие развития и продукт человеческой культуры, социальная природа языка; язык как сокровищница культуры, историческая память народа.

Методы новых направлений лингвистической науки: психолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, антропологической, функциональной, когнитивной лингвистики, семантики, прагматики – должны быть лингводидактически осмыслены с целью их использования в учебном процессе. В методической литературе все чаще высказываются мысли о том, что преподавание русского языка должно быть освобождено от догматизма и схематичности; из набора правил правописания, разного вида разборов, склонений, спряжений оно должно превратиться в основу развития творческой языковой личности, помочь учащимся сориентироваться в семантическом пространстве значений, смысловых оттенков, коннотаций, многообразии стилей и текстовом богатстве языка, во многом определяющих индивидуальное и общественное языковое сознание.

Инновационные парадигмы в лингвистике определили во многом контуры лингвокультурологической концепции обучения русскому языку. Представим в кратком изложении основные положения концепции.

1. В центре коммуникативно-культурологической концепции обучения языкам, лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры. Соизучение языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности становится стратегией и основной целью обучения русскому языку как иностранному.

Социо-психо-лингвистической основой этого направления является понятие «Языковая личность». Есть основание считать это понятие системообразующим для описания языка и культуры в учебных целях, т.к. именно в человеке, в его сознании соприкасаются как идеальные языковые значения, так и образы произведений культуры (как материальные, так и духовные). Если родной язык и культура – основа социализации личности, осуществляемой в процессе интракультурного общения в рамках одной этносоциокультурной общности, то познание другого языка и культуры открывает возможность интеркультурного (межкультурного) общения и становления в процессе этого общения билингвальной (полилингвальной) языковой личности.

Задача формирования языковой личности в процессе обучения языкам в школе и вузе поднимает методику с обучения нулевому уровню владения языком, на котором она по сути находилась в недавнем прошлом (овладение грамматическим строем языка и лексикой), на более высокие уровни, связанные с интеллектуальным развитием личности, ее мышления, ее образно-эмоциональной сферы (уровень тезауруса – предметно-логического знания человека о мире и языковой картине мира и уровень мотиваций, потребностей языковой личности, формирования ее языкового, социального самосознания). «Человек устроен так, что знание неотделимо от языка, и поэтому, приобретая представление о внешнем мире, совершенствуя, обогащая, детализируя и развивая свою картину мира (в онтогенезе), человек одновременно овладевает языком, углубляет и делает более гибкой языковую семантику, развивает свою языковую способность, или компетенцию».⁴

Изучение русского языка как иностранного расширяет коммуникативные и познавательные возможности учащихся. Изучение русского языка есть одновременно вхождение в культуру русского народа, познание через него культуры других народов и мировой культуры.

⁴ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М., 1987.

Знание иностранных языков приобщает учащихся к мировой цивилизации, общечеловеческому опыту, шедеврам мировой литературы и имеет прагматическое значение в условиях усиливающихся экономических контактов с зарубежными странами.

2. Идея формирования языковой личности предполагает построение концепции лингвистического образования на основе новейших достижений психологической и педагогической науки: личностно-ориентированной педагогики, нейропсихологии, деятельностно-развивающей системы обучения, ноосферного интегрированного образования (воспитание научного, глобального сознания, экологического, гуманитарного мышления, способности к самоопределению), гуманитарно-информационной модели образования как основы социализации личности. "Язык - мощный фактор социализации, может быть, самый мощный из существующих."⁵ Современная цивилизация движется по направлению к информационному обществу, и главным фактором в этом обществе являются знания, и прежде всего научные. Биосфера (созданная человеком искусственная среда обитания) превращается в ноосферу - мир разума и знаний.

3. Содержание лингвистического образования строится в соответствии с образом самого предмета изучения и обучения, то есть в соответствии с содержанием понятия "Язык". Различают: 1) язык вообще (как представление о едином человеческом языке; 2) конкретные, так называемые этнические языки. Язык - это а) исторически сложившаяся знаковая система, ...служащая средством общения, мышления, познания, средством создания, хранения и передачи информации; б) речь, языковая способность; в) совокупность средств выражения в словесном творчестве, стиль (язык Пушкина, язык науки).

В соответствии с приведенным содержанием понятия "Язык" выделяются три основных направления его изучения: а) изучение языка как системы; б) развитие языковой способности учащихся, обучение речевому общению; в) изучение языка в стилистическом аспекте, в том числе как первоэлемента художественной литературы. Эти направления перекликаются с традициями прошлого.

4. Содержание понятия "язык" дополняется характеристикой его функций. На основе общих, присущих всем языкам функций формируются лингводидактические

⁵ Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступительная статья А.Г. Кибрика. – М., 1993.

принципы. Наиважнейшими среди них являются коммуникативная, когнитивная и культурологическая функции и, следовательно, соответствующие принципы обучения языкам.⁶

Коммуникативный принцип. «Выход» на лингвокультурологическое направление оказался возможным благодаря коммуникативному принципу обучения.

Речевая коммуникация предполагает не только знание кода (языка), но и внекодовые знания, связанные с лексическим фоном (так называемые фоновые знания, с концептосферой, с культурным пространством и когнитивной базой, т.е. со знаниями, которые «выходят за пределы языка и детерминированы определенной культурой».⁷

В коммуникативно ориентированном обучении языку важно не только языковое оформление высказывания, но и его содержательная сторона (тема, проблема, интенция, мысль), т.е. то, что является предметом общения и без чего общение, будучи беспредметным, не состоится. В обучении речевому общению сливаются воедино овладение языком как инструментом общения и познавательной деятельности и само общение и познавательная деятельность как то, ради чего и существует язык. Существенное место в содержании общения и познания будет, естественно, занимать культурная информация.

Коммуникативная деятельность оказывается тем звеном, в котором пересекаются, взаимодействуют язык как система элементов разных уровней и культура, в которой он существует и необходимым компонентом которой он является.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что наряду с методическим принципом коммуникативности (именно в процессе коммуникации формируется личность) основополагающими в новой концепции обучения языку являются когнитивный и культурологический принципы.

⁶ Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика, Лексикография. / Под ред. В.В. Воробьева, Л.Г. Саяховой. – Уфа, 2001.

⁷ Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: Проблемы обучения. – М., 2000.

Когнитивный принцип состоит в создании новой точки зрения в мировоззрении человека в результате познания другого языка, так как язык как знаковая система передает информацию о мире, связан с обработкой этой информации. По мнению А.А. Леонтьева, в центре преподавания иностранного языка должно стоять овладение им как "строительным материалом" картины мира. Язык как составная часть социальной памяти, целостная система значений является ориентировочной основой как для познавательной деятельности, так и для деятельности общения. С принципом когнитивности связаны такие понятия, как память, внутренний лексикон, знания о мире, концепт, концептуальная картина мира, языковая картина мира, механизмы порождения, восприятия и понимания речи.

Лингвокультурологический принцип. Взаимосвязь языка и культуры, более широкий взгляд на язык как достояние духовного богатства народа, подход к языку как культурно-исторической среде, формирующей языковую личность, - один из основополагающих принципов предлагаемой концепции.

Будучи органической частью национальной культуры народа, духовным наследием предшествующих поколений, язык вместе с тем является важнейшим фактором развития культуры. Как вместительница знаний, язык закрепляет в своих единицах, и прежде всего в словах и фразеологии, исторический опыт народа, отображает его внутренний мир и своеобразие менталитета, обеспечивает преемственность и единство культурной традиции.

«...Язык никак не должен преподаваться в качестве формальной системы: в гораздо большей мере мы учим значениям, конституирующим образ мира новой культуры и одновременно участвующим в процессах порождения речи на новом языке. Поэтому преподавать язык - значит в конечном итоге преподавать культуру".

8

5. **Учет родного языка** при обучении иностранному всегда считался одним из основных лингводидактических принципов. Для преодоления интерферентных ошибок осуществлялось сопоставительное описание особенностей звуковой системы, грамматического строя, способов словообразования, семантической структуры и сочетаемости слов, построения предложения, порядка слов и т.д.

⁸ Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранным языкам. – М., 1996.

Сопоставительно-типологическое описание родного и изучаемых языков осуществляется на более широком фоне сопоставления языковых картин мира, концептосфер, лингвокультурологических, когнитивных и ассоциативных полей. Учет реалий культур, специфики понятийного членения мира, особенностей коннотаций, метафорики, ключевых слов - концептов, символов, образной системы как способов выражения родной культуры и культуры народа - носителя изучаемого языка вносит коррективы в изучение всех уровней языка, и в особенности лексического и фразеологического. Именно здесь более всего работает формула лингво-культурологической концепции обучения языкам - "Диалог языков - диалог культур" как основы формирования полилингвальной языковой личности.

6. В современной лингводидактике наряду с плодотворными идеями подхода к языку как феномену культуры и культурно-исторической среде, в которой формируется языковая личность, наметился интерес к повышению теоретического уровня преподавания языков, преодоление "консервативности и неполноты отражения существующего положения вещей в лингвистике".

Реализация концепции невозможна без учета достижений лингвистической науки, новых ее отраслей: семантики, прагматики, социо- и психолингвистики, лингвокультурологии.

Интенсивные методы усвоения системы языка в более сжатые сроки предполагают формирование у учащихся представления о языке как о функционирующей системе: наряду с линейной системностью (вхождение низших единиц в состав высших) должна быть представлена иерархическая система разных уровней языка. Идеи системного, антропологического, функционально-коммуникативного, лингвокультурологического, когнитивного, психо- и социолингвистического направлений в лингвистике должны составить теоретическую базу лингводидактики.

7. Ключевой единицей обучения языкам является слово т.к. в нем объединяются в единое целое все уровни языка. В результате усвоения системы лингвистических понятий, отражающих свойства слова как языкового знака, ученик от нерасчлененного представления о слове как имени вещи приходит к лингвистическому понятию "слово" как чрезвычайно сложной комплексной единицы языковой системы, единицы лексико-семантической и грамматической. Наряду с традиционными антонимо-синонимическими связями на уроках языка должны найти место различного рода полевые связи слов (тематические, функционально-семантические, лингвокультурологические, концептуальные, ассоциативные поля,

где слово выступает как единица не только языка и речи, но и культуры). Выход за рамки лингвистического содержания слова к более широкому его пониманию как концепта культуры, информационной единицы текста, феномена культуры расширяет резервы постижения языка. Обогащение лексикона учащихся и одновременно их концептосферы, формирование языковой картины мира – один из важнейших аспектов обучения языку.

8. Язык как системное устройство по самой своей сути предназначен для создания речевых произведений, текстов. Поэтому знание системы языка - основа развития языковой способности (дара речи). Однако формирование речевой способности невозможно без учета законов мышления, речевого поведения, речевой деятельности.

Вся логика изложения теоретического и практического материала на всех этапах обучения подчиняется конечной цели обучения - формированию языковой личности с ее коммуникативными, познавательными, эстетическими потребностями и нравственными ее устремлениями.

Основным методом изучения русского языка как иностранного является коммуникативный метод.

Сознательное овладение иностранным языком как средством общения предполагает осознание языковых явлений и функционирование в речи фонетического, лексического и грамматического материала соответственно ситуации общения, приобретение практических знаний как базы самоконтроля и самокоррекции. Это обеспечивается рациональным сочетанием теории и практики

Недооценка роли теории приводит к непрочности навыков и отсутствию уверенности в правильности речи, к увеличению времени на усвоение материала и к умалению общеобразовательного значения изучения иностранного языка. Тем не менее, элементы сознательности следует укреплять интуитивно-имитативными приемами работы, способствующими созданию чувства языка.

Использование базы родного языка в основном скрыто от обучаемого. В осязаемой форме родной язык выступает для учащегося при осознании явлений изучаемого языка в сопоставлении с родным. Опора на наглядно-ситуативное и логическое мышление необходима потому, что речевое общение строится на совокупности образов внешнего мира, понятий и лингвистических знаков. Для запечатления этих связей необходим, таким образом, чувственно-наглядный этап в

обучении. Он обеспечивается применением аудио-визуальных средств наглядности. Аудиовизуальные пособия помогают осознать связь между образом, понятием и словом, воспроизвести слово или речевой образец по наглядной подсказке, представить себе ситуацию общения и высказаться в соответствии с ней.

Практическая, или коммуникативная, направленность обучения иностранному языку предполагает выработку умений извлекать информацию из письменных и устных источников, то есть достаточно свободно читать политическую, научно-популярную, техническую литературу и понимать устные сообщения по тематике программы обучения, а также уметь объясняться на изучаемом языке. Достижение этих задач возможно при выполнении следующих условий:

1. Параллельное, взаимосвязанное и в то же время дифференцированное обучение видам речевой деятельности: аудированию» говорению, чтению и письму. Что касается перевода как вспомогательного вида речевой деятельности, то в условиях школы и неязыкового вуза ему специально не обучают и к нему прибегают как к средству семантизации, контроля знаний, навыков и умений, а также в двуязычных упражнениях, не злоупотребляя им.

2. Формирование фонетических, лексических, грамматических навыков как основы для развития речевых умений.

3. Овладение языковым материалом, действиями и операциями с ним в речи происходит поэтапно и завершается созданием стереотипов лингвистических знаков (звуков, букв, морфем, слов, словоформ, словосочетаний, структурных моделей предложений, ин-тоном), представленных в слуховых, речедвигательных, тактильных, зрительных и рукодвигательных образах. Оно осуществляется путем языковых и речевых упражнений со значительным преобладанием последних; при этом, основное внимание уделяется одноязычным упражнениям.

Научная организация учебного процесса предполагает цикличность его элементов, соблюдаемую в разумных пределах, единство задач аудиторных, лабораторных и домашних видов работы, вариативность звеньев системы обучения и гибкость управления со стороны обучающего, учет индивидуальных особенностей учащихся, а также решение проблемы количественной и качественной

конкретизации желаемых результатов обучения на фонетическом, лексическом, грамматическом и речевом уровнях и необходимость научить учащихся самостоятельно работать над иностранным языком.

Дальнейшее совершенствование применяемых в настоящее время методов – задача важная и актуальная. Об этом свидетельствуют материалы научно-методических конференций, научно-экспериментальная разработка методических проблем, проводимая нашей стране и за рубежом. Обучение иностранным языкам стало предметом обсуждения в международном масштабе. Неслучайно в заключительном акте совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе, проходившем в Хельсинки летом 1975 года, помещены разделы «Иностранные языки и цивилизации» и «Методы преподавания». В этом акте изложена необходимость поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой каждой страны, а также для укрепления международного сотрудничества.⁹

1.3. Турецкие исследования по теме диссертации.

В Турции во времена Римской империи учили греческий и латинский языки, в среднем веке начали изучать латинский и арабский, позже начали изучать французский язык, а в наши времена английский язык является самым распространенным среди изучающих иностранные языки, он стал мировым языком.¹⁰

Необходимость изучения иностранных языков родилась в связи с потребностью людей в общении с другими народами. Турки начали изучать другие иностранные языки, контактируя с другими цивилизациями. В далекие годы турки учили китайский язык. В VIII веке после принятия Ислама турки начали изучать арабский язык и язык фарси. В начала XIX века начали изучать французский язык. Были открыты колледжи, в которых обучение шло на иностранных языках. Изучать

⁹ Методика преподавания иностранных языков ;<http://ref.by/refs/62/13430/1.html>

¹⁰ Демирджан Омер, Методика обучения иностранного языка, Стамбул, Издание Эким эгитим, 1990, С.17

один из европейских языков было обязательным условием. Поэтому открывали школы, лицеи и вузы, в которых обучение шло на иностранных языках.

Кто же изучал иностранные языки? Ответ на этот вопрос связан с проблемой изучения иностранного языка. Знания иностранных языков были особенно необходимы послам, купцам и чиновникам, но постепенно иностранные языки начали изучать в обществе.

В первое время не существовало планов и программ изучения иностранных языков. В средних учебных заведениях и в вузах иностранный язык был обязательным предметом, хотя не было достаточно учителей, владеющих иностранными языками.

Большой проблемой при изучении иностранного языка было отсутствие какой-либо методики преподавания. В методике преподавания языка уделялось большое внимание изучению грамматики и переводу, что не удовлетворяло практические нужды учащихся. Однако грамматика лишь помогает понять систему языка. Для овладения языком в практических целях нужны другие методы. **Целью изучения иностранного языка должно быть умение его употреблять.** Все, кто занимается изучением иностранных языков либо интересуется иностранными языками, понимают, что человек не сможет усвоить язык в целом. Язык имеет свои уровни, и люди только могут углубляться в своих знаниях. В школах этой проблеме не уделяют должного внимания. Язык, нужный переводчику, гиду либо математику, очень разный. Поэтому уровни владения языком должны быть систематизированы в соответствии с профессиями людей.

Невозможно учить язык 3-4 часа в неделю. То есть языковые классы должны выделяться, и в течение одного или двух семестров в таких классах следует интенсивно изучать иностранный язык. Для того чтобы говорить несколько слов, не надо шесть или восемь лет учить язык. Иностранные языки должны быть факультативными.

Нельзя проводить уроки иностранного языка в больших группах. Изучение языка похоже на обучение музыке, оно должно быть индивидуальным и постоянно контролируемым. Учитель должен проверять одновременно знания и умения

ученика. Для изучения иностранного языка необходимо его сделать факультативным и проводить на специальных курсах.¹¹

Чтобы изучать язык, нужно увеличить количество часов и уменьшить количество учеников в классе. Язык является ключом для контакта с миром и для равных условий при изучении научных дисциплин, его изучение должно продолжаться четыре года по шесть часов в неделю, а в последующие годы по четыре часа в неделю. Благодаря этому учащийся сможет понимать научные статьи и употреблять свои знания языка в области своей профессиональной деятельности. Таким образом, учащийся будет поощрен. Мы считаем, что иностранный язык должен быть не только целью, но и орудием. Начиная изучать язык, нужно найти ответ на вопрос, для какой цели он будет изучаться. Цель изучения должна соответствовать последним исследованиям в мире. Если на родном языке недостаточно научной литературы в качестве источника исследования, то знание иностранных языков позволит найти источники на другом языке. Прежде всего язык является орудием коммуникации.

В настоящее время в Турции популярны методики интенсивного изучения иностранных языков. В вузах многие предметы изучаются на иностранном языке, поэтому иностранный язык требует постоянного развития навыка, который приобретается повторением, и чтобы не забыть язык, его нужно использовать на практике.¹²

В Турции после 1950-го года изучение языка приобрело особое значение, поэтому стали уделять внимание проблемам методики.

Начиная изучать иностранный язык, надо найти ответы на следующие вопросы:

1. Кто будет учить?
2. Кого будут учить?
3. Чему будут учить?
4. Зачем будут учить?
5. Как будут учить?

¹¹ Пала Искендер, Халил Ачикгёз, Культура турецкого языка, стр. 248, Стамбул 1994

¹² Сунель Хамит, Преподавания Иностранного Языка и Обучение На Иностранном Языке. Журнал Образования Университета Хасеттепе, 1994 №:10,С.121-127

Т.е. нужно знать, кто будет преподавать язык, как подготовить квалифицированного учителя, кого будет учить учитель, каким должен стать ученик, что он будет учить. От этого зависит содержание учебного материала. Если мы найдем ответы на эти вопросы, мы сможем выбрать нужную методику преподавания.

В широком смысле слова методика понимается как путь, по которому следуют идти при решении какой-либо одной проблемы.

Историю развития методической мысли в Турции подробно в своей статье описывает Хамит Сунель. Он считает, что язык – это орудие коммуникации. Коммуникация имеет две стороны: восприятие речи (*aspect receptif*) и производство речи. Коммуникация может происходить в письменной или устной форме. Это различие ставит перед преподавателями задачу развития у учащихся четырех навыков языка. Изучение языка – это значит владение четырьмя навыками.

Владеть языком – значит говорить на этом языке, понимать говорящего на этом языке, уметь письменно выражать свои мысли и читать написанное.

Владеть методикой – значит иметь орудие, которое приведет нас к решению этих четырех основных проблем.

Существуют два основных направления методики преподавания иностранного языка: непрямые (*indirect*) и прямые (*direct*) методы.

Прямые и непрямые методы отличаются друг от друга тем, что по-разному относятся к роли и месту родного языка при обучении иностранному языку. Традиционная, классическая, переводно-грамматическая методики используют непрямые методы обучения. Такие понятия, как аудирование, научный подход, коммуникация и другие – это прямые методы обучения.

В преподавании иностранного языка, начиная со времени греческой школы и до середины XX века, доминировала так называемая «традиционная методика». В ее основе лежит переводно-грамматический метод. Согласно этому методу самым важным является изучение грамматического строя языка, умение складывать слова в предложении, то есть главное знать грамматику иностранного языка и понимать ее.

Обучение при этом ведется на родном языке, грамматические правила от простых переходят к более сложным, от малоупотребляемых к частоупотребляемым. Слова и грамматические явления анализируются путём перевода литературных текстов, и это считалось достаточным для изучения иностранного языка. В такой методике не было места для развития устной речи.

В начале XX века появляется новая методика, основанная на прямых методах изучения иностранного языка. В отличие от сторонников непрямых методов обучения последователи прямых методов считают, что изучение иностранного языка должно походить на изучение родного языка.

В настоящее время, как пишет Хамит Сунель, нельзя отдавать предпочтение только одному направлению в методике, считая его самым важным и не обращая внимания на другие методы. Двигаться вперед, опираясь на результаты последних научных исследований, будет более правильным.¹³

1.4. Анализ учебников русского языка как иностранного, опубликованных в Турции

В Турции в настоящее время пока еще не созданы специальные учебники русского языка как иностранного для вузов, школ или курсового обучения. Сразу хотим отметить, что сведения о России и о русском языке в турецких учебниках русского языка имеют одну особенность: они переведены с русского на английский язык, а затем с английского языка на турецкий язык. Поэтому работая по таким учебникам, мы сталкиваемся с очень большими проблемами. Переводные учебники усложняют изучение и понимание русского языка, так как они испытывают на себе влияние не только турецкого языка, но и английского.

Для преодоления этой проблемы необходимо воспитывать специалистов филологов, которые могли бы создавать учебники без языка-посредника.

Рассмотрим некоторые учебники, созданные в Турции. Рассматривать будем с точки зрения коммуникативной направленности и практической цели обучения.

Учебник «Русская грамматика», автор Ведат Гюлтек. Учебник издан в 1984 году, в нем 501 страница. Из названия учебника мы понимаем, что учебник о грамматике.

Первая тема учебника – интонация. Это тема одна из самых сложных для говорящих по-турецки, так как они никогда не сталкивались с понятием интонации. Мы считаем, что сначала учащимся нужно было дать понятие интонации. В

¹³ Сунель Хамит, Журнал Образования Университета Хасеттепе, Г., 1989 №, 4, С.137

учебнике же это не объяснено, только даются слова и показывается их место. Для людей, только начинающих изучать русский язык как иностранный, понять эту тему очень сложно. В примерах подчеркиваются слова, но это хорошо для тех, кто уже немного понимает по-русски. Для учащегося, не имеющего опыта изучения русского языка, работать самостоятельно по этому учебнику невозможно. Нужно было не только подчеркивать слова, но и показать иллюстрациями или схемами, как голос (интонация) повышается или понижается.

В учебнике не дается последовательно понятие оглушения согласных. Например, на странице 33 написано, что *ж* в конце слова надо приносить как *ш*, но как это правило называется, не дано. Оглушение согласных в конце слов важная тема для изучения, поэтому нужно показывать не отдельные случаи этого явления, а всю систему на большом количестве примеров. В учебнике же это понятие дается отдельно, что только усложняет понимание.

При объяснении понятия *падежи* и *родительного падежа* в частности, сразу дается правило изменения слов только в единственном числе. Множественное число родительного падежа дается через несколько страниц (на которых объясняются другие темы), например, на странице 128. Мы считаем, что всю эту тему нужно было дать сразу и в системе, потому что у автора один учебник, а не ряд учебников. Если бы были созданы учебники элементарного, базового и продвинутого уровня владения языком, то тогда можно было бы склонение существительных и прилагательных единственного числа дать в первом учебнике, множественное число во втором учебнике.

Еще один пример на странице 242. Дается тема *прилагательные* и *наречия*. Хотя в учебнике и даны примеры употребления прилагательных и наречий, но не дано объяснения грамматического материала: где и как употреблять в речи эти конструкции, где в предложении должно быть место прилагательного и наречия, что употребляется с глаголом, а что с существительными. А ведь здесь есть очень тонкий нюанс: в турецком языке место прилагательного в предложении имеет важное смысловое значение, например: слово *хороший* в турецком можно понять как *хороший* (*iyi*) и как *хорошо* (*iyi*), значение слова можно понять только по его месту в предложении. *Хороший человек / хорошо бежит лошадь* – во втором предложении, если мы поменяем место наречия, смысл предложения не меняется: *лошадь хорошо бежит / хорошо бежит лошадь*.

В турецком языке: *iyi adam / at iyi koşuyor*. Если изменить место слова *iyi* в предложении: *iyi at koşuyor*, смысл меняется: *хорошая лошадь бежит*. Слово *iyi* выполняет как бы функцию наречия, чего не бывает в русском языке.

Поэтому указание на такие и другие моменты очень важны в учебнике русского языка. Если на эти моменты не обращать внимания, то турецкие учащиеся, изучающие русский язык, будут делать ошибки, вызванные интерференцией турецкого языка.

Анализируя этот учебник, мы пришли к выводу, что в учебнике нет некоторых материалов, которые могли бы лучше объяснить грамматические темы уроков. Нет преемственности и последовательности при объяснении грамматических тем и связи между ними. Нужно отметить, что это учебник для турок, но в нем нет примеров на сопоставление между двумя языками, которые помогали бы понять материал. Чувствуется, что учебник писался не для турецкой аудитории. Можно сказать, что учебник не вышел за пределы традиционной методики преподавания иностранного языка.¹⁴

Второй учебник, выбранный для анализа, – это изданный в Турции, но написанный не турком, хотя русский язык для автора тоже является иностранным языком. Учебник, опубликованный в 2004 году в Стамбуле, называется «Путешествие в мир русского языка». Учебник, ориентированный на начальный уровень, состоит из десяти уроков.

Учебник предназначен для работы под руководством преподавателя, так как он написан только на русском языке. По форме предъявления учебного материала он напоминает известные комплексы по изучению английского языка «Headway». Это не смущает, но в английском языке грамматика не играет такую важную роль при изучении языка, как в русском языке. И если в учебнике английского языка грамматика дается визуально (в схемах и таблицах) и этого достаточно учащемуся, то в учебнике русского языка не хватает этого материала для того, чтобы учащийся смог понять его без помощи учителя.

Рассмотрим темы, которые включены в учебник: имя существительное, местоимение, глагол, наречие, прилагательные, глаголы движения, склонение существительных, притяжательные местоимения, прошедшее и будущее время глагола. В учебнике отсутствуют темы обучения произношению, чтению, не

¹⁴ Гюльтек Велат. Грамматика русского языка, Сосяль яйынлар, Стамбул, 1984

изучаются русский алфавит, понятия ударение и интонация. Мы не знаем, как урок ведет преподаватель, автор учебника, но если учащийся еще не может произносить русские слова, не понимает, что говорит по-русски учитель, не умеет читать, как можно объяснять грамматику? Насколько быстрее пошел бы процесс обучения и стало бы легче работать, если бы в учебнике был самый начальный (нулевой) уровень.

В этом учебнике так же, как и в первом анализируемом учебнике, нет сопоставительных примеров с турецким языком. И хотя учебник ориентирован на работу под руководством преподавателя, такие примеры на сопоставление помогли бы учащемуся лучше понять изучаемый язык.

Есть и положительные стороны этого учебника. Грамматический материал дается очень сжато, что не осложняет работу и не пугает учащихся. Вся грамматика объясняется на турецком языке, и это облегчает понимание. Хотя это учебник элементарного уровня, но все равно хотелось бы видеть в нем более последовательное предъявление грамматического материала, который бы постепенно усложнялся. Мы считаем также, что учебник был бы лучше, если бы в нем было больше упражнений на закрепление материала.

Учебник хорош тем, что в нём дотаточно использованы иллюстрации, не только связанные с материалом, но и очень актуальные. Иллюстрации носят страноведческий характер. Рассматривая картинки, можно иметь представление о социальной жизни людей не только в России, но и в Турции.

Хотя в учебнике есть некоторые минусы, но положительного в нем намного больше. Среди других учебников РКИ, созданных в Турции, «Путешествие в мир русского языка» можно назвать лучшим на сегодняшний день, и хочется сказать слова благодарности автору учебника, так как видно, что учебник создан на основе большого практического опыта работы в турецкой аудитории (если не считать отсутствия сопоставительных материалов с турецким языком).¹⁵

Еще один учебник, изданный в Турции, «Грамматика русского языка», в котором действительно речь идет только о грамматике русского языка. Но грамматика представлена скорее не в практическом, а в теоретическом аспекте.

К сожалению, в учебнике не указано, кому он адресован, и не определен уровень владения языком, на который рассчитан учебник.

¹⁵ Кабулжан Мурзаев. Путешествие в мир русского языка. Начальный уровень. Мультилингвал, Стамбул, 2004

Нужно отметить, что в учебник написан без ошибок. Но опять-таки в учебнике нет последовательного, постепенно усложняющегося предъявления учебного материала. В любом случае, как нам кажется, в учебном пособии должен быть и теоретический и практический материал. Грамматика, данная в этом учебнике, не позволила нам определить, на какой уровень он рассчитан, и где будет использован: в школе, в колледже или в вузах. Учебник написан на русском и турецком языках, что дает возможность вести сопоставительную работу.¹⁶

Обобщая сказанное, нужно отметить, что основной проблемой является отсутствие учебников, написанных для разных уровней изучения РКИ в Турции и специально для турецких учащихся. Нет единого стандарта учебника, на основании которого можно было бы ограничить содержание учебника в соответствии с уровнями. Каждый автор предлагает свою теорию учебника, не указывая, на кого он ориентирован. Должны быть разные по содержанию учебники и разные методики для преподавания русского языка для взрослых и детей. Часто трудно отделить учебники от разговорников.

Мы считаем, что в скором времени будут написаны хорошие учебники, разработанные специалистами, владеющие русским и турецким языками и обладающие большим опытом работы в турецкой аудитории.

¹⁶ Велиева З.Е., Грамматика русского языка. Гёкче китабеви, Анкара, 2006, С.129

Глава II

Взаимодействие в культурно-образовательном пространстве русского и турецкого языков и культур

В этой главе мы представляем синхронно-диахронический анализ и обзор всего комплекса проблем, связанных с языковой детерминацией, национальными традициями, этнопсихологическими особенностями турок и русских. В данной главе характеризуется основополагающие для современного этапа развития теории и практики методики преподавания РКИ, категории и понятия, такие как диалог культур и цивилизаций, межкультурная коммуникация, этнолингводидактика, лингвокульту-рологический подход к обучению РКИ и др. Обращается внимание на распространенность турецкого и русского языков.

2.1. Анализ и обзор проблем, связанных с языковым материалом

Ахмет Джафероглу приводит следующие этапы развития турецкого языка:

1. Алтайский период. 2. Самый древний период (прототурецкое единство). 3. Первый период турецкого языка. 4. Древний турецкий язык. 5. Средний этап. 6. Новый турецкий язык. 7. Современный турецкий язык.

О развитии языка на первых двух этапах сегодня существует очень мало источников. Можно в качестве источников назвать язык хунов и болгарских турок. Период, в котором встречаются первые источники письменности на турецком языке, то есть письменность Гёктурков, и где использовались уйгурские тексты, называется древним периодом. Этот период VIII-IX веков считается не началом возникновения письменности, а его продолжением, который существовал задолго до этого.¹⁷

Другая особенность турецкого языка заключается в том, что до настоящего времени турецкий язык в письменной форме использовал разные алфавиты: гёктурк, согд, уйгурский, мани, брахми, еврейский, арабский, греческий, армянский, латинский, славянский. Из них алфавиты брахми, еврейский, греческий, славянский использовались в узкой сфере и в течение короткого времени, затем до 1928 года

¹⁷ Гювен Кая, Записи о турецком языке. Публикация Университета Богазичи, Стамбул, 1997, с.50

турецкий язык был основан на арабском алфавите. С того момента и до настоящего времени используются латинским алфавитом.

Первые письменные источники, найденные и сохранные до сегодняшнего времени – это памятники Орхун (682-745) периода II Гёртурков (первое государство турок).¹⁸ Обычно в мировых языках используется один и тот же алфавит.

Турецкий язык является агглютинативным (агглютинирующим), т.е. это язык, в котором формы слова образуются не путём изменения флексии (ср. флективные языки), а путём агглютинации. Агглютинация (от лат. *agglutinare* – приклеивать) – способ образования форм слов и производных слов механическим присоединением стандартных аффиксов к неизменяемым (лишенным внутренней флексии) основам или корням. Каждый аффикс имеет только одно грамматическое значение, равно как каждое грамматическое значение выражается всегда одним и тем же аффиксом. Аффиксы следуют друг за другом в определённой иерархической последовательности. Например, в турецком языке к имени присоединяется в первую очередь аффикс множественного числа, затем притяжательный аффикс, затем падежный: «*anne-ler-imiz-de*» - у наших матерей. Таким образом, структура слова прозрачна, т.к. границы морфем отчётливы, на стыках морфем не возникает значительных звуковых изменений. Но некоторые аффиксы могут иметь несколько звуковых вариантов. Объясняется это действием закона сингармонизма в турецком языке. Сингармонизм (от греч. *Syn* – вместе *harmonia* – связь, созвучие) – уподобление последующих гласных в аффиксах какого-либо слова предшествующим гласным корня того же слова. Например, варианты аффикса множественного числа: *lar, ler*. («*odalar*»-комнаты, «*evler*»- дома).

Для турецкого языка, с точки зрения фонетики, характерна гармония гласных. Это означает, что во всем слове могут быть только гласные либо переднего, либо непереднего ряда. В пределах одного слова передние и непередние гласные сочетаться не могут. Вследствие этого характер гласных звуков в аффиксах определяется корнем слова, и каждый аффикс имеет две формы – с передним и непередним гласным. Если гласные корня – передние, то и в аффиксах тоже будут передние и наоборот.

В морфологии турецкого языка выделяются, в общем, те же части речи, что и в русском. Однако формальные различия между некоторыми, особенно именными, частями речи крайне незначительны или вовсе отсутствуют. В турецком языке

¹⁸ Пала Искендер, с.33

отсутствует категория рода, а прилагательные не согласуются с существительными в числе и падеже. Всего современные грамматики турецкого насчитывают пять падежей – именительный, дательный, винительный, отложительный и местный, однако иногда выделяется также родительный.

Турецкая морфология характеризуется очень высокой стройностью, почти полным отсутствием каких-либо исключений. С другой стороны, для турецкого языка специфично обилие различных морфологических форм, особенно глагольных. Глагольная система турецкого языка включает ряд синтетических временных форм, некоторые из которых (например, нарратив и дубитатив) отсутствуют в индоевропейских языках

Турецкий синтаксис имеет ряд специфических черт. Так, любое определение (простое или сложное, именное или глагольное) всегда предшествует определяемому, а сказуемое располагается обычно в самом конце предложения (хотя в разговорной речи это последнее правило часто нарушается). Придаточные предложения турецкого типа – в корне отличные от придаточных предложений индоевропейских языков (вводимых при помощи союзов, которых почти нет в турецком языке) – всегда предшествуют главному предложению или его сказуемому.

Лексический состав турецкого языка является чрезвычайно пестрым (исконные турецкие слова, арабские, персидские, западноевропейские заимствования). В последние десятилетия он пополнился значительным количеством турецких неологизмов, официально вводимых для замещения слов арабско-персидского происхождения, отчасти также западноевропейских заимствований.

2.2. Анализ и обзор проблем, связанных с национальными традициями.

Рассматривая проблему этнопсихологических и этнокультурных особенностей турецкой и русской нации, мы обращаем внимание на то, что представления человека о мире относительно разнообразны и зависят от того, в какой культуре он воспитывался.

Человек ведет себя в соответствии с конкретными нормами, т.е. сохраняет этнокультурные свойства того или иного народа (обычаи, нравы, привычки, поведение). Понятие стереотипа широко используется в современной

этнолингвистике. Под этнокультурным стереотипом понимается обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ.

Всем знакомы понятия: немецкая аккуратность, китайские церемонии, африканский темперамент, гостеприимство кавказцев, вспыльчивость итальянцев и т.д. Сложившиеся стереотипные представления нередко распространяются на каждого представителя той или иной культуры. В процессе коммуникации стереотипные представления о носителях различных культур занимают значительное место. Знакомясь с представителями других народов и культур, человек обычно воспринимает их поведение с позиций своей культуры, потому что сразу оценить особенности чужой культуры трудно, иногда мимика, жесты, другие элементы поведения ведут к негативному восприятию. В таких случаях реальным выходом из ситуации является знание стереотипов - наиболее типичных черт, характерных для того или иного народа, той или иной среды.

Ключевыми чертами русского этноса, культуры, системы языкового образования можно назвать, к примеру, идеал «широкой натуры» русских. Он, наряду с действительно добрыми чертами народного характера (открытость, искренность, душевность, доброта, бескорыстие, взаимопомощь, любовь к отечеству, готовность к самопожертвованию и т.д.), содержит ряд объективно негативных поведенческих норм, в массовом сознании расцениваемых тем не менее как выгодно отличающих русских от других народов. Представители других культур обычно приводят следующие примеры: русские часто перебивают собеседника, легко вмешиваются в разговор, любят давать советы, критиковать, спорить, могут задавать личные вопросы, позволяют себе делать замечания окружающим, навязывают свое мнение другим, иногда не контролируют свои эмоции, в процессе общения оказывают воздействие на собеседника, не всегда благодарят и извиняются, резко прекращают разговор и т.д.

Одной из особенностей русского коммуникативного поведения, отмечаемых многими исследователями, является довольно свободное употребление императива, которое в других коммуникативных культурах имеет строгие ограничения. Возможно, эта особенность коммуникации является причиной того, что о русских сложилось представление как о людях, навязывающих свою волю другим, склонных к директивам. В русской коммуникации императив является основным средством выражения не только таких речевых актов, как требование и команда, но также

приглашения, совета, предложения. Императив, смягченный модификатором *пожалуйста*, легко переводит требование в просьбу, делая побуждение мягким и вполне вежливым. Неслучайно *пожалуйста* в русской культуре называется волшебным словом. Английское *please* не имеет такого эффекта (А. Вежбицка; Т. Ларина).

Турецкий менталитет формировался под влиянием культурных традиций как Востока, так и Запада. По словам турецкого писателя Халдуна Танера: «...Мы, турки, представляем собой... узел, средоточие противоречий между восточным мистицизмом и западным рационализмом, часть одного и часть другого». Население Турции несколько неоднородно: жители курортных городов и мегаполисов (Анкара, Стамбул, Измир) более европеизированы в отличие от населения регионов, ментальность которых регламентируется более традиционными религиозно-социальными установками и нормами поведения.

Турция обычно воспринимается как восточная культура. Всем известен афоризм «восток – дело тонкое». Но на практике это не всегда бывает так. Можно сказать, что Турция это только географически восточная страна. Люди гостеприимные, улыбчивые и понимающие с полуслова, это, наверное, основные черты турецкого народа. Турецкий народ очень коммуникабельный, люди легко могут войти в контакт и говорить с собеседниками в любой обстановке и на любые темы. Обычно беседа начинается с вопроса: откуда вы? А затем круг вопросов расширяется. Но такие беседы бывают только в обществе своих соотечественников. Если люди понравятся друг другу, они могут стать друзьями навечно. Интерес к иностранным гражданам больше, чем к туркам. Условия современного мира постоянно меняются, но традиции гостеприимства народа можно наблюдать и сегодня.

Независимо от места проживания (большой город или провинция) турки уделяют огромное внимание вежливости и этикету. Беседа всегда начинается с религиозных форм приветствия, вопросов о здоровье близких и добрых пожеланий. Однако считается неприличным спрашивать о здоровье жены или передавать ей привет. Под «близкими» подразумевается вся турецкая семья (в переводе на турецкий язык - «аиле»).

Чтобы вызвать уважение турецкого собеседника, желательно владеть приемами «восточной» дипломатии. Жесткая критика со стороны иностранца или

эмоциональные споры и явное проявление недоверия – воспринимаются турками как личное оскорбление.¹⁹

Так как туркам свойственна восточная созерцательность, темп общения может показаться, например, немцу или англичанину, чрезвычайно низким. Турецкая поговорка гласит: «Спешка – от черта», поэтому не стоит торопить собеседника или напоминать ему о пунктуальности, дабы вас не сочли невежливым. Считается также неприличным направлять на собеседника открытую ладонь или палец, показывать подошву обуви, пользоваться носовым платком при всех. Обратите внимание, что согласие у турок означает кивок головой вниз, а жест отрицания это запрокидывание головы назад и цоканье языком.

Уважение к семье, особенно к родителям и старшим родственникам – одна из традиционных турецких ценностей, поэтому в Турции невозможно встретить дома или приюты для пожилых людей. В турецкой семье царит строгая иерархия: авторитет мужчины, главы семьи, непререкаем. Мать и дети беспрекословно подчиняются главе семьи, младшие братья – старшему (по-турецки «агабей» или «аби»), а сестры – старшей сестре и всем братьям. Ни в коем случае нельзя кого-либо из старших назвать по имени – это неуважение.

Если вас пригласили в гости, то в турецком доме следует оставлять обувь на пороге и надевать домашние тапочки, предложенные хозяином дома. «Правила хорошего тона по-турецки» предписывают не отказываться от угощения, если вас сажают за стол.

В речи турок немалое место занимают жесты и мимика, которые трудно понять иностранцам. Возможно, это связано с тем, что турецкий народ не самый читающий народ, и недостаток слов они компенсируют жестами. При разговоре турки активно жестикулируют: если руки собеседника постоянно дигаются, это нормально, это говорит о том, что человек получает удовольствие от беседы. Жестикуляция понимается турками так, что вы его уважаете и вам можно доверять. Так как турки эмоциональные люди, они могут долго не забывать ваше поведение, и это оставит отпечаток на ваших отношениях.

Приведем примеры восприятия турецких людей глазами русских:

¹⁹ <http://sofokl.ru/country/turkish.html>

- «Вы совершенно правы, что эта черта женского турецкого менталитета просто супер. А вот что касается женской солидарности, вопреки мужчинам, такого в моём опыте не было никогда. Например, свекровь моя так и отвечает, мужчинам можно, а нам нет! Я за равноправие между полами, но Турция воспитывает во мне феминизм.

Турция это страна контрастов, умом ее не понять».²⁰

- «я вообще не понимаю, как русская девушка может спокойно перенести такое, когда после выписки из роддома в течение первого месяца гости и родственники приходят постоянно, а ведь в нашем русском менталитете заложено, что в течение первого месяца никаких гостей, никаких бактерий, посторонних».

- «когда ко мне в гости ходили на ребенка посмотреть не настаивали, чтобы сглаза не было, и постоянно читали молитвы, входя и уходя. Они просто хотят подарки подарить и перед мужем турком отметить – вот, мол, мы твою ханым как нашу отметили. Даже если берут на руки ребенка, говорят: какой он некрасивый, пусть идет обратно к маме, и отдают мне».

2.3. Культурологический подход к обучению русскому языку как иностранному

Для развития гуманитарных наук конца XX – начала XXI века огромное значение имеет концептуальное осмысление проблемы соотношения языка и культуры. Данное положение распространяется не только на филологию и лингвистику, но и на лингводидактику. Об этом свидетельствует как значительное число публикаций на названную тему, появившихся в конце 80-х - в 90-х гг., так и то, что два последних конгресса МАПРЯЛ (Регенсбург 1994; Братислава 1999) были посвящены именно ей.

В методике обучения русскому языку как иностранному тема язык и культура первоначально нашла отражение в теории лингвострановедения. Её основы были заложены работами Е.М. Верещагина и В. Г. Костомарова. Вместе с тем лингвострановедение ассоциировалось с целым рядом негативных моментов, наиболее существенным из них следует признать излишнюю идеологизацию,

²⁰ <http://www.russianantalya.ru/forum/index.php?topic=922.120>

освобождение от которой характеризует современное состояние данного аспекта лингводидактики. «Смена парадигмы ценностей в России»²¹ оказала влияние и на понимание лингвострановедения. В русле этого направления сложился культурологический подход к обучению, понимаемый как приобщение учащихся к культуре народа, отразившейся и закрепившейся в языке.

Культурологический подход к обучению предполагает формирование у учащихся умений понимать и использовать при общении с людьми, носителями другого языка, особенности их культуры, традиции, обычаи и нормы поведения. Его высшая цель состоит в том, чтобы интегрировать личность ученика в мировую и национальную культуру. Это оказывается созвучным основным положениям языковой и культурной политики Совета Европы, способствующей развитию обмена идеями как через личные контакты, так и при помощи средств массовой информации. Современную ситуацию в Турции характеризуют стремление органично войти в общеевропейское пространство. Именно поэтому основная цель обучения русскому языку как иностранному турецких учащихся состоит в формировании у учащихся способности использовать русский язык как средство межкультурного общения в условиях языкового и культурного многообразия.

Установление связей в различных сферах экономической, общественно-политической, социальной и культурной жизни на международном, межличностном и индивидуально-групповом уровнях обуславливают необходимость гармонизации отношений между людьми разных национальностей. Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации может и должно способствовать развитию мультикультурализма в обществе, т. е. освоения турками культуры русского народа, наряду с сохранением собственной национальной идентичности.

Освоение иностранного языка в наши дни, или «иноязычное коммуникативное образование»²², связано с воспитанием личности, вобравшей в себя положительный опыт иноязычной и собственной культуры. В современной дидактике всё чаще ставится вопрос о путях развития школы в мультикультурном обществе. Педагогам и методистам необходимо разработать концепцию школьного образования как организованного и осмысленного взаимодействия культурных

²¹ Костомаров В.Г. Русский язык в современном диалоге культур. //Русский язык за рубежом, 1999, № 3, с. 79.

²² Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 1991.

традиций, направленного на формирование социокультурной компетенции, т.е. развития способности учащихся видеть, понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в мироощущениях, системе ценностей, специфике поведения, в том числе и речевого носителей разных культур.

При разработке этой концепции следует учесть когнитивный, поведенческий и эмоциональный принципы.²³ В когнитивном принципе можно выделить такие составляющие, как знание и понимание коммуникативной символики своего народа, своей культуры; знание и понимание коммуникативной символики чужого народа, чужой культуры; понимание того факта, что все народы и их культуры равноценны, равнозначны. Применение поведенческого принципа разделяется на этапы: наблюдение за поступками, словами, жестами, целостным поведением других людей; интерпретация поведения; выводы и оценка. Реализация эмоционального принципа предполагает открытость и естественность своего собственного поведения, информирование партнёра о своих интересах, нормах, обычаях, традициях; искренний интерес к чужой культуре, ценностям и стереотипам поведения. Высшей формой следует признать эмоциональное принятие, когда происходит переход от сопереживания к сочувствию и восприятию мира с позиции представителя другой этнической группы.

Формирование социокультурной компетенции учащихся представляется чрезвычайно важной задачей. При этом изучающие русский язык турецкие учащиеся должны не только усвоить определенную сумму знаний по специфике культурной жизни другой страны, но и овладеть опытом межкультурного общения.

Выход в межкультурную коммуникацию требует, по мнению исследователей (Ю.Е. Прохоров, Ю.А. Сорокин, В.П. Фурманова, Л.И. Харченкова и др.) теоретического переосмысления функций иностранного языка в обществе из-за того, что «язык выступает как форма культурного поведения, а культура влияет на процесс понимания коммуникантов, выступая при этом важным средством как общения, так и разобщения».²⁴ Последнее, по мнению исследователей, наблюдается тогда, когда партнеры по коммуникации не понимают специфических особенностей вербального и невербального поведения друг друга.

²³ Платонов Ю.Л., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. СПб: СПбГУ, 1993, с. 44-47.

²⁴ Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. – Автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. – М., 1994, с.2

Общаясь на родном языке, участники коммуникации не только передают друг другу информацию, но также оценивают вербальное и невербальное поведение партнёров по общению. Социальный опыт и уровень когнитивного развития партнёров может быть различным, поэтому мнения и представления коммуникантов не всегда совпадают. Однако, поскольку они прошли процесс социализации в одной культуре, их связывает общий культурный фон, носителями которого они являются.

Участвуя в коммуникации на родном языке, мы учитываем фактор собеседника и условий общения, составляем представление о социальных качествах партнёра по общению, учёт которых необходим при организации воздействия на него с определёнными целями и о социальных правилах, которыми следует руководствоваться в данной ситуации. Следовательно, полноценное общение на родном языке подразумевает обязательное владение коммуникативными стереотипами: вербальными, паравербальными и невербальными средствами общения.

Стереотип – это «инвариантный образ фрагмента мира, присущий определённому этносу»²⁵, а также это «некий инвариант поведения, инвариант деятельности».²⁶ Такие стереотипы поведения определяют, что делать и что не делать, что уместно и что неуместно в данной коммуникативной ситуации, т.е. они определяют коммуникативное поведение в целом, в том числе и речевое поведение личности. Они усваиваются в процессе социализации, когда человек начинает осознавать свою этническую идентичность.

В том случае, когда в коммуникации участвуют представители двух различных культур, в контакт вступают два видения мира, два ментальных образования. И речевое общение этих людей «включает в себя не только обмен информацией, но и выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека».²⁷

²⁵ Уфимцева Н.В. Этнические и культурные стереотипы: кросс-культурное исследование. //Известия академии наук. Серия литературы и языка. Т. 54, 1955, с. 55

²⁶ Красных В.В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость. // Доклады и сообщения российских учёных. Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999, с. 266

²⁷ Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века. // Доклады и сообщения российских учёных. Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999, с. 354.

Поэтому наряду с коммуникативной функцией иностранного языка особое значение в современных условиях приобретают культурно-прагматическая и ценностно-ориентационная функции, поскольку при контактах с представителями иных культур, происходит соприкосновение и с теми общественно- и личностно-значимыми смыслами, которые выработаны и приемлемы в другой культуре .²⁸

Указанные функции иностранного языка должны быть учтены при разработке содержания обучения этому предмету в школе. Учебник как важнейший элемент системы средств обучения должен представлять собой модель межкультурной коммуникации: в нём находит отражение фрагмент общения между двумя народами, их стремление выработать, несмотря на лингвокультурные отличия, коммуникативную общность, которая даёт основания собеседникам понимать друг друга.²⁹

²⁸ Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. – Автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. – М., 1994.

²⁹ Дешериева Ю.Ю. Учебник русского языка как модель межкультурной коммуникации.// Русский язык за рубежом, 1984.

Глава III

Специфика обучения турецких учащихся русской фонетике, лексике, грамматике

Эта глава состоит из трех параграфов, в которых на основе лингвистического и лингводидактического сопоставительного анализа выявляются особенности турецкой и русской фонологической, грамматической, лексической систем, определяются трудности обучения турок языковым и речевым аспектам РКИ, описываются их причины и пути преодоления трудностей.

3.1. Обучение фонетике

Самое первое и трудное, с чем сталкиваются турецкие учащиеся при обучении русскому языку, - фонетика, так как фонетическая система их родного языка принципиально отличается от системы русского языка: различен уклад органов речи, необходимых для звукообразования, различна степень напряженности, силы выдоха, характер работы голосовых связок. Вследствие этого часто речевой аппарат учащихся оказывается неприспособленным для воспроизведения и восприятия многих звуков и их сочетаний при порождении высказывания на русском языке, учащимся трудно правильно услышать, дифференцировать и произнести звуки, слоги, слова русского языка, т.е. овладеть фонологическими навыками.

Известно, что в языковом сознании человека под влиянием «родного социума» с детства формируются иерархически организованные психолингвистические образы, позволяющие носителю языка идентично воспринимать, декодировать речь, соотносить её со смыслом и продуцируя речь по законам «родного лингвистического социума». В этом суть перцептивной базы (ПБ) любого языка. Иначе говоря, под ПБ понимают «хранящуюся в памяти человека систему *фонетических эталонов и правил их сравнения*, языковую систему восприятия фонетических единиц, тесно связанную со звуковым строем языка и определяемую им» [Джапаридзе 1986: 85].

По мере усвоения родного языка языковое сознание формирует у будущего носителя этого языка определённые речепроизводительные привычки, которые предполагают характерные для данной речевой общности способы и места артикуляций и коартикуляций звуков в речевом потоке. В этом суть артикуляционной базы (АБ) определённого языка. Движения и положения органов речи, необходимые для произношения какого-либо звука, называются артикуляцией этого звука.³⁰ Акустические образы речи и её сегментов (звука, слога, слова, синтагмы) в каждом языке характеризуются присущими ему временными, динамическими и мелодическими признаками. Об этом следует постоянно помнить при обучении произносительным нормам турецких учащихся, желающих овладеть русским языком.

Обучая турок русскому произношению, преподавателю предстоит сформировать иную АБ и принципиально отличную от слогового языка ПБ фонемного языка, опираясь на следующие особенности русской артикуляции: преобладание дорсальных артикуляций; русский язык консонантно насыщен (в тексте на 100 гласных приходится 150 согласных фонем); в русском языке преобладают переднеязычные артикуляции (80% всего консонантизма); согласные противопоставлены по участию голоса (глухие и звонкие), при этом важно помнить, что вторые имеют полнозвонкий характер. По речевому давлению глухие - сильные, звонкие - слабые. В русском языке фонологически существенны велярные и палатальные артикуляции как следствие противопоставления согласных по признаку «твёрдость - мягкость»; в пределах одного слова происходит плавный переход от велярных к палатальным, от переднеязычных к заднеязычным артикуляциям и наоборот; в русской фонетике действует закон регрессивной ассимиляции по «глухости - звонкости» и месту образования согласных; гласные русского языка имеют дифтонгоидный характер, истинных дифтонгов в русской фонетике нет.

Основной причиной интерференции в русской речи турецких учащихся являются коренные различия в структурной и просодической организации слога как минимальной произносительной единицы восприятия и порождения речи.

Назовём существенные особенности русской системы слогов:

а) в русском слоге существует сильное примыкание согласного (С) к последующему гласному (Г) в слоговой модели СГ и слабое примыкание - в ГС; вследствие этого преобладают открытые слоги (СГ, ССГ), что упрощает обучение слогоделению;

³⁰ Современный русский язык. Под. ред. Е. И. Дибровой, Часть I, М. 2001, С.23

- б) действует закон управляемого сингармонизма, при котором основная информация о согласном сосредоточена в переходных моментах с гласным;
- в) динамика русского слога имеет плавно-нисходящий характер;
- г) русское многосложное слово имеет разноместное ударение, ведущими признаками которого выступают длительность и сила ударного слога;
- д) в этой связи существуют две подсистемы вокализма в ударном и безударном слогах.

Безударные гласные количественно и качественно редуцируются. Безударные гласные как наиболее частотные в русской речи требуют постоянного внимания при обучении русскому произношению.

Одна из фонетических особенностей это ударение. Слово может состоять из одного или нескольких слогов. Один слог в слове ударный, остальные – безударные. Словесное ударение - это выделение одного из слогов неодносложного слова. При помощи ударения часть звуковой цепи объединяется в единое целое - фонетическое слово. Способы выделения ударного слога в разных языках различны. В русском языке ударный слог может отличаться от безударных большей силой, длительностью и тембром, особым качеством входящих в него звуков.

Сила ударного гласного проявляется в его громкости. Так, в словоформах, *пила, пиле, пилой* или в словах *вода, сукно, сырой* ударный гласный громче безударного. Порог ударности у каждого гласного не постоянная величина, он меняется в зависимости от места ударения в слове. Существует следующая зависимость интенсивности и долготы гласного от места ударного слога в изолированном слове: чем ближе место ударения к началу слова, тем больше интенсивность гласного и меньше его долгота, чем ближе место ударения к концу слова, тем меньше интенсивность гласного и больше его долгота.

Таким образом, при общем правиле: ударный гласный сильнее и длительнее безударных - конкретные ударные гласные в конкретных положениях в слове и фразе могут оказаться слабее и короче безударных. Но совокупность указанных выше закономерностей все равно покажет слушающим, где в слове ударный слог.

Ударность и безударность – это свойство не только гласного, но всего слога. Для ударного слога характерна четкость артикуляции всех звуков. Взаимовлияние гласных и согласных гораздо сильнее проявляется в безударных слогах.

В русском языке ударение может падать на любой слог слова и на любую морфему - приставку, корень, суффикс и окончание: *выпустить, домик, дорога, столовая, дела, дорогой*. Такое ударение называется разноместным или свободным.

Ударение может выполнять смысловозначительную функцию. Так, по месту ударения могут различаться:

- 1) разные слова во всех их формах: *зАмок, зАмка, зАмку и замОк, замкА, замкУ и т.д.*; *мукА, мукИ, мукУ и мУка, мУки, мУку* и т.д.
- 2) некоторые формы разных слов: *пИцца* (сущ.) и *пицца* (дееприч.)
- 3) разные формы одного слова : *вОлос и волОс, нОги и ногИ, хОдите и ходИте* и т.д.³¹

Рассмотрим ударение в турецком языке, которое не вызывает особых затруднений для изучающих турецкий язык как иностранный, но существует в турецком языке.

Обычно ударение в турецком языке падает на последний слог. В производных словах ударение находится всегда на последнем слоге. Количество слогов не меняет место ударения. Но есть исключения:

- а) в названиях городов и стран обычно ударение падает на первый слог, кроме названий, которые кончаются на *-istan*, например: *Pakistan, Bulgaristan*, то есть эти слоги произносятся интенсивнее. Ударение обычно падает на первый слог в словах: *İspanya, Fransa, Bükreş, Ankara, Asya, Afrika* и др.;
- б) в заимствованных именах ударение падает на первый слог: *Sadık, İclal, Hamdi* и т.д.;
- в) в словах, выражающих побуждение, в союзах и наречиях ударение тоже падает на первый слог: *ancak – только, birden - вдруг, haydi – давай* и др.;
- г) в некоторых выражениях ударение падает на первый слог, например: **Namık, Beyler, ordular!** и т.д.

В глаголах бывает трудно определить место ударения, так как он является наиболее сложной частью речи. Можно сказать, что в таких случаях ударение бывает свободным. Можно только сказать, что средний слог в турецком языке произносится почти без ударения.³²

Сопоставив основные моменты фонетических систем русского и турецкого языков, можно выявить основные ошибки в русской речи речитурецких учащихся.

Фонетические трудности можно разделить на две основные группы: возникающие при произнесении *гласных звуков* и возникающие при произнесении *согласных*. Как хорошо известно, в русской графике 10 гласных букв: *а, о, у, ы, э, и,*

³¹ Современный русский язык. Под Ред. Е.Д. Дибровой, С.55

³² Пала Искендер. С. 109-110

я, е, ё. Йотированные е, ё, ю, я и и смягчают стоящий перед ними согласный, а сами гласные произносятся без j, например: *белый, мячик*. Перед другими гласными согласные произносятся твёрдо, например: *нос, лук, был* и т.д. Согласные л, н, б в данных примерах носитель русского языка приносит твёрдо.

В турецком языке есть похожие случаи произношения слов. Возьмём, к примеру, русские слова *был* и *бил*. В первом слове б произносится твёрдо, во втором мягко. А в турецких словах - *уау* и - *уел* в первом случае звук у произносится твёрдо, во втором произносится мягко.

Как мы уже заметили, гласные я, ю, е, ё после мягкого согласного произносятся без j. Например, *сел, мял, нёс, люк*. В слове *белый* звук б' произносится мягко, после этого мягкого звука следует один гласный звук э без j. Носитель турецкого языка в слове *белый* мягкий звук б' произносит не мягко, как в русском языке, а твёрдо.

В начале слов я, ю, е, ё имеют два звука, согласный краткий j (йот) и гласные а, у, э, о (ja, ju, jэ, jo). Например: *ярмарка, ястреб, язык, юбка, юноша, южный, есть, ехать, ёмкий и ёлка*.

В этом случае турецкие учащиеся всегда пишут слово *язык* не с буквой я, а с буквой й, то есть *йазык*. То же происходит и со словами, начинающимися на ю, е, ё, например: *йуный* вместо *юный*, *йэсть* вместо *есть*, *йолка* вместо *ёлка*.

После гласных, после мягкого и твёрдого знаков наблюдаются такие же ошибки. Например, в словах *моя* и *семья*, а также в слове *объём* турецкие учащиеся пишут букву й. Так, слово *моя* пишут как *мойя*, а слово *семья* пишут *семйя*. Необходимо отметить, что если в данных примерах в русском языке безударные о и е редуцируются, то в турецком языке аналогичное явление не наблюдается.

Многие фонетические ошибки турок в русском языке связаны с ударением. Общеизвестно, что в русском языке фонемы не всегда произносятся одинаково. Удобнее начинать вводный фонетический курс с фонем а и и, в которых меньше всего наблюдается изменений. Например: ударная а произносится долго, а безударная кратко. В словах *папа, мало, самовар, палата* ударная а произносится долго. В отличие от русского языка в турецком языке ударение ставится только тогда, когда спрашивают или намекают на что-либо. В других случаях все гласные произносятся одинаково. Например, в слове *каупана* согласно турецкой произносительной норме ударение на последнем слоге. А в русском языке одинаковое произнесение гласного а считается ошибочным. Фонема а в турецком языке сравнивается с ударным русским а. В слове *папа* ударение на первом слоге.

Если произнести слово без ударения или с ударением на последнем слоге, то смысл слова становится непонятным.

Ударный звук и произнести долго, а неударный проносится кратко. Например, *кисточка, зависимость, закрепить, засорить, заострить*. В словах *кисточка* и *зависимость* заударная гласная *о* проносится близко к звуку *ы*. В словах *засорить* и *заострить* предударная *о* произносится ближе к звуку *а*.³³

Турецкие учащиеся часто ошибаются при произнесении ударных и безударных *о, я, е, ё, ю*. При этом смысл слова совсем меняется. Фонема *о* в русском языке без ударения произносится как *ъ* и как *а*. В первом предударном слоге произносится *а*, например: *погода, посол*, в заударном слоге произносится *ъ*. В турецком языке эти звуки как слышатся, так и произносятся, например: *motor, ortan, odun* и др. Все эти изменения в русском языке могут приводить к ошибкам. Безударные *я, е, ю* для турецких студентов очень сложны, и в словах с ними обычно допускаются много ошибок при письме и в устной речи.³⁴

Ошибки при произнесении согласных звуков.

В русском языке звонкие согласные звуки в конце слова оглушаются. Например:

б – п	– араб
в – ф	– Иванов
д – т	– завод
з – с	– рассказ
г – к или х	– друг, бог
ж – ш	– этаж, нож.

В турецком языке в конце слов оглушение согласных отсутствует, поэтому турецкие учащиеся часто произносят русские слова так, как они написаны, что приводит к ошибкам. Звонкие согласные в русском языке также ассимилируются (оглушаются) в начале и середине слова. Например, в начале слова: *все, вход, второй* – здесь глухие *с, х, т* ассимилируют *в* на *ф*. В середине слов *автобус, робкий, сказка, будка* звуки *в, б, з, д* оглушаются и произносятся как парные глухие *ф, п, с, т*. Примеров такой ассимиляции звуков в турецком языке нет.³⁵

³³ Унал Керами, Мир русского языка. 2007. № 4, с. 88-90

³⁴ Унал Керами, с. 88-90

³⁵ Унал Керами, с. 88-90

После согласных *ж, ш, ц* гласный *и* произносится как *ы*. Например: *общежитие, живопись, животное, машина, шинель, цирк, цифра*. В турецком языке примеров такого рода нет.

Кроме того, турецкие студенты ошибаются в ударениях, например, *слово – слова, учитель – учИтеля – учителя, дома – домА*. В этих примерах меняются падежи и числа. Значение этих слов зависит от правильного поставленного ударения. Турецкие учащиеся часто не знают, как правильно поставить ударение и соответственно произносят слова неправильно, что затрудняет понимание его речи.³⁶

Звуки турецкого языка как пишутся так и произносятся, их прознесение не зависит от того, стоят они отдельно или в слове. Поэтому для турок, изучающих русский язык, трудно запомнить, а затем правильно написать или прочитать слова с редуцированными гласными *о, е* или *я*, например, они часто пишут *и* вместо *е*: *систра* вместо *сестра, сталица* вместо *столица, аткрытка* вместо *открытка*, а иногда пишут *и* вместо *э*, например: *икскурсия* вместо *экскурсия*.

Подобных примеров можно привести много. Но наша задача не только описать фонетические ошибки турецких учащихся, изучающих русский язык, но и найти подходящую для них методику, которая поможет показать пути устранения этих ошибок, а не только описывать их. Мы считаем, что часто эти ошибки возникают не из-за недостаточного понимания учащимися фонетической системы русского языка, а из-за недостаточного количества времени, отводимого на изучение фонетики. Фонетический курс должен составлять не менее 15-20 учебных часов независимо от возраста учащихся. Обычно учителя или преподаватели, думая, что русский язык очень сложный и чтобы не испугать изучающих русский язык, не объясняют правила фонетической системы, или дают их нерегулярно. Не уделяют особого внимания на изучение закономерностей произношения русских слов и предложений, поэтому часто студенты сами пытаются справиться с проблемами произношения, и в их речи на русском языке появляется акцент турецкого языка. Исправлять этот акцент бывает трудно, так как у учащихся уже складывается неправильная артикуляция. Правильное произношение возможно только тогда, когда учащиеся обладают знаниями фонетической системы русского языка и правилами фонетической нормы. Интересны также наблюдения за фонетическими ошибками при изучении турецкого языка русскими учащимися. Как уже было

³⁶ Унал Керами, с. 88-90

сказано, в русском языке конечные звонкие согласные оглушаются, например: *cad* [*cat*], чего нет в турецком языке, но русские учащиеся поизносят турецкие слова по нормам русского языка, например: *ev - ef* вместо *ev* или *sinav - sinaf* вместо *sinav*.

Здесь мы тоже наблюдаем явления интерференции, т.е. прежнее знание мешает изучению новой информации. Такие явления следует предупреждать с целью предотвращения возможных ошибок. Поэтому мы считаем, что обучение русскому (или турецкому) языку будет более эффективным, если преподаватель хорошо владеет обоими языками.

В турецком языке существует гармония между гласными буквами, которая является типичной характеристикой группы алтайских языков и не встречается в других языках. Согласно этой системе гласный первого слога повторяется в последующем слоге, что облегчает произношение слова в целом, например: *dalga, başak, bilmek, gizli, yürümek, yetinmek*. В слове *Dalga* первая гласная - это гласная заднего ряда и вторая гласная тоже заднего ряда. *Bilmek* буква *i* – переднего ряда и буква *e* тоже переднего ряда.³⁷

Другой причиной интерференции в русской речи являются звуковые различия. В турецком языке отсутствуют звуки, обозначаемые следующими буквами: *ц, щ, ь, ъ, я, ю, е, ё*. С другой стороны, в русском языке отсутствуют звуки, обозначаемые турецкими буквами: *ï, ğ* (*ğ* - мягкий звук *г*).

Турки признают часто *сирк* вместо *цирк*, *сиркуль* вместо *цикуль*, *серкоф* вместо *церковь*, *светы* вместо *цветы*. В начале слова вместо буквы *ц* пишут *с*: *цветы* пишут *светы*, если же *ц* встречается в середине слова, то пишут *тс*, например: *столитса* вместо *столица*.

Русские слова обычно длиннее, чем турецкие слова, согласные встречаются чаще, что тоже затрудняет их произношение. Например, если слова заимствуются в турецкий язык, они ассимилируются и действуют по законам турецкого языка. Мы уже отметили, что в турецком языке очень мало слов, начинающихся с согласных звуков, например, русское слово *статистика*, заимствованное из европейских языков в турецкий язык, меняет свой письменный и звуковой облик: *istatistik*.

Другие примеры трудно произносимых русских: *ассоциация*, *сосуществовать*, *здравствуйте* (8 согласных звуков и только 2 гласных звука), *библиотека* (здесь количество звуков одинаково, но начинается слово с гласного

³⁷ Записки о турецком языке I. Издание Университета Богдазичи, Стамбул, 1997, С.104

переднего ряда, а затем заднего ряда, опять переднего ряда и заканчивается опять гласным заднего ряда, что не привычно для носителей турецкого языка).

Анализ фонетических ошибок поможет объяснить причину их возникновения и указать на способы их преодоления. Мы считаем, что, прежде всего, начинать обучение следует со слов, состоящих из одного слога, затем постепенно давать слова с двумя и более слогами. Этому принципа следует придерживаться при изучении русского языка как иностранного в турецкой аудитории.

Мы уже отметили, что в турецком языке ударение не имеет такого большого значения, как в русском, но для турецких учащихся ударение в русских словах представляет большую трудность. Для преодоления этой проблемы можно предложить следующие упражнения: например, в слове *комната* ударение на первом слоге, в слове *молоко* ударение на последнем слове, а в слове *библиотека* ударение на предпоследнем слоге. То есть учащиеся знают, где стоит ударение, но, несмотря на это, им трудно правильно произнести эти слова. Слово *библиотека* состоит из пяти слогов, возможно, для правильного произношения этого слова следует первую часть слова произнести на одном вдохе, а на ударном слоге сделать выдох, то есть произнести часть слова до ударения на одном вдохе. В словах, где стоит знак ударения, следует приостановиться, поставить ударение и произнести остальную часть слова. Иначе турки, изучающие русский язык, ударение будут ставить только на последнем слоге, что может привести к изменению значения слова.

Для правильного произношения нужно знать фонетическую систему языка и правила произносительной нормы, учиться правильно слышать звуки русской речи, повторять и произносить, не забывая о контроле. Конечно, проводить эту работу следует под контролем преподавателя.

3.2. Обучение лексике

Известно, что одним из основных компонентов обучения неродному языку при использовании любого метода является обучение лексике этого языка. Это не новое и очень правильное суждение основывается на том в равной степени

общеизвестном факте, что любой живой язык состоит из слов и знание языка предполагает прежде всего знание его словарного состава.

Главным критерием оценки усвоения слова является речевая практика, т.е. мера правильности и идиоматичности в употреблении слова при построении учащимся собственных высказываний на изучаемом языке, с одной стороны, и правильное понимание иноязычных речевых произведений - с другой. Не углубляясь в подробное рассмотрение слова как объекта семантизации, укажем только, что слово на уровне речи, т.е. лексико-семантический вариант «языкового» слова, понимается в последующем изложении как двусторонняя единица, состоящая из материальной оболочки и значения. Значение, в свою очередь, складывается из следующих компонентов: а) абсолютной ценности (сигнификата и сигнификативного – в том числе страноведческого – фона); б) относительной ценности (способности слова вступать в синонимические, антонимические, омонимические, паронимические отношения с другими словами, принадлежности к определенному статическому ярусу, стилистической отмеченности – неотмеченности и т.д.)³⁸

Поскольку слово - двухсторонняя единица, состоящая из материальной оболочки и значения, естественно предположить, что если рассматривать изучаемый язык сам по себе, то главным фактором, затрудняющим выбор нужной лексической единицы, является сходство нескольких слов либо по звучанию, либо по значению. В первом случае мы имеем дело с паронимами (ср. *чужой* - *чуждый*, *высокий* - *высотный*, *атомник* - *атомщик*, *земной* – *земляной* и т.п.), во втором с синонимами (ср. *помогать* - *содействовать*, *договор* – *пакт* – *контракт* - *соглашение*, *родина* - *отчизна*, *судно* – *корабль* - *лодка* и т.п.).

Несовпадение словообразовательных гнезд в изучаемом языке учащихся.

Приведем примеры:

<i>Göz</i>	глаза
<i>Gözlük</i>	очки
<i>Gözlükçü</i>	тот кто продает или занимается очками.
<i>Gözlükçülük</i>	профессия (производство очков либо продажа)
<i>Gözcü</i>	тот, кто присмотрит за кем-то за чем-то.

³⁸ Лобанова, С.47-49

Различие соотносительных слов изучаемого и родного языков с точки зрения лексического фона. Так, русское слово *чай* и турецкое *чай* полностью совпадают по сигнификату. Однако ассоциации, связанные у русских и у турок с напитком, обозначаемым указанными словами, совершенно различны.

В практике преподавания русского языка как иностранного чрезвычайно важно использовать результаты сопоставительного изучения не только фонетической, грамматической, но и лексических систем контактирующих языков, поскольку именно лексика является одним из самых сложных аспектов как в теории, так и в практике обучения. Методическую значимость имеют результаты сопоставительного описания лексики контактирующих языков, включающей совокупность структур четырёх уровней: словаря в целом, лексико-семантических групп (ЛСГ), отдельных слов и отдельных значений слов.

Как отмечает В.Г. Гак, «в основе всех группировок – от значения слова до выделения ЛСГ – лежат семантические компоненты, отражающие выделяемые говорящим на данном языке черты действительности» (Гак В.Г., 1977). Учесть как совпадение, так и несовпадение содержательных структур названных лексических группировок контактирующих языков и вытекающие из этого особенности их парадигматических и синтагматических связей – значит создать лингвистическую базу для практической реализации принципа учёта родного языка учащихся.

В современной методике обучения иностранным языкам учёт родного языка учащихся признаётся одним из ведущих лингводидактических принципов. Потребность сравнивать родной язык (турецкий язык) с изучаемым (русский язык) изначально существует в сознании учащегося. Выявление интерферирующих зон, поиск приёмов и способов опоры на родной язык (турецкий язык), форм учёта его влияния на процесс овладения русским языком являются принципиально важными задачами в психологическом и лингвистическом плане.

В нашей работе мы приводим краткое описание турецкого языка.

Турецкий язык является агглютинативным (агглютинирующим), т.е. это язык, в котором формы слова образуются не путём изменения флексии (ср. флективные языки), а путём агглютинации. Агглютинация (от лат. *agglutinare* – приклеивать) – способ образования форм слов и производных слов механическим присоединением стандартных аффиксов к неизменяемым (лишенным внутренней флексии) основам

или корням. Каждый аффикс имеет только одно грамматическое значение, равно как каждое грамматическое значение выражается всегда одним и тем же аффиксом. Аффиксы следуют друг за другом в определённой иерархической последовательности. Например, в турецком языке к имени присоединяется в первую очередь аффикс множественного числа, затем притяжательный аффикс, затем падежный: «anne-ler-imiz-de» - у наших матерей. Таким образом структура слова прозрачна, т.к. границы морфем отчётливы, на стыках морфем не возникает значительных звуковых изменений. Но некоторые аффиксы могут иметь несколько звуковых вариантов. Объясняется это действием закона сингармонизма в турецком языке. Сингармонизм (от греч. Syn – вместе harmonia – связь, созвучие) – уподобление последующих гласных в аффиксах какого-либо слова предшествующим гласным корня того же слова. Например, варианты аффикса множественного числа: lar, ler. («odalar»-комнаты, «evler»- дома).

Таким образом, в турецком языке, как и во всех языках с сингармонизмом, в структуре слова выделяется независимый (доминирующий) компонент (обычно корень) и зависимые компоненты (аффиксы).

В методических целях необходимо одновременно использовать и результаты сопоставительных исследований контактирующих языков и типичные ошибки, являющиеся своеобразным «индикатором» степени владения изучаемым языком. Для методики обучения чрезвычайно важно объяснить причины возникновения ошибок и наметить пути их преодоления, что возможно только на основе двуязычного сопоставления.

В нашей работе сделаны наблюдения над основными источниками интерференции в речи турецких студентов на начальном и среднем этапе обучения.

Сравнивая лексические единицы (слова) русского и турецкого языков, мы прежде всего замечаем, что объём семантического содержания слов, как правило, не совпадает. Иначе говоря, лишь в исключительных случаях два слова в русском и турецком языке имеют полностью одинаковый набор лексических значений. Большинство слов в обоих языках многозначны, причем два слова в разных языках совпадают обычно только в одном или нескольких значениях, но расходятся в других.

Наряду с многозначностью лексического состава русского языка, наблюдается другое явление, которое называется семантической недифференцированностью слова в одном языке сравнительно с другим. При сопоставлении слов русского и турецкого языков встречаются многочисленные случаи, когда слово в турецком языке имеет более широкое, «недифференцированное» значение сравнительно с эквивалентом в русском языке.

Так, турецкое слово *araba* может переводиться как: *повозка, телега, арба; автомобиль, машина; коляска, тележка, тачка.*

Такое несовпадение вызывает ошибки в речи турецких учащихся:

Мальш любит кататься в детской <i>машине</i> (вместо <i>коляске</i>)	Bebek çocuk <i>arabası</i> ile gezmeyi seviyor.
Он купил новую <i>машину</i>	O yeni <i>araba</i> satın aldı.

В турецком языке прилагательное *sarı* имеет более широкий семантический объём: *жёлтый; бледный; светлый; блондин* (о цвете волос.)

Такое несовпадение семантического объёма объясняет неправильный выбор лексического эквивалента турецкими учащимися:

У неё <i>жёлтые волосы</i> и голубые глаза (вместо <i>светлые волосы</i>)	Onun <i>sarı</i> saçları ve mavi gözleri var
Мне очень нравится жёлтый цвет!	Ben <i>sarı</i> rengi çok seviyorum.

Типичной ошибкой турецких студентов является неадекватное употребление русских прилагательных *красивый* и *хороший*. Вызвано это нарушение тем, что семантический объём турецкого слова *güzel* шире: *красивый, прекрасный; хороший, приятный; великолепный.*

Иногда по вечерам они ходят в <i>красивый</i> ресторан (вместо <i>хороший</i>)	Bazı akşamları onlar <i>güzel</i> restorana gidiyorlar.
---	---

<i>Красивый</i> был день! (в значении <i>хороший</i>).	<i>Güzel gündü!</i>
---	---------------------

Наиболее широкое поле для ошибок в речи турецких учащихся представляет глагол. Объясняется это сложной лексико-грамматической природой русского глагола, связанной со специфическими особенностями его видо-временной и залоговой системы, словообразованием. Первостепенную роль в происхождении глагольных лексических ошибок играют его синтаксико-грамматические характеристики, место, занимаемое ими в структуре предложения.

Неправильное употребление турецкими студентами лексико-семантической группы глаголов «пользования» (*пользоваться, использовать, воспользоваться, применять, употреблять*) объясняется наличием в турецком языке фактически только двух соответствий *kullanmak* и *yararlanmak*, которые являются лексически и синтаксически заменяемыми:

У нее нет расчески. Можно, она <i>использует</i> вашу? (вместо <i>воспользуется</i>).	Onun saçtarağı yok. Sizinkini <i>kullanabilir</i> mi? (<i>kullanmak</i>)
Он <i>использует</i> наркотики (вместо <i>употребляет</i>)	O narkotik <i>kullanıyor</i> . (<i>kullanmak</i>)

Аналогичный пример – ошибки в неправильном выборе глагола из лексико-семантической группы со значением «приобретать знания» (*учиться, учить, заниматься, изучать*). В турецком языке существует только два эквивалента: *öğrenmek* и *okumak*:

Я учу английский в университете (вместо <i>изучаю</i>)	Ben üniversitede ingilizce <i>öğreniyorum</i> . (<i>öğrenmek</i>)
Перед экзаменом мне надо много <i>учиться</i> грамматике (вместо <i>заниматься</i> грамматикой)	Sınavdan önce çok <i>orgennem</i> gerekli (<i>öğrenmek</i>)

Как Нина <i>изучается</i> ? (вместо <i>учится</i>)	Nina nasıl öğreniyor? (öğrenmek)
---	----------------------------------

В турецком языке глагол *evlenmek* означает и 'жениться' и 'выходить замуж'. Такое совпадение вызывает ошибки в русской речи:

У меня есть сестра. Она недавно <i>женилась</i> (вместо <i>вышла замуж</i>)	Benim kız kardeşim var. Yakın zamanda <i>evlendi</i> (evlenmek)
Моя подруга скоро <i>женится</i> (вместо <i>выходит замуж</i>)	Kız arkadaşım yakında evlencek (evlenmek)

Аналогичные ошибки в смешении русских глаголов 'стирать' и 'мыть' как результат интерферирующего влияния турецкого глагола *yıkamak*:

Вчера вечером я <i>мыл</i> одежду (вместо <i>стирал</i>)	Dün akşam elbise yıkadım (yıkamak)
Я так не люблю <i>мыть</i> окна!	Ben pencere yıkamay sevmiyorum! (yıkamak)

Также можно встретить нарушения, связанные с неправильным выбором русских неопределённых местоимений, так как в турецком языке все неопределённые местоимения передаются одним словом *bi şey*

Купи мне <i>что-то</i> на обед – вместо – <i>что-нибудь</i>	Bana öğle yemeği için <i>birşeyler</i> al
Я вижу <i>что-нибудь</i> на шкафу – вместо – <i>что-то</i>	Dolabın üzerinde <i>birşeyler</i> görüyorum
На столе <i>что-нибудь</i> лежит – вместо – <i>что-то</i>	Masanın üzerinde <i>birşeyler</i> duruyor

Итак, одной из главных причин появления лексических ошибок в речи турецких учащихся является отрицательное воздействие явлений родного языка – интерференции, проявляющееся главным образом в несовпадении объема лексических значений русского и турецкого языков.

Очень часто в речи турецких студентов можно услышать:

<p>Это не моя машина, это <i>братская машина</i> (вместо <i>машина брата</i>)</p>	<p>Bu araba benim değil, <i>kardeşimin arabası</i></p>
---	--

В данном примере присутствует смешанный тип лексико-грамматической ошибки парадигматического уровня. В русском языке если после существительного стоит определяемое существительное, то второе приобретает форму родительного падежа:

машина брата;

книга студента.

В турецком языке возможен только обратный порядок слов:

kardeşimin arabası (брата машина);

öğrencinin kitabı (студента книга)

К ошибкам приводит незнание синонимичности слов. Почти всегда по лексическому значению слова образуют в русском и турецком языках различные синонимические ряды. По этой причине синонимические ряды не могут в обоих языках накладываться друг на друга. Кроме того, они различаются также и в количественном отношении – синонимический ряд в русском языке может содержать больше слов, чем синонимический ряд в турецком языке и наоборот. В каждом синонимическом ряду, как правило, близкие по значению слова имеют различную стилистическую окраску и принадлежат к разным стилистическим пластам. Например:

в русском языке: *долгий, длинный, длительный, продолжительный* (долгий имеет временное значение, длинный – и пространственное значение), *долговременный;*

в турецком языке: *uzun, devamlı*.

Турецкие учащиеся часто путают слова синонимических рядов и в одном стиле употребляют слова другого стиля. Или используют одно слово синонимического ряда и используют его во всех стилях.

Обычно между синонимами есть незначительные, часто очень тонкие смысловые различия. Например, слова «веселый» и «радостный» указывают на внешнее проявление хорошего настроения. Но человек может быть веселым и без особой причины, а радостный обычно имеет какой-то повод для веселья. Слово *веселый* может обозначать постоянный признак человека, а *радостный* только временное состояние. Такого рода оттенок, безошибочно угадываемый носителями языка, зачастую бывает недоступен иностранцу. Отсюда ошибки закрытой семантики:

Мой брат – <i>радостный</i> человек (вместо <i>веселый</i>)	Benim kardeşim <i>neşeli</i> insandır.
Я получил <i>веселое</i> известие (вместо <i>радостное, приятное</i>)	<i>Neşeli</i> haber aldım.

Следующую группу ошибок составляет немногочисленный ряд русских слов с одинаковым или приблизительно одинаковым звучанием, но с различным значением в русском и турецком языках, например:

сарай – старое, ветхое помещение;

saray – дворец; *spor saray* – дворец спорта;

бардак – беспорядок;

bardak – стакан; *bir bardak su* – стакан воды;

дурак – глупый человек, тупица;

durak – остановка; стоянка; *son durak* – конечная остановка;

В турецком языке много заимствований их западноевропейских языков, например:

adres – адрес

sinema – кинотеатр

salon – зал, салон, гостиная

porte – портрет

Это зачастую создает у турецких студентов иллюзию возможности легкого овладения лексикой русского языка. При этом порождает большое количество лексических ошибок, поскольку бытующие в турецком и русском языке одинаковые по звучанию лексические единицы западноевропейского происхождения часто отличаются семантически, имеют разную стилистическую окраску, а порой и вообще имеют противоположное значение. В результате появляются нарушения:

Вечером мы пили чай и ели <i>пасту</i> (вместо <i>торт</i>)	Akşam çay içtik, <i>pasta</i> edik.
У него есть спортивный <i>жакет</i> (вместо <i>куртка</i>)	Onun spor <i>ceketi</i> var.
Я купил <i>панталоны</i> (вместо <i>брюки</i>)	Ben <i>pantolon</i> satın aldım.

В методике преподавания иностранных языков принято разделять интерференцию на межъязыковую и внутриязыковую. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. 1999). Под внутриязыковой интерференцией понимают перенос форм изучаемого языка на факты, им не подчиняющиеся.

В качестве примеров наиболее типичных ошибок, возникающих в результате внутриязыковой интерференции, методисты приводят в области лексики такие, как:

– нарушение норм сочетаемости близких по значению слов: *воспринять инициативу* вместо *подхватить*;

– ошибочное употребление пар однокоренных слов: *удивлённо/удивительно, дворец/двор, придворный/дворовой, наказ/наказание, помнить/вспомнить, познать/узнать*;

– ошибки в выборе нужной формы слова, связанные не с нарушением системы русского языка, а с нарушением его нормы: *надутие парусов, отправление кораблей*.

В турецком языке отрицательные формы слова образуются при помощи отрицания *değil* (не). Например: *güçlü* антоним - *zayıf*, или другой пример: *güçlü değil* или *güçsüz*. Эти два слова будут не антонимами слова *güçlü*, а отрицательными формами.

В русском языке *сильный - слабый* это пара антонимов, в другой паре *сильный – бессильный, бессильный* тоже считается антонимом слова³⁹; в турецком же языке слово *бессильный* считается отрицательной формой слова.

Митрофанова О.Д и Костомаров В.Г. отмечают: «Наблюдения преподавателей показывают, что ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией, представляют собой более устойчивую и постоянную величину, её влияние представлено в работах учащихся временами интенсивнее, нежели внутриязыковой. Причем по мере изучения растёт объём именно межъязыкового переноса» (Митрофанова О.Д и Костомаров В.Г., 1990).

Для быстрого овладения лексикой иностранного языка нужно использовать эффективные методы. Например, учить новые слова вместе с антонимами *хороший - плохой, белый – черный*, используя при этом иллюстрации. Учащиеся должны писать, читать и употреблять их в своей речи, желательно в реальных ситуациях, в условиях языковой среды, где учащийся смог бы и слушать речь носителей языка, и сам правильно реализовал бы свои речевые навыки.

3.3. Обучение грамматике.

Взгляд на грамматику в методике и практике преподавания русского языка как иностранного часто менялся. Обычно особенно большое внимание при изучении иностранного языка уделяют изучению слов. Со временем учащиеся начинают понимать, что невозможно достичь высокого уровня владения языком без овладения грамматикой. Грамматика – скелет речи, без нее невозможно уйти в глубины языка.

Роль и место грамматики в процессе обучения иностранному языку, в том числе русскому, с установкой на активное владение этим языком – вопрос, от

³⁹ М.Р. Львов. Школьный словарь антонимов русского языка. М.,1981. С.207

решения которого во многом зависит успех дела. Грамматика, т.е. строй языка, его структура, в первую очередь, отражает специфику данного языка. Усвоение грамматической системы – необходимая предпосылка формирования иноязычного языкового сознания, т.е. овладение грамматикой это овладение языком на высоком уровне.

Поиски разумной середины в решении вопроса о месте грамматики и – шире – языковой системы в процессе обучения русскому языку, характерные для нашего времени, привели к признанию следующих положений.

1. При речевой направленности обучения языковой материал, в том числе грамматический, является необходимой частью учебного материала, подлежащего усвоению. «Набор языковых единиц, правила их образования и употребления – это главная часть объекта усвоения».

2. Для формирования языковой и речевой компетенции языковой материал должен представляться в обобщенном, систематизированном виде. «Необходимо четко знать возможности и ограничения определенных взаимосвязей в рамках языковой системы. Подлинная свобода общения наступит лишь в том случае, если учащийся приобретает способность оперировать системой в целом».

3. Осознание грамматических явлений при обучении языку, особенно взрослых, – обязательное условие скорейшего овладения языком.⁴⁰

При изучении русской грамматики турки сталкиваются с теми же проблемами, что и при изучении фонетики и лексики русского языка, т.е. если грамматические явления русского языка совпадают с грамматикой турецкого языка, то в этом случае трудности не возникают, в случае несовпадения грамматических явлений изучение грамматики для носителей турецкого языка вызывает трудности.

1. В турецком языке нет категории рода, а в русском языке есть: мужской, женский и средний род, которые определяются по окончанию слова.

2. В турецком языке нет категории одушевленности/неодушевленности, а в русском языке есть. Поэтому туркам нужно запоминать не только род существительного, но и его одушевленность/неодушевленность.

3. Изменение прилагательных по роду и по числу тоже сложно для понимания, так как этих явлений нет в турецком языке. Например: *красивый дом* (м.р., ед.ч., и.п.) – *красивая девушка* (ж.р., ед.ч., и.п.) – *красивое здание* (с.р., ед.ч., и.п.) – *красивые здания* (мн. ч., и.п.). Одному слову в турецком языке *güzel*

⁴⁰ Н.А. Лобанова. Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов филологов. М. 1984, С. 31

(красивый), соответствуют четыре слова русского языка: *красивый* – *красивая* – *красивое* – *красивые*.

Овладение русской речью представляет серьезные трудности для турецких учащихся, в языке которых отсутствуют грамматические категории числа, рода, времени, лица, спряжений и т. п. Наиболее распространенные ошибки турецких студентов: *Я делал* вместо *я делала*. *Они говорят* вместо *они говорят*.

4. Ошибки в использовании предложно-падежных форм также связаны с дифференциацией турецких предлогов по значению: в турецком языке наиболее распространены *в, на, над, под* и др., не требующие склонения слов. Трудности вызывают близкие по значению предлоги: *с - от, из - из-за, до - к, в - на, для - во имя, через - после* и другие.

Я иду в домой вместо *домой* либо *в дом*.

Они едут в Анкаре вместо *они едут в Анкару*.

Я люблю в Анкару вместо *я люблю Анкару*.

Посмотри мне вместо *посмотри на меня*.

Я зовут Орхан вместо *меня зовут Орхан*.

Мой комната вместо *моя комната* в речи мужчины, т.к. говорящий определяет род местоимения не по существительному, а по своей гендерной принадлежности.

5. Частотны ошибки в использовании отрицательных конструкций: *у него нет сестра*. Интересно, что в турецком языке существует подобная конструкция, в которой при отрицании форма слова не изменяется, поэтому учащиеся не обращают внимания на изменение слова в русском языке: *У меня нет опыт. У них нет время*.

6. В русском языке слова имеют разные окончания множественного числа, например, в именительном падеже и в родительном падеже: *учебник – учебники* (и.п., ед. ч. - и.п., мн.ч.), *учебника - учебников* (р.п., ед.ч. - р.п., мн.ч.).

7. В турецком языке есть две формы множественного числа, а в русском языке насчитывается 22 две формы окончаний множественного числа. Например: *адрес - адреса, якорь - якоря, бинт - бинты, богатырь - богатыри, бык - быки, беда - беды, душа - души, лицо - лица, ружьё - ружья, весна - вёсны, село - сёла, ухо - уши, владелец - владельцы, ботинок - ботинки, локоть - локти, лоб - лбы, зуб - зубы, зуб - зубья, котёнок - котята, гражданин - граждане, крестьянин -крестьяне, хозяин -*

хозяйева, цветок - цветы, брат - братья, небо - небеса и т.д. Не следует забывать и том, что в этих же словах подвижное ударение.⁴¹

Конечно же запомнить все эти формы и выбрать правильную форму слова при говорении для турецких учащихся очень сложно.

8. Формы прилагательных и наречий в турецком языке, в отличие от русского, совпадают, что тоже вызывает трудности. Например: *adam iyi koşuyor. İyi adam.* В первом предложении слово *iyi* употребляется как наречие; а во втором как прилагательное. Слово *İyi* соответствует двум русским словам *хороший* и *хорошо*.

9. Управление русских глаголов одна из самых трудных тем грамматики. Иногда управление глаголов русского и турецкого языков совпадает, но большинство глаголов требуют другие падежные формы. Например, глагол *купить* - Где? Что? В турецком языке *satın almak* (купить) Откуда? Винительный падеж тоже имеет разные управления: *Я знаю в Анкару* вместо *я знаю Анкару*. *Я еду Анкару* вместо *я еду в Анкару*. *Я нравится Москва* вместо *мне нравится Москва*. Специально присоединяемые модификаторы, а не приставки и корневые морфемы, позволяют легко использовать данные глаголы в турецком языке. Русские же глаголы однонаправленного и разнонаправленного движения, включающие приставочные глаголы, традиционно вызывают ошибки в речи турок.

10. При изучении категории времени и вида русская грамматика подчиняется семантике, которая должна быть понятна турецким учащимся, иначе следует неразличение форм настоящего времени несовершенного вида и будущего совершенного, в результате используется в речи аналитическая форма будущего несовершенного, провоцирующая ошибки: *Я буду прочитать книгу; Когда будете прилетать!*

Глаголы русского языка распределяются по двум группам - глаголы несовершенного вида (читать, писать) и глаголы совершенного вида (прочитать, написать). Основным приемом определением вида для русскоязычных учащихся является использование вопросов: что делать? что сделать? Глаголы одинаковые по лексическому значению, но различающиеся по виду, образуют видовую пару: загадать - загадывать и т.п. Данный способ определения вида глагола для турецких учащихся не подходит, поэтому они должны просто запомнить видовые пары.

Наибольшую трудность в практической работе представляет подбор видовой пары. Способ образования видовой пары определяется путем сопоставления

⁴¹ Ефремова Т.Ф., Костомаров В.Г., Словарь грамматических трудностей русского языка, М.1986, С.34-43

глаголов, составляющих видовую пару : писать – написать (пара образована с помощью приставки на-), брать - взять (суплетивизм основ).⁴²

В турецком языке есть разные формы выражения времени, т.е. времени действия.

1. *şimdiki zaman*, 2. *geniş zaman*, 3. *gelecek zaman*, 4. *geçmiş zaman* а) *dili geçmiş zaman* б) *mişli geçmiş zaman*.

Формы прошедшего времени глагол *yapmak* (делать) *yaptım*, *yaptıştım*, *yaptımsın*.

Настоящее время *я делаю домашнее задание* (в момент речи говорящего) или в значении всегда *я всегда делаю* (повторение действия), в турецком языке это выражается в отдельном времени (*geniş zaman*). В прошедшем времени *я сделал работу* (означает результат действия) и *я делал работу* (процесс). Турецким учащимся трудно это понять, так как в родном языке вид глагола отсутствует.

Еще один пример: глагол *сдавать – сдать* - *я буду сдавать экзамен по истории*. Это обозначает, что я буду это делать, но не знаю, когда. Известно только то, что я должен его сдать.

В отрицательной конструкции предложение *я не буду сдавать экзамен по истории* означает, что мне не надо его сдавать, я освобожден от этого предмета.

Если в этом предложении употребить глагол совершенного вида, смысл меняется: *я сдал экзамен по истории*, т.е. результат положительный.

Отрицательное предложение *я не сдал экзамен* значит: я пошел на экзамен, хотел его сдать, но вопросы были очень трудные, и я не сдал, либо я не был готов к экзамену т.е. результат есть, но отрицательный.

Выводы: В третьей главе нашего исследования мы выявили связь контрастивной лингвистики с методикой преподавания иностранных языков и проанализировали типичные фонетические, лексические и грамматические ошибки в русской речи турецких учащихся.

В нашей работе отсутствует чёткое деление ошибок в русской речи турецких учащихся, вызванных влиянием межъязыковой или внутриязыковой интерференции. Всё своеобразие ошибок, вызванных тем или иным видом интерференции оценить затруднительно, так как они редко выступают в чистом виде, и поэтому трудно установить истинную причину.

⁴² Современный русский язык. Под ред. Е.И. Дибровой: Т.II С.87-88

При овладении русской фонетикой, лексикой и грамматикой турецким учащимся приходится преодолевать различные лингвистические трудности, обусловленные как специфическими внутриязыковыми особенностями, так и межъязыковой интерференцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной целью обучения русскому языку как иностранному мы считаем **взаимосвязанное изучение языка и культуры**, выработку не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции учащегося.

Будучи органической частью национальной культуры народа, духовным наследием предшествующих поколений, язык вместе с тем является важнейшим фактором развития культуры. Как вместилище знаний, язык закрепляет в своих единицах, и прежде всего в словах и фразеологии, исторический опыт народа, отображает его внутренний мир и своеобразие менталитета, обеспечивает преемственность и единство культурной традиции.

«...Язык никак не должен преподаваться в качестве формальной системы: в гораздо большей мере мы учим значениям, конституирующим образ мира новой культуры и одновременно участвующим в процессах порождения речи на новом языке. Поэтому преподавать язык - значит в конечном итоге преподавать культуру".

43

При обучении русскому языку турок следует обязательно **учитывать родной язык учащихся**.

Для преодоления интерферентных ошибок нужно осуществлять сопоставительное описание особенностей звуковой системы, грамматического строя, способов словообразования, семантической структуры и сочетаемости слов, построения предложения, порядка слов и т.д.

Сопоставительно-типологическое описание родного и изучаемых языков должно осуществляться на более широком фоне сопоставления языковых картин мира, лингвокультурологических, когнитивных и ассоциативных полей. Учет реалий культур, метафоры, ключевых слов - концептов, символов, образной системы как способов выражения родной культуры и культуры народа - носителя изучаемого языка вносит коррективы в изучение всех уровней языка, и в особенности лексического и фразеологического.

⁴³ Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихоллингвистические аспекты преподавания иностранным языкам. – М., 1996.

При выборе методики преподавания русского языка надо помнить, что язык как системное устройство по самой своей сути предназначен для создания речевых произведений, текстов. Поэтому **знание системы языка - основа развития языковой способности** (дара речи). Однако формирование речевой способности невозможно без учета законов мышления, речевого поведения, речевой деятельности.

Вся логика изложения теоретического и практического материала на всех этапах обучения подчиняется конечной цели обучения - формированию языковой личности с ее коммуникативными, познавательными, эстетическими потребностями и нравственными ее устремлениями.

Мы считаем, что **культурологический подход к обучению**, понимаемый как приобщение учащихся к культуре народа, отразившейся и закрепившейся в языке, является наиболее правильным.

Культурологический подход к обучению предполагает формирование у учащихся умений понимать и использовать при общении с людьми, носителями другого языка, особенности их культуры, традиции, обычаи и нормы поведения. Его высшая цель состоит в том, чтобы интегрировать учащихся в мировую и национальную культуру. Это оказывается созвучным основным положениям языковой и культурной политики Совета Европы, способствующей развитию обмена идеями как через личные контакты, так и при помощи средств массовой информации. Современную ситуацию в Турции характеризуют стремление органично войти в общеевропейское пространство. Именно поэтому основная цель обучения русскому языку как иностранному турецких учащихся состоит в формировании у них способности использовать русский язык как средство межкультурного общения в условиях языкового и культурного многообразия.

Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации может и должно способствовать развитию мультикультурализма в обществе, т. е. освоения турками культуры русского народа, наряду с сохранением собственной национальной идентичности.

Реализация эмоционального принципа при обучении русскому языку турецких учащихся предполагает открытость и естественность своего собственного поведения, информирование партнёра о своих интересах, нормах, обычаях,

традициях; искренний интерес к чужой культуре, ценностям и стереотипам поведения. Высшей формой следует признать эмоциональное принятие, когда происходит переход от сопереживания к сочувствию и восприятию мира с позиции представителя другой этнической группы.

Все указанные положения предлагаемой нами методики преподавания русского языка должны быть учтены при **разработке содержания обучения** этому предмету и **написании учебных пособий**. Учебник как важнейший элемент системы средств обучения должен представлять собой модель межкультурной коммуникации: в нём находит отражение фрагмент общения между двумя народами, их стремление выработать, несмотря на лингвокультурные отличия, коммуникативную общность, которая даёт основания собеседникам понимать друг друга.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Велиева З.Е., Грамматика Русского Языка, Гёкче Китабеви, Анкара, 2006
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: 1980
- Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: Проблемы обучения. – М., 2000.
- Гювен Кая, Записки о турецком языке. Университет Богазичи, Стамбул, 1997
- Гюльтек Ведат. Грамматика русского языка, Сосяль яйынлар, Стамбул, 1984
- Демирджан Омер, Методика обучения иностранного языка. Стамбул. Издание Эким эгитим. 1990
- Дешериева Ю.Ю. Учебник русского языка как модель межкультурной коммуникации. Русский язык за рубежом, 1984
- Диброва Е.И., Современный русский язык. Москва, Академия наук, 2001
- Ефремова Т.Ф., Костомаров В.Г., Словарь грамматических трудностей русского языка. М. 1986
- Кабулжан Мурзаев, Путешествие в Мир Русского Языка, Начальный Уровень, Стамбул, 2004
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М., 1987
- Красных В.В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость. Доклады и сообщения российских учёных. Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999
- Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранным языков. – М., 1996
- Леонтьев А.А. Функции иллюстрации в учебнике иностранного языка. Психолингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев: Вища школа, 1979
- Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под общей редакцией профессора В.П. Нерознака. – М., 1997

- Лобанова Н.А., Балаян А.Р., Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов филологов. Москва, Русский язык, 1984
- Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. Москва, Просвещение, 1981
- Льюис Р.Д., Деловые культуры. Москва, Дело, 2001
- Методика преподавания русского языка как иностранного. VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. М. 1990
- Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века. Доклады и сообщения российских учёных. Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999
- Мустааев Э.М., Щербинин, В.Г., Русско-турецкий словарь. Стамбул, мултилингуал, 1995
- Ожегов, С.И., Словарь русского языка. 4-ое изд., М., 1997
- Окунева А.П., Русский глагол. Москва, Русский язык, 2000
- Пала Искендер. Культура турецкого языка. Стамбул, чоджук вакфы яйынляры, 1994
- Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 1991
- Платонов Ю.Л., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. СПб: СПбГУ, 1993
- Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступительная статья А.Г. Кибрика. – М., 1993
- Турунен Н. Русский учебный текст как разновидность дидактического дискурса. – Juvaskula: University of Juvaskula, 1997
- Уфимцева Н.В. Этнические и культурные стереотипы: кросс-культурное исследование. Известия академии наук. Серия литературы и языка., М., 1996
- Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка, 1864 // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1954, т. II.
- Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. - Автореферат дис. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. – М., 1994
- Щербинин В.Г. Большой русско-турецкий словарь: 100 000 слов и словосочетаний. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1998.

Язык и культура: Учебное пособие по спецкурсу / Отв. ред. профессор Л.Г. Саяхова.
– Уфа: 1995

Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика, Лексикография. / Под
ред. В.В. Воробьева, Л.Г. Саяховой. – Уфа, 2001

Журналы

Костомаров В.Г. Русский язык в современном диалоге культур. Русский Язык за
рубежом, 1999, № 3

Сунель Хамит, Журнал Образования Университета Хасеттепе. 1989 № 4, с.137

Сунель Хамит, Преподавания Иностранного Языка и Обучение На Иностранном
Языке. Журнал Образования Университета Хасеттепе, 1994 №:10

Суджу Мехмет, Мировые Языки. Сызынты, 2009, №: 12

Унал Керами, Журнал Мир Русского Языка, 2007 №4

Интернет

Методика преподавания иностранных языков; <http://ref.by/refs/62/13430/1.html>

Турецкий менталитет, <http://sofokl.ru/country/turkish.html>

Турецкий Менталитет, <http://www.russianantalya.ru/forum/index.php?topic=922.120>