EĞİTSEL ZİHİN HARİTALARIN KULLANIMIYLA TÜRK ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİMSEL YETERLİKLERİNİN OLUŞTURULMASI.

Anvarbek BEKTEMİROV

99058528444

Yüksek Lisans Tezi

Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Doç. Dr. Kamala KERIMOVA

AĞRI-2022

Her Hakkı Saklıdır.

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

RUS DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

Anvarbek BEKTEMİROV

EĞİTSEL ZİHİN HARİTALARIN KULLANIMIYLA TÜRK ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİMSEL YETERLİKLERİNİN OLUŞTURULMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Doç. Dr. Kamala KERIMOVA

AĞRI - 2022

ТУРЕЦКАЯ РЕСПУБЛИКА

АГРЫЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИБРАГИМА ЧЕЧЕНА

ИНСТИТУТ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОТДЕЛЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ТУРОК ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

М А Г И С Т Е Р С К А Я Д И С С Е Р Т А Ц И Я

Анварбек БЕКТЕМИРОВ

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

К.Ф.Н., ДОЦ. КЯМАЛЯ КЕРИМОВА

АГРЫ – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI iii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

АННОТАЦИЯ vii

ÖN SÖZ x

KISALTMALAR DİZİNİ xi

ВВЕДЕНИЕ 1

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ 5

1.1. Понятие коммуникативной компетентности в лингводидактических источниках 5

1.2. Структура коммуникативной компетентности как составляющая вторичной языковой личности 8

1.3. Особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях турецко-русской учебной среды 14

1.4 Учебные ментальные карты как средство формирования коммуникативной компетентности 31

Выводы по 1 главе 47

ГЛАВА II. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ 50

2.1. Выявление уровней сформированности комуникативной компетентности. 50

2.2. Методика использования ментальных карт при изучении русского языка в учебном процессе 75

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 82

ВЫВОДЫ 85

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 87

ПРИЛОЖЕНИЕ 96

Özgeçmiş .....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum ***"Eğitsel zihin haritaların kullanımıyla Türk öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin oluşturulması"*** adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☑ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Anvarbek BEKTEMIROV

04.01.2022

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTSEL ZİHİN HARİTALARIN KULLANIMIYLA TÜRK ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİMSEL YETERLİKLERİNİN OLUŞTURULMASI

Anvarbek BEKTEMİROV

2022, 113 sayfa - x

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Kamala KERIMOVA

Jüri: Doç. Dr. Kamala KERIMOVA

Doç. Dr. Leyla ALİYEVA

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Rusça öğrenen Türk öğrencilerinde iletişimsel yeterliliklerinin oluşumuna katkıda bulunacak bir eğitsel zihin haritalar kompleksi geliştirmektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin oluşumuna ilişkin eğitsel zihin haritaların oluşturulması Mindomo (https://www.mindomo.com) uygulamasından yararlanılmıştır.

Giriş, konuyu belirler, nesnenin ve konunun alaka düzeyini ve yeniliğini kanıtlar, ana amaçları ve hedefleri tanımlar, kavramı doğrular, araştırma yöntemlerini belirtir.

Birinci bölümde dilbilimsel kaynaklarda iletişimsel yeterlilik kavramı ve onların oluşumu geniş bir şekilde aktarılmıştır.

İkinci bölümde, İki dilli bir eğitim ortamında öğrencilerin iletişimsel yeterliliğinin oluşumunun dilbilimsel yönü, öğrencilerin sınıfta rusça iletişimsel yeterlilik becerilerinin oluşumunda eğitsel zihin haritaların bir araç olarak kullanım yöntemi göz önünde bulundurulmuş ve öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: iletişimsel yeterlilik, ikincil dilsel kişilik, Türk-Rus iki dillilik, eğitsel zihin haritalar;

ABSTRACT

Master's Thesis

The use of ICT during Russian classes as a foreign language (The sample of Ağrı İbrahim Çeçen University)

Anvarbek BEKTEMIROV

2022, Page: 113 - x

Advisor: Assoc. Prof. Kamala KERIMOVA

Jury: Assoc. Prof. Kamala KERIMOVA

Assist. Assoc. Prof. Leyla ALİYEVA

The purpose of the given research (exploration) is development of a set of thematic (curriculum) mental maps utilisation of which will promote the formation of communicative competence from the part of Turkish speaking students who study Russian as a foreign language.

According to the objective of the work, in formation of educational mental maps for development of communicative competence of target students, the computer version of mind mapping such as Mindomo (https://www.mindomo.com) was applied.

Introduction defines

* the object,
* relevance,
* innovation of the given exploration.

As well as it determines its goals and objectives, and confirms the conception and method of the research.

In Chapter I, notion of communicative competence in linguodidactic sources and it's formation is widely explored. In Chapter II, linguistic aspects of formation of communicative competence of target students in bilingual environment were investigated.(reflected)

*Some recommendations are offered.

Conclusions drawn as the results of the research are also included.

Key Words: Competence, Secondary Linguistic Personality, Turkish - Russian bilingualism, Educational mind maps.

АННОТАЦИЯ

МАГИСТЕРСКАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ТУРОК ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНЫХ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

Анварбек БЕКТЕМИРОВ

2022, Страница: 113 - x

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

К.Ф.Н., ДОЦ. КЯМАЛЯ КЕРИМОВА

ЖЮРИ: К.Ф.Н., ДОЦ. КЯМАЛЯ КЕРИМОВА

К.П.Н. ДОЦ. ЛЕЙЛА АЛИЕВА

Д.Ф.Н., ПРОФ. ФИРАНГИЗ ПАШАЕВА ЮНУС

Целью данного исследования является разработка комлекса тематических ментальных карт, использование которых будет способствовать формированию коммуникативной компетенности студентов-турок, изучающих русский язык как иностранный.

В соответсвии с целью исследования для формирования коммуникативной компетентности обучащихся по созданию образовательных ментальных карт использовалась программа Mindomo (http://mindomo.com).

Введение определяет предмет, актуальность, новизну исследовния, цель и задачи, подтверждает концепцию и методы исследования.

В первой главе широко описано понятие коммуникативной компетентности в лингводидактических источниках и их формирование.

Во второй главе были рассмотрены лингвистические аспекты формирования коммуникативной компетентности обучащихся в билингвальной образовательной среде; способы использования образовательных ментальных карт в качестве инструмента формирования навыков коммуникативной

компетентности студентов, изучающих русский язык как иностранный в билингвальной аудитории, а также представлены рекомендации.

Также были сделаны выводы, полученные в результате исследования.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, вторичная языковая личность, турецко-русское двуязычие, образовательные ментальные карты;

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tez çalışmasıın yürütülmesi esnasında bilgi birikimi ve tecrübeleri ile bana yol gösterip destek olan, sabrla, ilgiyle destekleyen tez danışmanım Doç. Dr. Sayın Kamala KERIMOVA'ya, AİÇÜ Rus Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Dr. Öğretim Üyesi Sayın Aytül BAYAR'a, AİÇÜ Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün Öğretim Üyesi Doç. Dr. Sayın Leyla ALİYEVA'ya, AİÇÜ Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün, Kafkas Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Prof. Dr. Sayın Firengiz PAŞAYEVA YUNUS'a ve Ardahan Üniversitei İnsani Bilimler Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün Öğretim Üyesi Doç. Dr. Sayın Tamilla ALİYEVA'ya teşekkürlerimi arz ederim.

Ağrı – 2022

Anvarbek BEKTEMIROV

KISALTMALAR DİZİNİ

РКИ: русский язык как иностранный

ВТЯЛ: вторичная языковая личность

МК: ментальная карта

КК: коммуникативная компетентность

КРШ: культурно-речевой шок

УМК: учебные ментальные карты

ВВЕДЕНИЕ

Общеизвестно, что люди в ходе исторического процесса беспрестанно подвергались изменениям, которые положительными или отрицательными способами оказывали на них влияние. Люди в окружающей их среде и положении должны были адаптироваться данным изменениям. Эти преобразования заставили людей задуматься и сомневаться. В связи с этим, как потребности и ожидания в современном мире, изменилось развитие, и данные изменения стали неизбежными.

«Знания, навыки, качества, человеческие ценности и поведение, а также наследственность играют важную роль в решении экономических, политических, социальных и культурных проблем. Люди должны быть лучше обучены, чтобы реагировать на возникающие проблемы»[1].

Степень влияния образования на людей варьируется в зависимости от сегодняшних условий. Возможности, предоставляемые технологической жизнью, требуют от семей сознательной и умственной активности, что является важным в этот период. Каким же образом даётся образование людям? Исследователи Genç, S.Z и Eryaman, M.Y утверждают, что «произошли парадигматические изменения в науке и процессах обучения и преподавания в рамках новых ценностей. Они заявили, что обучение носит индивидуальный характер. Поэтому в нынешнее время необходимо учитывать индивидуальные различия, необходимо использовать соответствующие стратегии и методы обучения»[2]. В дополнение к вышесказанному хотим отметить, что использование различных типов материалов с богатым содержанием облегчает обучение. На сегодняшний день в методической литературе недостаточно разработаны приёмы работы с грамматикой в рамках коммуникативного подхода. И, соответственно, подобные приёмы работы или совсем не применяются на занятиях, или применяются не систематично, что не даёт возможность сформировать у студентов грамматические умения и навыки.

В данном исследовании рассматривается методика использования ментальных карт (интеллект-карт) на занятиях по русскому языку на первом

[1] Sağırlı, M. (2007). Eğitimin Küreselleşmesi. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi. Sayı: 53, 430 s.
[2] Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IX (1), s. 90.

этапе обучения, как эффективный метод передачи лексико-грамматических материалов путём визуализации, особенностей интеллект-карт, способов их создания. Кроме того, подробно рассмотрены проблемы, с которыми студенты сталкиваются при изучении русского языка как иностранного.

Актуальность избранной темы исследования обусловлена противоречием между современными тенденциями в теории и методике обучения иностранным языкам (в частности, русскому языку), ориентирующимся на коммуникативный подход.

Объектом исследования является изучение теоретико-методологических основ формирования коммуникативной компетентности студентов-турок при овладении русским языком как иностранным (РКИ).

Предметом данного исследования выступает разработка комплекса ментальных карт с учётом турецко-русской учебной среды.

Цель диссертации исследования заключается в разработке комлекса тематических ментальных карт, использование которых будет способствовать формированию коммуникативной компетенности студентов-турок, изучающих русский язык как иностранный.

Достижению поставленной цели исследования способствовало поэтапное решение следующих **задач**:

1. Анализ научно-теоретической и методической литературы, отражающей главные аспекты магистерского исследования;

2. Определение и уточнение сущности ключевых понятий исследования: «коммуникативная компетентность», «вторичная языковая личность», «турецко-русский билингвизм», «учебная ментальная карта»;

3. Описание структуры коммуникативной компетентности как составляющей вторичной языковой личности;

4. Выявление особенностей формирования коммуникативной компетентности в условиях турецко-русской учебной среды;

5. Изучение лингводидактического аспекта формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях билингвальной учебной среды;

6. Выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов-турок, изучающих РКИ;

7. Разработка комплекса учебных ментальных карт и их апробирование.

8. Подготовка методических рекомендаций по эффективному использованию учебных ментальных карт на практических занятиях по РКИ.

В ходе работы над диссертацией для разрешения представленных проблем нами были применены следующие **методы исследования:**

1. *Теоретический*: анализ и обобщение научно-литературных источников по теме исследования; классификация, систематизация;

2. *Эмпирический*: анкетирование и тестирование студентов, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Методологической базой для нашего исследования стали труды видных учёных, филологов, психологов и педагогов, таких как, Атаманова И.В., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Бохан Т..Г., Н.А Малышева, С.Е. Шишов, Т. Бьюзен, Б. Бьюзен, Ю.С. Майер и другие, которые занимались исследованием проблемы применения ментальных карт на занятиях в высшей школе (в частности, на младших курсах).

Научная новизна: уточнены понятие, структура и особенности формирования коммуникативной компетентности будущих филологов с учётом билингвальной среды обучения. Впервые были разработаны учебные ментальные карты, направленные на формирование коммуникативной компетентности студентов-турок.

Теоретической значимостью магистерской работы является то, что выводы данного исследования расширяют представление об особенностях применения ментальных карт на занятиях по русскому языку как иностранному.

Практическая значимость исследования заключается в том, что учебные ментальные карты, составленные в результате научно-методического поиска и проведённого педагогического эксперимента могут быть использованы в качестве инструмента формирования навыков иноязычной коммуникативной компетентности студентов-турок на занятиях. Кроме того, предлагаемый комплекс может быть полезен преподавателям-русистам, а также всем, кто интересуется вопросами преподавания и изучения РКИ.

Рабочая гипотеза состоит в том, что совершенствование результативности применения ментальных карт на занятиях по русскому языку как иностранному на младших курсах должно начинаться с первого курса (даже с подготовительного факультета).

Структура данной диссертации выявляется логикой раскрытия темы и задачами исследования. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждому разделу, заключения, списка использованной литературы, приложения. Объём диссертации – 99 страниц.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

1.1. Понятие коммуникативной компетентности в лингводидактических источниках

Изучение проблемы формирования коммуникативной компетентности (КК) считается актуальнейшим вопросом, так как именно владение коммуникативной компетентностью даёт человеку возможность использовать язык в качестве инструмента коммуникации и как инструмент профессиональной самореализации. Данное понятие активно исследуется учёными, однако по этому поводу у них нет единого мнения.

Исследование коммуникативной компетентности началось в 80-х годах прошлого столетия работами Ю.Н Емельянова, Ю.Н Жукова и Л.А Петровской и других. Компетентность рассматривается как совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анцыферова), как умение объединять знания и навыки для решения проблемы (Д. Вейлланд) и как жизнедеятельность человека или успешное действие в ситуации общения (И.А. Зимняя), и как опыт индивидуального стиля деятельности (Э.Ф. Зеер), и как обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, необходимых для продуктивной деятельности (А. В. Хуторский), и как психическое новообразование личности (Н.В. Яковлева).

О. Ю. Голуб пишет, что «под коммуникативной компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, включающих: функции общения и особенности коммуникативного процесса; виды общения и главные его характеристики; средства общения: вербальные и невербальные; психологические и коммуникативные типы партнёров, специфику взаимодействия с ними; формы и методы делового взаимодействия; технологии и приёмы влияния на людей; методы генерирования идей и интеграции персонала для конструктивной коммуникации; самопрезентацию и

стратегии успеха[3]».

Другой автор А. С Медведева приходит к следующему выводу: «коммуникативная компетентность – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения[4]».

По мнению автора И. А Зимней коммуникативная компетентность определяется как: а) «прижизненно формируемое на базе врождённой языковой способности приобретения и использования языковых средств и речевых способов формирования и формулирования мысли, б) этно-социо-культурно обусловленное личностное качество человека, в) актуализируемое его рецептивно-продуктивной речевой деятельностью в процессах вербального общения и реализующее высшую психическую функцию человека – коммуникативную[5]».

В.Н. Куницина характеризует коммуникативную компетентность как «владение сложными коммуникативными умениями и навыками, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание традиций, обычаев, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии[6]».

---

[3] Голуб, О. Ю. Теория коммуникации: учебник / О.Ю. Голуб, С.В. Тихонова. – М.: Издательство Торговая корпорация «Дашков и К», 2011. – 388 с.

[4] А.С. Медведева Коммуникативная компетентность как объект междисциплинарного исследования. Преподаватель XXI век. № 4 - 1. 2017. 53 с.

[5] Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.1 – М.: Российское психологическое общество, 2012, с. 3.

[6] Куницына, В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов. [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. — СПб.: Питер, 2001. 330 с. ISBN 5-8046-0173-3. 383 с.

Коммуникативная компетентность – это важнейшее качество, необходимое человеку во всех ситуациях жизни. Процесс формирования коммуникативной компетентности при изучении РКИ, в системе «субъект – субъектные» отношения не столько между преподавателем и студентами, сколько между студентами и окружающей их социокультурной средой, теми культурно-историческими условиями, в которых осуществляется процесс жизнедеятельности личности, её развития и становления.

В развитие теории компетенции довольно значительный вклад внёс Д. Хаймс, который впервые включил культуру в понятие компетенции. Именно в его работе чётко прослеживается взаимосвязь коммуникации и культуры. Автор утверждал, что «члены сообщества ведут себя и оценивают поведение других в соответствии с коммуникативной системой, включающей в себя лингвистический код, но не ограничивающейся им. Учёный выделил четыре параметра наборов правил и механизмов, которые лежат в основе коммуникативного поведения человека и определяют, является ли высказывание:

1) формально возможным;

2) реально выполнимым;

3) подходящим, адекватным соответствующему контексту;

4) фактически выполненным[7]».

Таким образом, многие авторы сходятся во мнении о том, что коммуникативная компетентность представляет собой совокупность умений, знаний, способностей личности.

Анализ многих подходов, на наш взгляд, дал возможность выявить, несколько наиболее ёмких определений. Первое определение принадлежит С.Е. Шишову и И.Г. Агапову. Автор «под компетентностью обучаемых понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а

[7] Hymes, D. On Communicative Competence. Harrmondsworth: Penguin, 1972. Print.

также направленные на её успешное включение в трудовую деятельность[8]». Отсюда следует, что проведённый анализ определений понятия «коммуникативная компетентность» и близких с ней понятий даёт возможность выделить следующие подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», рассматриваемый, как:

1) умение личности вступать в социальный контакт, координировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать преследуемые коммуникативные цели в межличностных отношениях;
2) межличностный опыт, базой формирования которого считаются процессы социализации и индивидуализации;
3) способность к коммуникации; умение рационально взаимодействовать с другими на своём уровне обученности, развития, воспитанности на основе гуманистических личностных качеств и с учётом коммуникативных возможностей собеседника;
4) качества, которые способствуют благополучию протекания процесса общения (качества идентифицируются с коммуникативными способностями человека);
5) системы коммуникативных действий, основанные на знаниях об общении и дающие возможность свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве.

1.2. Структура коммуникативной компетентности как составляющая вторичной языковой личности

Исследование коммуникативной компетентности встречается в работах И.Н. Зотовой, В.Н. Куницина, И.А. Зимней, И.В. Л.А Петровской, С.А. Богомаза, Н.В. Козлова, Т.Г. Бохан, Г. Чанышева, Е.Н. Грома, И. Р. Максимова, В.В. Рыжова, О.Е. Ломакина и др.

[8] Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании.– 2002. № 4, с. 58–62.

По мнению И. Н. Зотовой «коммуникативная компетентность представляет собой комплексное образование, состоящее из трёх компонентов: эмоционально-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты[9]».

Эмоционально-мотивационный компонент образует потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнёром взаимодействия, а также ценности общения и цели.

Когнитивный компонент включает знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого, как партнёра взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, которые образуют коммуникативный потенциал личности.

Поведенческий уровень – это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения.

Исследователь И. А Зимняя выделяет такие компоненты, как: «умения, знания, ценностно-смысловое отношение к содержанию и цели актуализируемой компетентности, эмоционально-волевую готовность и регуляцию к проявлению в деятельности[10]».

Вышеперечисленные компоненты имеют своё специфичное наполнение в структуре коммуникативной компетентности. Оно представлено следующим образом:

– первый компонент – это *тезаурус* (лексикон), правила грамматического оформления и сочетаемости слов в предложении;

– второй компонент – это *узус* и норма порождения и понимания высказывания, фразы и текста в разных условиях общения, как сформированный опыт;

---

[9] Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / Известия Южного федерального университета. Технические науки. Таганрог, № 4. 2006. – 226 с.

[10] Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. Иностранные языки в школе. № 6. 2012. – 13 с.

– третий компонент – это значимость предмета высказывания и условий понимания принимаемого сообщения, которая определяет включённость в общение студента;

– четвёртый компонент – в соответствии с условиями общения – это произвольная регуляция речевой деятельности на основе её рефлексии;

– пятый компонент – это готовность адекватно включаться в общение в любой ситуации.

Л.А. Петровская выделяет следующие компоненты в структуре компетентности в общении: 1) «компетентность человека в самом себе (ориентация в собственном психологическом потенциале); 2) компетентность в партнёре (понимание его психологического потенциала); 3) компетентность в ситуации и 4) компетентность в задаче[11]».

Учёные в результате исследования компонентов коммуникативной компетентности сходятся во мнении о том, что структура коммуникативной компетентности состоит из данных компонентов: *мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.*

Мотивационный. В упомянутый компонент входит желание и стремление студента ознакомиться с иноязычной действительностью, лингвокультурными реалиями страны, язык который изучается. В том числе сюда входит заинтересованность студента в освоении русского языка. Кроме того, к этому компоненту можно отнести также индивидуальные особенности восприятия студента учебной информмации.

Когнитивный. Данный компонент включает в себя владение студентом лексико-грамматической, фонетической и синтаксической базы изучаемого языка, а также подразумевает сформированность вторичного языкового личностного (ВТЯЛ) сознания, владение вербально-семантическими средствами реализации коммуникативного акта на иностранном языке (русском).

[11] Петровская Л.А. Развитие компетентностного общения как одного из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию; [под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой]. М. : Смысл, 1996. С. 150–167 // Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. М. : Смысл, 2007. с. 170–185.

Деятельностный компонент. Сущность его заключается в умении обучающихся использовать различные средства для изучения языка и удовлетворения своих познавательных потребностей; умение сравнивать и сопоставлять языковые – речевые и социокультурные реалии турецкой и русской лингвокультур.

Рефлексивный компонент. Его сформированность указывает на то, как студент оценивает собственный уровень владения языком. Кроме этого данный компонент связан с самоанализом, самоконтролем при решении задач коммуникативного типа.

Из вышеперечисленных определений и из множества понятий о структуре упомянутого определения можно выделить наиболее часто встречающиеся составляющие: коммуникативные способности, умения и знания.

Понятия языковой личности является ведущим в исследованиях Ю.Н Караулова, К.Ф Седова, Н.А Алексеевой, И.А Зимней. Нами были проанализированы источники, в которых было указано, что существует несколько определений данного феномена.

Ниже в таблице нами представлен анализ сущности данного понятия.

Сущность понятия «Языковая личность» в научной литературе

Автор	Определение	Источник
Г.И Богин	Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности, исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи.	*Богин Г. И.* Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. д-ра филол. наук. – Л., 1984, с. 8.
Ю.Н Караулов	Языковая личность – совокупность способностей и характеристик человека, которые обусловливают создание и восприятие им речевых произведений (текстов). Они различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б)	*Рублик Т.Г.* Языковая личность и её структура. Вестник Башкирского университета. 2007, стр. 100.

	глубиной и точностью отражения действительности, в) определённой целевой направленностью.	
Ю.Г Момотова	Языковая личность – совокупность лингвопознавательных способностей, психологических характеристик, социальных и прагматических аспектов личности индивида, проявляющихся в разносторонней речевой деятельности (включающей восприятие и порождение текстов).	*Ю.Г. Момотова.* Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности. Вестник Вятского государственного университета. 2011 стр. 110.
Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий.	Языковая личность – любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования средств данного языка для отражения окружающей действительности (картины мира).	Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. с. 362.

Совершенствуя концепцию Ю.Н Караулова, возможно сделать вывод о том, что процесс формирования ВТЯЛ складывается из осознанного структурирования вербально-семантического, мотивационного и когнитивного уровней.

Таким образом, нами даётся толкование одного из ключевых терминов: коммуникативная компетентность – это владение студентом коммуникативными умениями и навыками, владение социо-лингвокультурными знаниями и нормами общения, присущими определённому менталитету.

За основу мы взяли класификацию, предложенную Н. И Зотовой, которая выделяет в структуре коммуникативной компетенции (КК) и описывает такие

составляющие, как: *мотивационно ценностный, конгитивный, эмоциональный и поведенческий.*

В современной методике преподавания русского языка выявляются следующие показатели коммуникативной компетентности студентов и обучающихся: 1) осведомленность в лингвистической теории, осознание её как системы правил и общих предписаний, которые регулируют употребление средств языка в речи; 2) знание речеведческой теории, владение главными видами речевой деятельности; 3) владение основными языковыми (опознание, классификация и т.п.) и речевыми (выбор, актуализация и т.п.) умениями; 4) способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (и вербальную, и невербальную) речевого поведения. Анализ данных показателей представляет возможность преподавателю определить уровни коммуникативной компетентности обучаемого: первый уровень – неосознанная компетентность; второй – репродуктивная компетентность; третий – продуктивная компетентность; четвёртый – творческая компетентность. Каждый из подчёркнутых уровней отличается определёнными критериями.

На наш взгляд, коммуникативная компетентность, которая формируется у студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку и культуре речи на нефилологических факультетах, считается довольно сложным образованием, включающим в себя подструктуры: – языковая компетентность – овладение основами науки о языке, основными умениями и навыками анализа явлений и фактов языка; совершенствование способности обучаемых использовать слова, их формы и синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать ресурсы русского языка; способность понимать чужие мысли и выражать собственную точку зрения не только в устной, но и в письменной форме; – коммуникативно-речевая компетентность, которая включает два аспекта: 1) *речевой аспект* – формирование у будущих учителей коммуникативных качеств современной русской речи с опорой на практическую стилистику и риторику (точность, логичность, краткость, богатство, чистота, выразительность, уместность), овладение всеми видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо); способность

понимать и продуцировать устные и письменные высказывания на уровне предложения, сверхфразового единства, текста; способность ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в зависимости от коммуникативного намерения говорящего и ситуации; 2) *социокультурный (культуроведческий) аспект* – знание обучающимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, которые включают обычаи, этикет, социальные стереотипы, историю и культуру народа, а также умение пользоваться в процессе общения полученными знаниями; владение нормами русского речевого этикета, культурой профессионального и межнационального общения.

1.3. Особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях турецко-русской учебной среды

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) – это знакомство студента с русским языком и русской культурой. Изучая русский язык, студенты первое время сталкиваются с психологическим барьером и порой думают, что не смогут изучить новый язык. По этой причине нужно избегать всевозможной скуки и трудностей при обучении русскому языку. В данном случае задача ложится на преподавателя – организовать учебный процесс, используя эффективные подходы, принципы и подбор методов, направленных на формирование коммуникативной компетентности с учётом русско-турецкого билингвизма. Остановимся подробнее на этих категориях.

В научной литературе понятие подход к обучению исследуется, как совокупность принципов, которые определяют стратегию обучения или воспитания. При этом каждый из данных принципов регулирует разрешение конкретных противоречий, возникающих в процессе обучения, а их взаимодействие – это и есть разрешение главных его противоречий.

В словаре методических терминов (теория и практика преподавания языков по редакцией Азимова Э.Г, Щукина А.Н.) подход к обучению трактуется как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; он представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо

обучать[12]».

Термин «подход к обучению» (approach (англ.) – подход, подступ) был введён в научный обиход английским методистом А.Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Методисты считают, что подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев, 1984), он определяет деятельность исследования, направленную на изучение того или иного явления (Скалкин, 1981).

В нашей работе мы опирались на такие подходы обучения РКИ, как культурологический, социкультурный, коммуникативно-деятельностный подход. Участие студентов-турок в учебно-образовательном процессе предполагает развитие коммуникативных навыков не только на занятиях, но и во внеурочной деятельности. Это содействует преодолению психологического барьера, созданию педагогических условий для учёбы и общения, а также повышает мотивацию в изучении РКИ. Студенты знакомятся с культурными традициями и особенностями менталитета россиян.

Изучение РКИ предполагает умение устанавливать контакты с представителями русского народа, ориентироваться на совместной деятельности, строить перспективу взаимоотношений в сфере русско-турецкого общения. Овладение национально-культурной спецификой русского языка турецкими студентами направлено на повышение качества образования. Знакомство с культурой, как системой ценностей играет важную роль в обучении будущих специалистов в русско-турецкой языковой среде. Данный процесс повышает коммуникативные способности обучаемых в поддержке диалога культур. Хотим особо отметить, что студенты также изучают язык и культуру. И благодаря этому происходит становление культурологических навыков обучаемых.

При изучении русского языка студент также взаимодействует с культурой русского народа. И ввиду этого обучение русского языка вместе с

[12] Э. Г.Азимов, А. Н. Щукин Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 200 с.

русской культурой, естественно, внесёт позитивный вклад в процесс изучения русского языка. Следовательно, методически эффективным считается использование в процессе обучение культурологического и социокультурного подходов. Ниже нами дана краткая характеристика этим дидактическим категориям.

Культурологический подход в обучении РКИ – по мнению специалистов «даёт возможность «осваивать иностранный язык как средство общения и вместе с тем даёт возможность приобщиться к культурным ценностям народа, говорящего на том или ином языке[13]».

Культурологический подход, как педагогическая категория, был рассмотрен в работах Н.В. Хорошиловой. Она отмечает, что «этот подход следует трактовать как конкретно-научную методологию познания и преобразования педагогической реальности, имеющую своим основанием аксиологию[14]». Подобного рода подход обеспечивает рассмотрение образования через призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде. При этом обучаемый знакомится с особенностями культуры страны изучаемого языка, тем самым развивая свою способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Анализ научно-теоретических основ исследуемого вопроса предоставил возможность сделать выводы о том, что существует широкий спектр научных работ, которые затрагивают данный аспект. Так, к примеру, опираясь на идеи М.М. Бахтина и В.С.Библера, В.В. Сафонова разработала этот подход,. В основе этого подхода лежит убеждение, что «признание равенства

---

[13] Атаманова И.В., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Бохан Т.Г. Психология иноязычной коммуникативной компетентности. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – с.70. ISBN 978-5-94621-664-7.

[14] Н. В Хорошилова. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования /Вестник Вятского государственного университета. № 2. 2010. – 15 с.

всех культур закладывает основу толерантного мировидения, проявляясь как в принятии самобытности своей культуры, так и в уважительном отношении к иноязычным культурам[15]». Таким образом, выполнение данного подхода в обучении РКИ осуществляется с акцентом на межкультурное взаимодействие, а содержание обучения охватывает широкий спектр русско-турецких социокультурных явлений. Г.В. Походзей указывает на важность обучения иностранному языку в межкультурном измерении следующим образом: «Важным компонентом образовательного процесса в рамках социокультурного подхода является собственная национальная культура обучаемых, что позволяет им сохранить свою индивидуальность и самобытность и вместе с тем научиться понимать представителей других культур[16]».

Приведённые выше исследования, а именно: включение культуры в преподавание русского языка на русско-турецкой билингвальной среде положительно влияет на процесс обучения, в результате чего повышается заинтересованность к изучаемому языку. Всё это делает изучение русского языка намного интересным.

Кроме этого существует коммуникативно-деятельностный подход, имеющий взаимосвязь между компонентов: коммуникация и деятельность. О.А.Кучерук считает, что «коммуникативно-деятельностный подход имеет сущность в «динамическом овладении языком как деятельностью, использовании органической для обучаемого стратегией и тактикой, создании коммуникативной мотивации[17]».

В работе другого автора О. Г. Жуковой **коммуникативно-деятельностный подход** отмечен как «привлекающий обучающихся в процесс общения и ориентированию коммуникативной ситуации[18]». По мнению

[15] И.В. Атаманова Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности как психологического феномена. Томск, 2014, 211 с.
[16] Г.В. Походзей Адаптация аутентичных материалов для обучения языку. – Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация. Материалы XIX научно-практической конференции. Екатеринбург, 2018, с. 63-70.
[17] О. А. Кучерук Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. – Житомир, 2010, с. 77-81.
[18] О.Г. Жукова Особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного. Инновационная наука, №3 2020 – 75 с.

исследователей Е.В. Дзюба и А.Э. Массалова «принцип коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию русского языка как иностранного предполагает максимальную направленность обучения на общение, на формирование компетентности в области речевого поведения в разных коммуникативных ситуациях[19]».

Коммуникативно-деятельностный подход также означает, что система обучения принимает во внимание индивидуально-психологические, национальные особенности студента. И при осуществлении данного подхода перед студентами, которые изучают РКИ, необходимо ставить конкретные учебные задачи. При этом подходе в центре обучения находятся все виды речевой деятельности (это аудрование, говорение, чтение, письмо, перевод). Осуществляя этот подход, необходимо обучать русскому языку через коммуникацию.

При этом главными особенностями освоения норм изучаемого языка являются следующие:

1. Ввиду своей разносистемности русский и турецкие языки могут вызывать в сознании обучаемого столкновение культурных и лингвистических реалий. В результате этого студент переживает культурно-речевой шок (КРШ). Одним из способов предупреждения и преодоления КРШ является применение методических приёмов, таких как: сравнение, сопоставление, учебный перевод. Упомянутые методы намного эффективны при комплексном использовании.

2. Изучение русского языка происходит на основе переосмысления имеющегося у студента филологического опыта в родном языке т.е., необходимо руководстоваться главными идеями – принципами обучения.

Являясь составной частью методологии обучения РКИ, подходы, подразумевают реализацию ряда лингводидактических принципов. Эти принципы можно выявить по специфике обучения: дидактические (предъявляется к обучению предмета), методические (показывают специфику

---

[19] Е. В. Дзюба А. Э. Массалова Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного. – Екатеринбург. 2017, с.41-46.

обучения конкретного учебного предмета), по предмету соотнесённости: лингвистические, психологические, дидактические, собственно методологические, по ведущей системе обучения: по условиям, по цели, по характеру деятельности.

Принципы обучения – это основополагающие положения, определяющие систему требований к содержанию, организации и методике обучения.

В основе методики преподавания РКИ есть принципы общей дидактики. Это главные положения, требования которых очень важно выполнять для обеспечения результативности обучения и воспитания, то есть это те требования, которыми нужно руководствоваться при выборе и использовании средств, методов и форм обучения и воспитания.

№	Понятие	Трактование	Автор
1	Принципы обучения	Базисная категория методики. Даётся представление об исходных требованиях к учебному процессу, стр.220	Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2	Принципы обучения	Это исходные положения, которые в своей совокупности устанавливают требования к учёбному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, средствам, методам, организационным формам обучения. Стр. 151.	А.Н. Щукин Методика преподавания русского языка как иностранного. Учеб. пособие для вузов/Высш. Шк.., 2003. -334 с.
3	Принципы обучения	Это система требований и положений педагогики, опора на которые обеспечит продуктивность процесса обучения.	Витвицкая, С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности / С.С. Витвицкая // Вектор науки Тольяттинского государственного

			университета: Серия: Педагогика, психология. - 2013. - № 2 (13). Стр. 316.

Таблица 1.3.2 *Принципы обучения: сущность понятия (ТАБЛИЦА)*

В обучении РКИ в качестве ведущих были приняты общедидактические принципы *научности, наглядности, системности и последовательности, доступности, сознательности и активности.*

Принципы в преподавании РКИ, должны быть рассмотрены с первой ступени обучения. Для наиболее полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены работы Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, Е. И. Пассова, Г. М. Бурденюк, С.С. Витвицкой, А.Н. Щукина, Э. Г. Азимова, Н.А. Малышева, Н.В.Краснокутской, Р.Р. Девлетова.

Рассмотрим мнения исследоваелей Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез. К общедидактическим принципам в обучении иностранному языку исследователи предлагают нижеследующие, наиболее важные:

«Принцип личностно-ориентированной направленности обучения. Реализация данного принципа усиливает у студентов интеллектуальные способности, знания, эмоции и речевой опыт.

Принцип сознательности. Данный принцип, получивший свою основу от сознательно-сопоставительного метода, развивает у студентов коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие[20]».

Суть сознательности заключается в осознанном сопоставлении родного и иностранного языков для более глубокого проникновения в их структуру.

Сознательность – это не только понимание содержания речи, но и осознание в процессе овладения тех единиц, из которых она состоит, и способов их использования. Кроме этого, необходимо отметить, что сущность сознательности заключается в понимании того, почему надо учиться.

[20] Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и Методика» уч. пособие. 3-е изд. Издательский центр «Академия» Москва 2006 – 141 с. ISBN 5-7695-2969-5.

Развитие способности к межкультурному общению. Данный принцип должен строиться как творческий процесс и формировать интеллектуальные и творческие навыки и умения у студентов.

Обучение иностранным языкам, направленное на формирование межкультурной коммуникаци. Этот принцип сопоставляется с принципом активности и требует деятельностного характера. Его «можно реализовать только при условии, если оно будет спланировано с точки зрения специфики усвоения учащимися иностранного языка[21]».

Обучение иностранным языкам должно быть направлено на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по владению конкретным изучаемым языком. По мнению Г. М. Бурденюк, «Самостоятельная учебная деятельность как самоуправляемая система в качестве подсистем включает два активных компонента – деятельность обучающего и деятельность обучающихся, находящихся во взаимодействии, взаимопроникновении и постоянном обоюдном саморегулировании, самосовершенствовании (деятельность обучающего не обязательно предполагает его личное присутствие, т. к. она материализована в дидактических целях, материалах, указаниях, созданных им условиях, подобранных средствах управления и т. д.) [22]».

Принцип активности. В обучении иностранным языкам данный принцип приобретает важную роль, ибо овладение изучаемым языком возможно в том случае, если каждый обучающийся считается активным участником процесса, и если он вовлечён в речевую деятельность

В изучении неродного языка необходимо различать интеллектуальную, речевую, эмоциональную активность, которая в совокупности способна обеспечить благоприятные условия для овладения языком.

Принцип доступности. Доступность обеспечивается, не только самим материалом, его организацией, но и методикой работы со студентами на занятии. Конкретное своё выражение данный принцип находит в строгом

[21] Б.А. Тавасиева Психолого-педагогические факторы успешности освоения иностранного языка в условиях университетского образования. Автореф.канд. диссерт. Владикавказ, 2007, 211 с.

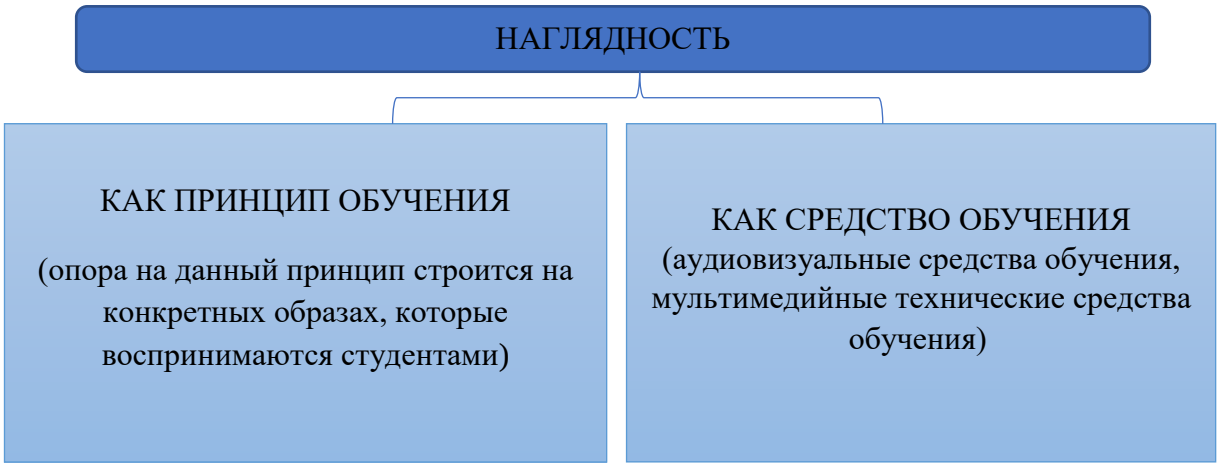
[22] Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... докт. пед. наук. – М,1993 – 71 с

отборе речевого и языкового материала и преподнесении его в структурах, речевых единицах, которые соотносятся с ситуациями общения, построении учебного процесса языка, исходя из реальных возможностей, что находит выражение в объёме предполагаемого материала и уровня его усвоения.

Принцип научности. Данный принцип обучения знакомит учащихся с объективными научными данными, понятиями. В обучении РКИ необходимо направить мысль учащихся от явлений к сущности, от менее глубокой к более глубокой сущности, раскрывая внутренние связи между языковыми явлениями. Одним из важнейших условий обучения РКИ в турецкой аудитории является учёт и реализация принципа наглядности. Для начала обратимся к определению понятия «наглядность».

В словаре методических терминов (теория и практика преподавания языков) Азимов Э.Г, Щукин А.Н. наглядность описывается в двух значениях:

Рис.1.3.1. *Наглядность как категория дидактики*



По мнению исследователей (Иванова Т.И., Железнякова С.Н), в обучении РКИ есть два основных вида наглядности: языковая и неязыковая.

Языковая наглядность	Неязыковая наглядность
Это коммуникативно-речевая наглядность. Здесь можно отметить наглядное использование устной и письменной речи; использование фонем, морфем, слов, предложений и т. д. в устной или письменной форме; а также использование схем, таблицы и т. д.	Это естественная, изобразительная наглядность. Предусматривает использование аудио и видеоматериалов. Различаются четыре вида: слуховая, зрительная, двигательно-моторная. (Азимов Э. Г. Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999. - 472 с.).

Наглядность подразумевает иллюстрации. В связи с этим, при работе с ментальными картами мы используем иллюстрации. Это делается потому, что порой бывают термины или выражения, которые невозможно перевести на родной язык студентов.

Об использовании принципа наглядности писали Макеенкова Т.В. и Малинкина Н.А. Исследователи считают что «принцип наглядности выступает в качестве способа изучения окружающего мира. В данном принципе особо важную роль играет включение в процесс обучения органов восприятия[23]».

Данный принцип предполагает использование таких средств обучения, как сигнальные карты, интерактивные доски, раздаточные материалы, таблицы, рисунки, схемы с заданиями.

Анализируя всё вышесказанное, мы сделали вывод о том, что учёные сходятся в следующем мнении: наглядность – это удобная и эффективная техника визуализации мышления обучающихся и способ альтернативной записи учебного материала. По данным психологов, информация, которая

[23] Т.В. Макеенкова, Н.А. Малинкина Лингвистические основы формирования грамматических навыков инофонов при изучении категории настоящего времени глагола. – Вестник ТГПУ. 2019. 2. с. 34-40.

представлена в виде слов и сопутствующих картинок, запоминается человеком в 6 раз лучше, чем одни слова.

По своей сути, интеллектуальная карта – это наглядное, графическое отображение на бумаге хода мыслей вокруг ключевого понятия. Она помогает структурировать, запомнить каждый блок опорного конспекта и включать значимую информацию в собственные высказывания.

Учебные ментальные карты (УМК) имеют свои особенности:

- Вместо линейной записи необходимо использовать радиальную запись (при этом главная тема помещается в центре листа);
- Нужно записывать только ключевые, ассоциативные слова на ветвях, которые расходятся от центральной темы (тогда они будут способствовать лучшему запоминанию информации);
- Варьировать толщину и цвет основных линий, размер букв;
- Рекомендуется использовать картинки, рисунки и символы.

Принцип системности и последовательности в обучении РКИ требует глубокого осмысления обучающимися логики и системы в содержании приобретаемых ими знаний, а также постоянной работы по повторению и обобщению изученного материала. В осуществлении данного принципа большая роль принадлежит проверке и оценке знаний обучающихся.

Для реализации вышеуказанного принципа при обучении РКИ необходимо основываться на следуюшие идеи: а) при отборе языкового материала и в соответствии с коммуникативными потребностями студентов очень важно использовать функциональный подход; б) чтобы мотивировать студентов к общению, необходимо подобрать нужные материалы и коммуникативные ситуации.

Принцип сознательности. Использование этого принципа предполагает «осмысление особенностей культуры страны изучаемого языка в сравнении с культурой родной страны. Так как овладение коммуникативной компетенцией возможно в полном объёме только лишь при усвоении языкового материала,

который используется в процессе иноязычного общения, и понимания особенностей культуры народа, язык которого изучается[24]».

Среди частнодидактических принципов, на которых основывается методика преподавания русского языка как иностранного, лежат принципы функциональности, коммуникативности, ситуативно-тематической представленности материала, комплексности, концентризма, учёта родного языка, принцип устного опережения.

Помимо вышеперечисленных принципов обучения, отметим также, что в научных источниках выдвигается и другая классификация, и опора на неё даёт возможность эффективно осуществлять обучения РКИ в билингвальной среде. К примеру, «эти принципы подробнее рассмотрел в одной из своих публикаций. Р.Р. Девлетов[25]». К ним он относит следующие:

1) принцип этнокультурологической направленности обучения;

2) принцип проблемного характера обучения, который по мнению В.В.Сафоновой «является одним из основных при установке на билингвальное развитие обучаемых[26]»;

3) принцип деятельностного характера обучения, который осуществляется в контексте моделирования в учебном процессе педагогических и предметных ситуаций;

4) принцип триады – опоры на академический – язык-посредник и изучаемый язык. При этом академический язык предполагает отбор содержания образования;

5) принцип методической целесообразности и коммуникативной достаточности, сущность которой определяется в отборе лингвистического и речевого материала, соответствующего этапу обучения и уровню билингвальности обучаемых;

---

[24] Л.П. Солонцова Методика обучения иностранным языкам. Часть I. Москва, Изд-во «Владос», 2018, с. 60.

[25] Р.Р. Девлетов Учебная и методическая сущность билингвального обучения в условиях функционирования инновационных образовательных площадок в Крыму. – Язык и текст - 2019. Том. 6, № 1 – 86 с.

[26] Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: «Истоки», 1996. – 145 с. ISBN 5-88242-033-4.

6) принцип ассертивности проводимых занятий на билингвальной основе, который предусматривает предупреждение тревожности, страха и культурно-речевого шока при знакомстве и усвоении аутентичных языковых и культурных материалов;

7) принцип мажорности обучения на билингвальной основе;

8) принцип рассмотрения билингвизма, как показателя элитарности личности обучаемого;

9) принцип визуальной насыщенности процесса обучения;

10) принцип учёта реализуемой модели билингвального обучения.

Принцип коммуникативной деятельности означает стремление к максимальной адекватности процесса обучения выражению эмоций процессу коммуникации. Его реализация обусловлена необходимостью научить студентов выражать собственные эмоции в речи средствами русского языка. Основные единицы обучения выражению обучений – речевой образец и диалог – имеет коммуникативно-речевой характер.

В словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) принцип учёта родного языка описывается, как «методический принцип обучения, предусматривающий организацию учебного процесса с учётом опыта в родном яыке учащихся, что определяет построение програмы обучения. При сходных явлениях родного и иностранного языков учащийся переносит по аналогии навыки и умения словообразования, конструирования и трансформации предложений родного языка в новые условия общения[27]».

Принцип учёта родного языка обучащегося заключается в том, что «владение родным языком следует использовать при обучении иностранного языка, поставив это владение на службу овладения неродным языком[28]».

Данный принцип представляет собой рациональный комплекс приёмов преподавания иностранного языка. Специалисты утверждают, что «при использовании этого принципа происходит эффективная презентация и

[27] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

[28] Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. Русский язык, 1977 - 46 с.

закрепление фактов изучаемого языка через призму языка родного[29]». В настоящее время такое понимание термина можно считать общепринятым.

Краснокутская Н.В. отмечает, что «принцип учёта родного языка оптимизирует время в обучении, с помощью сопоставления студенты лучше понимают особенности русского языка[30]». В данном принципе материалы обучения, подобранные с учётом родного языка, помогают избегать ошибок.
Согласно этому принципу, отбирая учебный материал для занятий, принимаются во внимание трудности изучаемого языка, вызванные разницей в системе изучаемого и родного языка учащихся. Из проанализированных методических источников становится ясно, что в соответствии с этим принципом необходимо составлять учебники и учебные пособия, которые предполагают опору на родной язык студентов. Это может оказать содействие в преодолении интерферирующего влияния и использования положительного переноса из родного (турецкого) языка.

Различаются две формы реализации вышеуказанного принципа в учебном процессе:

- Первая форма – латентная (скрытая). Здесь, при объяснении учебного материала, преподаватель заранее предупреждает о возможных ошибках.
- Вторая форма – открытая. Она определяет сознательное сопоставление особенности родного и иностранного языков. Открытая форма предусмотрена для занятий с филологами.

В процессе преподавания РКИ возможно возникновение трудностей, которые связаны с сопоставлением языковых явлений:

- Языковые явления полностью похожи друг на друга.
- Языковые явления частично похожи друг на друга.
- Языковые явления не похожи друг на друга.

Исходя из вышеизложенного, при реализации этого принципа можно выделить следуюшие рекомендации:

[29] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.- М., 1976, с.70.
[30] Краснокутская Н.В. Реализация принципа учёта родного языка в учебниках русского языка для иностранцев. № 3, с. 353.

1. объясняя новый лексико-грамматический материала, необходимо пояснить студентам, что иногда следует опираться на знания, умения навыки, приобретённые в родном языке.

2. необходимо показать различия в произношении, грамматике, лексике, которые существуют в двух языках при выражении сходных, но не совпадающих явлений.

3. важно предложить комплекс упражнений и заданий, учитывающих трудности изучаемого языка.

Согласно психолингвистическим исследованиям, освоение иноязычных фактов происходит более эффективно при использовании визуальных средств обучения.

К.Д.Ушинский писал, «что знания будут тем прочнее и полнее, чем бóльшим количеством органов чувств они воспринимаются. Современное занятие практического русского языка должно быть ярким, эмоциональным, с привлечением иллюстративного материала, с использованием аудио- и видеозаписей. Всё это может обеспечить компьютерная техника с её мультимедийными возможностями.

«Использование компьютера даёт возможность увидеть мир глазами известных живописцев, услышать актёрское прочтение стихов на фоне классической музыки, насладиться пением мастеров вокала. Такие занятия воспитывают чувство прекрасного, расширяют кругозор студентов, позволяют за ограниченное время дать обширный материал[31]».

Иностранцы испытывают большие трудности в том, что грамматические системы родного и русского языков не соответствуют. И в связи с этим особо важной задачей преподавателя является логическое и доступное объяснение имеющихся параллелей и расхождений в языковых явлениях обоих языков. В этом отношении наиболее результативным считается использование в ходе обучения наглядности. Человек наглядно может воспринимать информацию 80 процентов. Запоминание учебной информации происходит более эффективно

[31] Керимова К.Т. Использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях русского языка как иностранного. Методическое пособие для преподавателей. Баку – Мутарджим – 2012, с. 4-5.

при условии применения на занятиях средств визуализации. Одним из таких средств можно считать учебные ментальные карты.

Так, «исследуя методику обучения РКИ, учитывались все общедидактические и частнометодические принципы, так как «каждый из них действен только при условии действия остальных[32]». В нашей магистерской работе нами была рассмотрена и обоснована необходимость реализации данных принципов обучения РКИ в турецкой аудитории:

а) принцип наглядности;

в) принцип коммуникативной направленности;

в) принцип учёта родного языка;

г) принцип системности и последовательности;

д) принцип билингвальной направленности учебного материала и другие.

Развитие технологий внесло много новшеств в обучении иностранным языкам, в частности, русскому языку. Это также привело к изменению методов обучения языку и появлению различных методов. Постоянное совершенствование методов показывает, что нельзя говорить о наличии единого метода.

Под термином «метод обучения» «понимается совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся; являются универсальными и применимыми в преподавании разных дисциплин, однако в каждой конкретной дисциплине имеют своё специфическое выражение[33]». В качестве основных можем назвать следующие методы обучения:

- Общедидактические методы обучения – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и обучающихся, которые направлены на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся.

- Частнодидактические (собственно методические) методы обучения. По сравнению с общедидактическими методами, которые являются достаточно

[32] Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. - М: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений, – Издательский ценрт «Академия», 2001. - 38 с. ISBN 5-7695-0743-8.

[33] Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. − СПб.: Норинт, 2003. − 960 с.

универсальными и применяемыми в преподавании разных дисциплин, частнодидактические методы отражают специфику конкретного учебного предмета или группы предметов.

- Прямые методы обучения. К ним относится группа методов обучения языкам, оформившихся в 80-е годы XIX столетия в результате победы сторонников практического обучения языкам над представителями формального (классического) образования.

Главная заслуга представителей прямого метода обучения – это обращение к живому разговорному языку, создание методики обучения устной речи, разработка системы фонетических упражнений, позволяющей эффективно овладеть звуковой стороной языка, применение наглядности как средства семантизации иноязычного материала.

- Сознательные методы обучения. Эта такая группа методов, которая предполагает осмысление учащимися фактов языка и способов их применения в речевом общении в процессе обучения. Основным дидактическим принципом методов является принцип сознательности. Он базируется на признании ведущей роли мышления в ходе овладения языком, который противопоставляется принципу интуитивности, определяющему содержание прямых методов.

- Комбинированные методы обучения. Для этой группы методов характерно наличие признаков, присущих не только прямым, но и сознательным методам. Их появление было вызвано известной неудовлетворённостью как прямыми, так и сознательными (когнитивными) методами и попыткой разработать методы, которые включают достоинства, присущие разным методам.

- Интенсивные методы. В овладении иностранными языками в довольно сжатые сроки и часто с узкопрактическими целями (владение языком делового общения, разговорной речью и т. д.) появились различные методы, объединяемые под общим названием – интенсивные, или ускоренные методы обучения языку.

Таким образом, при формировании коммуникативной компетентности обучения турецких студентов русскому языку как иностранному в процессе усвоения языковых особенностей очень важно учитывать взаимосвязь

вышеперечисленных принципов, анализ которых даёт возможность произвести отбор методов и приёмов, способствующих реализации поставленных задач.

1.4 Учебные ментальные карты как средство формирования коммуникативной компетентности

Теория интеллект-карт построена на научных представлениях о радиантном мышлении, которое свойственно человеческому мозгу. Термин «радиантное мышление» (от «радианта» – точка небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями, например, метеоритов одного потока) относится к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой положения которых является центральный объект[34]».

«Ваш мозг по образу мышления не похож на компьютер, которому присущи линейность и последовательность. Ему присуще многостороннее радиантное мышление[35]».

Радиантное мышление – это способ работы мозга. Данное понятие выражает процессы, которые происходят в головном мозге. Они свидетельствуют о том, что процесс мышления осуществляется в образах или ключевых словах. От природы нашему мышлению чужды линейность, одноцветность, монотонность.

Радиантное мышление – это специфическая форма ассоциативного мышления, которая основана на распространение идей, мыслей, ассоциаций от центральной концепции.

В научной характеристике ментальных карт в качестве изначального пункта аргументированно используется определение его понятий. «Ментальная карта (от англ. Mind Map – карты памяти, интеллект карты, ассоциативные карты, майнд-карты, майнд-мэпы, карты разума, диаграммы связей, карты ума) – это

[34] А.В. Стешов, М.Н. Злыгостева «Методика преподавания риторики с помощью интеллект-карт». Мир русского слова. Наука об образовании, № 1 2010, – 78 с.
[35] Бьюзен, Т., Бьюзен, Б. Супермышление; пер. с англ. П. А. Самсонова; «Поппури», 2014. - 38 с ISBN 978-985-15-3232-8.

наглядный графический инструмент мышления, который может применяться по отношению ко всем когнитивным функциям, особенно к памяти, творчеству, обучению и всем формам мышления; его иногда ещё называют «швейцарским армейским ножом[36]» мозга. Эта теория «построена на научных представлениях о радиантном мышлении, которое свойственно человеческому мозгу. Чем больше новой информации вы усваиваете интегрированным, радиантным, организованным образом, тем легче вам усваивать количество новой информации[37]».

В отличие от традиционного линейного текста, идеей данного метода является использование радиальной записи. Ментальная карта имеет структуру, которая похожа на связь нейронов мозга, дендридов и аксонов. Указанный метод задействует два полушария мозга: левое, которое отвечает за речь, логику, анализ, последовательность и правое, отвечающее за воображение, цвет, ритм.

В данном направлении были подготовлены некоторые вопросы, нацеленные на выявление и решение проблемы:

- Как можно научиться учиться?
- Какова природа мышления?
- Каковы приёмы результативного запоминания?
- Каков путь к творческому мышлению?
- Как можно овладеть техникой скорочтения?
- Каковы современные достижения в сфере развития общего мышления?
- Имеется ли возможность разработать новые приёмы эффективного мышления или, может быть, одну всеобъемлющую прикладную теорию?

Чтобы найти ответы на эти вопросы, Тони Бьюзен «начал проводить свою работу в широком спектре областей, включая психологию, нейрофизиологию мозга, нейролингвистику, кибернетику, методы скорочтения и мнемонику, теорию восприятия и творческого мышления, общие науки[38]». В результате

[36] Там же стр 59.
[37] Там же стр 53.
[38] Т. Бьюзен, Б. Бьюзен Супер-мышление. Измените свою жизнь с помощью интеллект-карт. Перевод с англ. С.А. Самсонова, 2010. 280 с.

этих всесторонних исследований возникла идея ментальных карт. Так, что же такое ментальные карты? Подробнее остановимся на определении данного термина.

Ментальные карты – «…это карты духа, мысли и памяти. Карта наглядно отражает ассоциативные связи в мозге человека[39]». Исследователь Е.П. Перминова предполагает, что «ментальные карты направлены на структурирование, понимание, обработку и запоминание информации:

- ассоциативное мышление;

- иерархическое мышление;

- визуальное мышление[40]».

История возникновения.

Греческий поэт Симонид Кеосский в 477 году до нашей эры изобрёл метод улучшения памяти, который назывался «локусом» «...принадлежностей для письма не хватало, ораторы и другие люди заучивали свои выступления наизусть или запоминали то, что им нужно было запомнить. Это происходило следующим образом. Они представляли себе некий маршрут (дорогу), на котором размещались те самые предметы, которые нужно было запомнить, а затем, мысленно двигаясь по этому маршруту, вспоминали каждый предмет[41]». В их памяти пробуждались ассоциации и воображение для воспоминаний. Данный метод использовался до эпохи Возрождения.

Идея ментальных карт возникла **у Тони Бьюзена** благодаря его работе над мозгом и в результате широких исследований. Когда Т. Бьюзен был ещё студентом в университете, с целью решения проблем обучения, с которыми ему пришлось сталкиваться, он считал необходимостью работать в этом направлении в основных областях.

[39] Просвиркина И.И., Дровненко Ю.Д. Ментальные карты как метод формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному. Вестник Оренбургского государственного университета. № 3; 2018. 54 с.

[40] Перминова Е.П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт. Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 13; 2011, 137 с.

[41] Там же стр.125.

В своё время Тони Бьюзен «справедливо заметил, что большая часть информации представляется в виде цифр и букв, удобном для восприятия левым полушарием (достаточно вспомнить линейно представляющие информацию Microsoft Word, Outlook, Excel, Lotus Notes – офисные приложения, с которыми работают большинство офисных сотрудников). Он написал 82 бестселлера на данную тему, используя термин iMind Map – мыслительные карты (карты ума, интеллект-карты, карты памяти, ментальные карты, умственные карты)[42]».

Преимущества ментальной карты и её связь с радиантным мышлением.

Создание и использование ментальных карт в учебном процессе помогает развитию коммуникативной компетентности обучаемого. В процессе работы с МК обсуждение учебной темы происходит в активной форме, отрабатываются различные коммуникативные конструкции. Практикуя все виды речевой деятельности на изучаемом языке, студенты имеют возможность включаться в диалог.

«Методическая эффективность МК заключается в возможности заменять «монолог преподавателя, традиционный при объяснении материала, на диалоговую форму, в которой содержание вопросов задаётся алгоритмом построения карты[43]».

К преимуществам интеллект-карт исследователи М.В. Самофалова, Н.В. Суркова относят следующие:

1. «Они экономят время при записи, так как в них используются только ключевые слова, символы, рисунки.

2. Они экономят время при повторении/чтении.

3. Они концентрируют внимание на ключевых вопросах.

[42] С. Кулаков Психоматика и пограничные расстройства. Онлайн-семинар для психологов и психотерапевтов. с.3-5.
[43] Кукуева Г.В. Ментальные карты как дидактическое средство в преподавании грамматики русского языка как иностранного (на материале изучение темы «глаголы движения»); Вестник Сургутского государственного педагогического университета. № 3; 2017-75 с.

4. Ключевые слова способствуют высокой степени усвоения материала карты.

5. Мозг легче воспринимает информацию, которая представлена в виде яркой, многомерной карты, чем монотонный линейный конспект.

6. Интеллект-карты отвечают естественному стремлению мозга к целостному восприятию мира[44]».

По мнению другого исследователя Кодзова З.Н. преимущество ментальных карт под классическим линейным способом – это внимание на ключевые места обучаемого материала, использование разных рисунков, стрелков и разноцветные решения, которые обеспечивают наглядность[45]».

Как метод решения разнообразных интеллектуальных задач ментальная карта может быть использована фактически во всех сферах жизнедеятельности человека. Она имеет нижеследующие преимущества:

- во-первых, объект изучения или внимания вынесен как центральный образ;
- во-вторых, исходящие ветви обозначаются и поясняются ключевыми словами (это также распространяется и на вторичные, третичные, четвертичные и т. д. ветви более высокого порядка);

- в-третьих, все ветви составляют связанную узловую систему. Бесспорно, существенной особенностью указанного метода выступают цветовые решения, рисунки, закодированные сообщения, эффект трёхмерной глубины.

Исследователи Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева к преимуществам ментальных карт на занятиях относят следующие:

- «создание мотивации в овладении иностранным языком как средством общения;

- организация индивидуальной, групповой и коллективной деятельности обучающихся;

[44] М.В. Самофалова, Н.В. Суркова «Использование ментальных карт в процессе обучения»/ Гуманитарные и социальные науки Ростов-на-Дону; № 3; 2020 – 313 с.

[45] Кодзова Зуриет Нурбиевна «Визуальные средства в обучении иностранным языкам» - Вестник Майкопского государственного технологического университета. № 4; 2018 – 4 с.

- конструирование учебного содержания в соответствии с возрастными особенностями обучающихся;

- осуществление дифференцированного подхода к обучению;

- организация самостоятельной работы учащихся;

- организация проектной деятельности учащихся;

- обучение учащихся пользоваться словарями, справочниками и другими источниками письменной и устной информации с целью поиска необходимых значений, расшифровки словарных обозначений;

- развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся, мышления, памяти, а также проявление интуитивных способностей[46]».

Особенности составления МК.

Из-за возможностей, которые предоставляют ментальные карты – это, в основном, эффективный метод, применяющийся во многих областях.

«Интеллект-карта всегда строится вокруг центрального объекта (собирательного образа). Каждое слово и графическое изображение могут быть центром очередной ассоциации, а весь процесс структурирования представляет собой потенциально бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций, исходящих из общего центра или сходящихся к нему[47]».

Ментальные карты – это такая техника, которую довольно легко можно применить. Хотя для этого требуется умение рисовать карту, здесь хватает средний навык рисования. Будет достаточно использовать лишь большой лист бумаги и цветные карандаши. Ниже представлены этапы составления интеллект-карты, списки:

1. Использовать большой лист бумаги. Главная идея, проблема или слово находится в центре.

[46] Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева /Система средств визуализации в обучении иностранному языку/ Вестник Брянского государственного университета/ № 2; 2015 – с. 70-73.
[47] Там же. с. 181.

2. Иметь цветные карандаши разной толщины, доступные для использования. Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки.

3. Выбирать область, тему или проблему.

4. Собрать всю необходимую информацию.

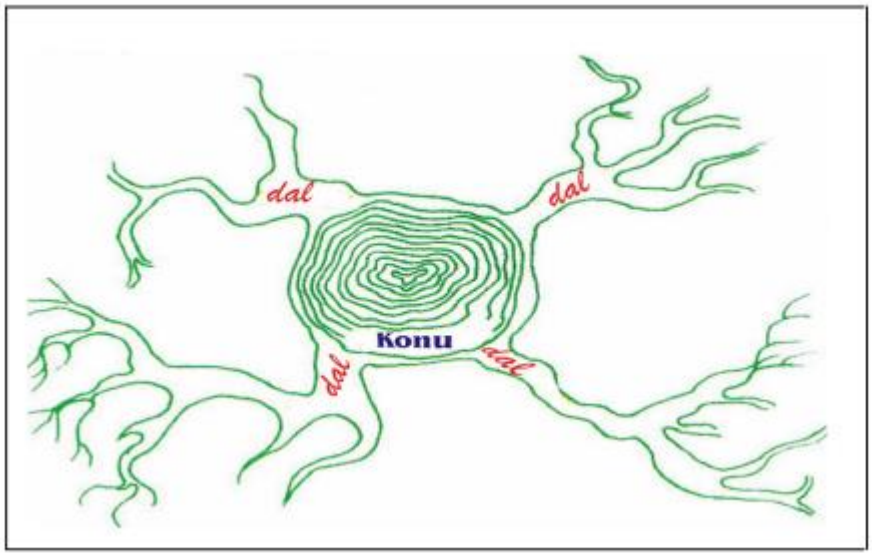
5. В центре бумаги нарисовать большое изображение, которое символизурует выбранную тему.

6. Рисуя центральный образ, необходимо обратить внимание на размер и толщину выражения, использовать не менее три цвета для привлечения внимания и концентрации памяти.

7. Нарисовать толстые ветви, идущие от центрального образа, написать на них ключевые слова и самые важные мысли, связанные по теме.

8. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки ассоциации[48]».

Рис.3 Структура интеллект карт[49]»



[48] Там же. стр. 211.

[49] Brinkmann, Astrid Grafiksel Bilgi Gösterimi - Matematik Eğitiminde Etkili Araçlar Olarak Zihin ve Kavram Haritaları, 2007, sayfa 4.

Ментальные карты (МК) в методике преподавания РКИ.

По мнению психологов, стандартная запись, конспектирование текста (или слова) исключают наличие визуального ритма и структуры, цвета, образов, графического представления информации, многомерных объектов, пространственных ориентации, ассоциаций. Всё это снижает эффективность восприятия мозгом информации и мотивации в дальнейшей продуктивной работе.

Ментальные карты активно применяются учёными, учителями-практиками в учебном процессе, которые используют их для различных целей: это может быть организация самостоятельной работы, конспектирование и т. д. Однако, несмотря на популярность данной технологии, применение её в преподавании иностранных языков практически не освещено. Так, В.А. Литвинов и Л.Г. Проскурина «выдвигают предложение об использовании технологии работы с ментальными картами (они пользуются термином «интеллект-карты») при изучении гуманитарных дисциплин[50]». С.В. Сидоров, (использует термин «ассоциативные карты») предлагает использовать ментальные карты как средство фиксации материала на лекциях[51]». Е.Г. Гилевич считает, что «ментальные карты (использует термин «mind map») – это технология, позволяющая: формировать лексический минимум, совершенствовать навыки монологической речи, обучать чтению текстов на иностранном языке, осуществлять контроль самостоятельной работы студентов[52]». Е.И. Королёва утверждает, что «внедрение в процесс обучения ментальных карт (автор использует здесь термин «умные карты») способствует усвоению новой информации интегрированным, организованным способом, поэтому восприятие новых знаний происходит легче и в большем объёме, потому что

[50]Литвинов, В. А., Проскурина, Л. Г. Применение в учебном процессе ментальных карт / Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Всероссийская научно-методическая конференция. – Оренбург, Издательско-полиграфический комплекс «Университет» (Оренбург) 2013. – с. 756-759.

[51] Сидоров, С. В. Методические аспекты использования ментальных карт на учебных занятиях. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, № 2; 2013, с. 43-47.

[52] Гилевич Е.Г. Ментальная карта как развивающая технология в обучении иностранному языку в ВУЗе / Е.Г.Гилевич //Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Междунар. научно-практ. конференции [Электронный ресурс]. Минск: БГЭУ – 2013 – с. 137-138.

они «могут применяться при объяснении грамматического материала, формировании речевых навыков и проверке знаний учащихся. В ходе обучения различным видам чтения на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах применение данной карты даёт возможность активизировать у обучаемых процессы осмысления, запоминания и усвоения информации[53]». Другой автор, И.Г. Беляева отмечает «широкие возможности в использовании ментальных карт как средства организации как индивидуальной работы, так и кооперативно-групповой и дифференцированно-групповой[54]».

И.И. Посвиркина считает, что «внедрение данной методики на элементарном уровне наилучшим образом отразится на усвоении учебного материала, а также предопределит возможность для дальнейшей работы по совершенствованию языковых знаний[55]».

Интеллект-карту можно прменять на разных этапах обучения: при введении и объяснении нового грамматического материала, семантизации и активизации лексики, формировании лингвокультурной компетенции, организации поиска решений задач заданной проблемной ситуации, составлении проектов, а также при планировании монологического высказывания.

Исследователем Ю.С. Майером предлагаются типы заданий, в которых «можно использовать интеллект-карты в дистанционном обучении при помощи мультимедийного интернет-ресурса Mindmeister.com. Они помогают сформировать у студентов компетенцию общения на иностранном языке. Это:

1. Работа с текстом и его пересказ.
2. Представление студентами презентаций по заданной теме с использованием интеллект- карты.
3. Создание интеллект-карты по изучаемой лексике.

---

[53] Королёва, Е. И. Применение Интеллект-карт в обучении иностранному языку / Е. И. Королёва // Университетские чтения. -2010. - № 3.

[54] Беляева, И. Г. Работа с ментальными картами в процессе обучения немецкому языку в неязыковом вузе. Перспективы развития современных гуманитарных наук. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. - Выпуск № 3. - Воронеж:ООО "Ареал", 2016. – 37 с.

[55] Просвиркина И.И., Стулей О.В. Обучение китайскому языку при помощи ментальных карт. Вестник Оренбургского государственного университета 2018 № 4 – 56 с.

4. Использование их для изучения новой темы по грамматике.
5. Применение ментальных карт с методами кейс-стади и ролевые игры[56]».

Выходит, что карты памяти (Mind Map) – это естественный продукт деятельности нашего мозга. Составляя такие карты, мы графически выражаем процесс нашего мышления. Карты памяти – это очень мощный инструмент для высвобождения потенциала, скрытого в мозге. Поэтому указанный метод может найти применение в любой сфере человеческой жизни, где требуется усовершенствовать интеллектуальный потенциал личности. Чаще всего этот метод считается индивидуальным продуктом одного человека или одной группы. Он выражает индивидуальные возможности, создаёт пространство для проявления креативных способностей. Метод интеллект-карт даёт возможность представлять информацию таким образом, чтобы её могли в одно и то же время воспринимать и левое, и правое полушария. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация начинает восприниматься, анализироваться и запоминаться гораздо быстрее и эффективнее, чем при её обычном линейном представлении в виде цифр и букв.

Кроме вышеуказанного, интеллект-карты можно использовать для:

1. «Работы с лексическим материалом: при введении, закреплении и контроля новой лексики.

2. Работы с грамматическим материалом. Можно составлять мыслительные карты по изученному грамматическому материалу с целью его усвоения и запоминания.

3. Работы с текстовым материалом: при составлении плана пересказов текстов и т. д.

4. Обучения устному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор.

[56] Ю. С. Майер Эффективное использование интернет- ресурса Mindmeister.com как способ формирования ключевых компетенций современного конкурентоспособного специалиста. Современное педагогическое образование. № 6; 2020 – 92 с.

5. Повторения изученного материала. Достаточно эффективно прменять карты при подготовке к экзамену, так как при этом на запоминание и повторение информации тратится меньше времени, её воспроизведение становится более осмысленным.

6. Представления результатов проектной деятельности. Здесь возможно в виде мыслительной карты изобразить весь процесс создания проекта, либо только результаты проекта, новые идеи и т. д. А затем во время представления проекта объяснять всё, что изображено на карте.

7. Проведения мозгового штурма. С помощью интеллект-карты можно создать сотни и более идей, которые быстро генерируются. Они оригинальны и эффективны.

8. Проведения дискуссий, дебатов. Для каждой из спорящих сторон готовятся мыслительные карты. Они помогают объективно и эффективно исследовать разногласия. В итоге создаётся третья мыслительная карта, на которой будут запечатлены совместные выводы[57]».

Таким образом, формирование вторичной языковой личности с помощью ментальных карт происходит поэтапно: вначале формирование семантического ядра, затем расширение семантического поля, и, наконец, формирование ассоциативных связей.

Рассмотрим отличительные черты ментальных карт. Ими являются:

1) непременное наличие центрального понятия/образа. Это может быть основной термин или тема занятия;

2) от центрального понятия (ядра) в виде лучей расходятся основные темы, для объяснения которых используются ключевые слова или фразы;

3) от основных тем также идут лучи, которые формируют узловую структуру;

[57] Шевцова М. В. Использование интеллект-карт на уроке иностранного языка. – Английский язык. Всё для учителя. – 2015. – № 08 (44). – 5 с.

Изучая тему применения ментальных карт на уроках английского языка, Шевцова М.В. отмечает, что «на занятии преподавателю следует заранее продумать логику карты (откуда отходят отдельные ветви, в каком цвете должно быть подписано и т. д.)[58]». Далее методист предлагает следующий вариант работы с ментальной картой: Учитель выкладывает перед учеником заготовку без картинок (но, например, с продуманными подписями). Затем, «следуя» карте, учитель должен объяснить тему, а картинки, иллюстрирующие понятия, он предлагает рисовать ученику. Очень важно, чтобы ученик самостоятельно прорисовывал картинки, потому что личная ассоциация работает лучше чужой. Но при объяснении новой или сложной темы не следует рассчитывать, что ребёнок тут же выдаст на неё эффективную ассоциацию. В связи с этим желательно прийти с чёрно-белыми картинками, а ученик, может, например, раскрасить позже, а домашним заданием может быть следущее: придумать к учительским картинкам свои собственные. Вообще, на практике выясняется, что любое представление информации по вышеназванному трёхступенчатому алгоритму уже работает. Эта информация может быть в виде солнышка-нейрона, как Mind Maps, в виде «реки», в виде той же таблицы – злесь самым главным является то, чтобы зрительно была видна логика группировки информации и чтобы к «созданию» этого не´что был привлечён сам учащийся.

Кроме вышеперечисленного, по видам различают следующие ментальные карты:

1) скоростные (карты-молнии).

Оправдывая своё название, эти МК составляются за довольно короткий промежуток времени (5-15 мин.) прямо на занятии. Для создания карты преподаватель использует один цвет.

Методическая ценность их заключается в том, что майндмеппинг в таком русле служит активизации умственной деятельности и может применяться, например, как альтернатива «мозговому штурму».

[58] Там же. с. 4.

2) стандартные (классический вариант записи информации). Он используется для записи идей и передачи определённого количества знаний.

Дидактическая целесообразность использования такого метода обусловлена целью преподавателя:

- активизировать мыслительные процессы студентов;

- развивать их коммуникативную компетенцию как составляющую вторичной языковой личности;

- усовершенствовать навыки прямого и обратного устного перевода;

- систематизировать полученную информацию и закодировать её визуально через составление МК.

3) Мастер-карты.

Это своего рода объёмные карты, составленные для конкретной области знаний. В основном, они служат для общего обзора по теме или на этапе рефлексии занятия.

4) Мега-карты.

Это тематически и содержательно объединённые друг с другом любые из перечисленных выше МК. В содержание мега-карт включены элементы, показанные в предыдущих записях. Мега-карты уместно использовать, к примеру, на занятии, предполагающем закрепление тематического блока знаний перед экзаменом. В таком случае, каждый сектор мега-карты будет отражать содержание конкретной темы.

● Преподаватель предлагает список слов по определённой лексической теме. Студенты составляют ментальные карты по данной теме, а затем сравнивают свои ментальные карты. Они также могут добавить в карты свою лексику. И таким образом студенты учатся друг у друга.

● Ментальная карта может составляться студентами перед выполнением письменного задания – например, сочинения, эссе, доклада, статьи. Это делается для придания будущей работе определённой логической структуры.

● Преподаватель предлагает студентам часть ментальной карты по лексико-грамматической теме, которую они проходят в настоящий момент. Остальная часть дополняется студентами дома.

● Подходящие лексико-грамматические темы для составления ментальных карт – значения падежей русского языка, спряжения глаголов движения, префиксальные глаголы движения – функции и предлоги, типы причастий и их образование, коллокации, префиксальные глаголы, фразеологические обороты и т.д.

● Студенты составляют ментальную карту по темам, пройденным за весь курс (прошедший месяц или несколько месяцев). Это помогает преподавателю понять, какие темы были усвоены, а какие – нет, какие студенты поняли тему, а какие – нет.

● Ментальная карта составляется студентами по прочитанному тексту. Это делается для того, чтобы представить текст схематично. По данной схеме они готовят пересказ текста в устной или письменной форме.

● Студенты составляют ментальную карту по просмотренному видео или прослушанному аудио. Данной схемой они пользуются для пересказа или для того, чтобы ответить на вопросы преподавателя.

● Составление плана урока и плана курса для преподавателей. Составление ментальной карты всеми студентами в аудитории, а затем организация дискуссии. Данное задание можно предложить студентам среднего и продвинутого уровней. Примеры тем: «Почему люди начинают курить?», «Здоровый образ жизни», «Роль Интернета в жизни людей» и т.д.

● Преподаватель может распечатать ментальные карты и раздать их в аудитории студентам.

● Студент делает доклад по определённой теме или пересказывает текст. Остальные студенты в виде ментальной карты конспектируют его доклад.

● Студенты составляют ментальные карты до начала введения нового материала по определённой теме (то есть, по уже пройденному ранее материалу) или перед чтением текста (просмотром видео, прослушиванием аудио), а затем другие ментальные карты, связанные с явлениями, пройденными на занятии. К примеру, они прошли только одно значение Предложного падежа – значение места, а затем добавляют в свои карты значение «рассказывать о», «говорить о».

● Часть ментальной карты по прочитанному тексту (просмотренному видео, прослушанному аудио) составляется преподавателем, а другая часть на основе прочитанного текста готовится студентами (примером может быть просмотренное видео, прослушанное аудио).

● Преподаватель предлагает ментальную карту по определённой грамматической теме. Студенты изучают её и задают вопросы по тем пунктам карты, которые они не поняли и хотели бы понять (узнать). Преподаватель умышленно может давать неполную карту, представив её как полную.

● Составление ментальной карты по ошибкам студентов для последующего анализа.

● Составление ментальной карты студентами в начале курса с основными их целями.

Таким образом, выясним, какие же из доступных программ считаются лучшими для построения ментальных карт?

Coggle : с легкостью создавайте визуальные эффекты своих идей с помощью этого онлайн-инструмента, который даёт возможность создавать карты разума и делиться ими.

Imindq : проводите мозговой штурм, планируйте проекты и создавайте потрясающие презентации с помощью этого надёжного онлайн-инструмента

сопоставления разума. Вы даже можете бесплатно протестировать его, чтобы узнать, подходит ли он вашим студентам.

MindMaple Classic : персонализируйте свои интеллект-карты посредством цветов, изображений и картинок с помощью этого инструмента, который работает с различными платформами, включая Windows, iOS, macOS.

Popplet : фиксируйте факты, мысли и образы и учитесь устанавливать отношения между ними с помощью этого бесплатного онлайн-инструмента, который даёт возможность создавать карты разума и диаграммы мозгового штурма.

MindMeister : онлайн-инструмент для отображения разума, который позволяет вам фиксировать, развивать и обмениваться идеями визуально, используя различные платформы, включая Windows и Mac OS.

SpiderScribe : этот онлайн-инструмент сопоставления разума даёт вам возможность систематизировать свои идеи, объединяя заметки, файлы, события календаря и т. д. в карты произвольной формы. Вы можете сотрудничать и делиться этими картами в Интернете.

Bubbl.us : используйте этот онлайн-инструмент для мозгового штурма, создания красочных интеллект-карт и сотрудничества с другими.

Lucidchart : попробуйте этот бесплатный, быстрый и простой в использовании инструмент для создания собственной карты разума.

Canva : этот бесплатный ресурс предлагает готовые шаблоны и простые инструменты дизайна с перетаскиванием, которые помогут вам создавать идеальные интеллектуальные карты за считанные минуты[59]».

[59] https://www.qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/mind-maps

Выводы по 1 главе.

В первой главе мы обратили особое внимания на практический аспект формирования коммуникативной компетентности. В научных источниках отмечается, что формирование вторичной языковой личности студента возможна при создании определённых лингводидактических условий. Осуществлению этих условий помогает ряд методов обучения, указанных в предыдушей части данного исследования. Нами выявлено, что формирование языковых и речевых навыков будущих филологов тесно связано с уровнем развития радиантного мышления. По исследованием учёных радиантное мышление – это специальная форма ассоциативного мышления, отражающая процессы, которые происходят в головном мозге. Особенности этого мышления состоят в том, что создание ассоциативных полей происходит на основе распространения идей, мыслей, исходящих от центральной концепции. Развитию ценного навыка радиантного мышления содействовало использование ментальных карт в обучении.

Согласно анализу научных источников, ментальные карты – это метод графического выражения процессов радиантного мышления. Они направлены на структуру радиантного понимания, обработку и запоминание информации. Именно поэтому они являются естественным продуктом деятельности нашего мозга. Нами тщательно была исследована история возникновения Майнд Мэппинга, основателем которого является британский психолог Тони Бьюзен. Кроме этого, были рассмотрены преимущества ментальных карт в обучении:

1. Они экономят при записи время, так как в них используются только ключевые слова, символы, рисунки.

2. Они экономят время при повторении/чтении.

3. Они концентрируют внимание на главных вопросах.

4. Ключевые слова способствуют высокой степени усвоения материала карты.

5. Мозгу намного легче воспринимать информацию, которая представляется в виде яркой, многомерной карты, чем монотонный линейный конспект.

6. Интеллект-карты отвечают естественному стремлению мозга к целостному восприятию мира.

Кроме этого, нами были изучены особенности составления ментальных карт. Алгоритм их создания и применения следующие:

1. Выделяется основная идея и размещается в центре листа.

2. От неё отходят ветки первого уровня, на которых пишутся ключевые понятия, раскрывающие центральную идею.

3. От них отходят ветки второго уровня, раскрывающие идеи, написанные на ветках первого уровня.

4. По возможности слова заменяются рисунками и символами, вслед за ними добавляется графика.

5. Для рисования ментальных карт используются разные цвета.

Мы считаем, что ментальные карты при обучении русскому языку в русско-турецкой аудитории влияет на успеваемость учащихся по следующим категориям:

- Выявление сходств и различий;

- Подведение итогов;

- Укрепление усилий и признания;

- Домашнее задание и практика;

- Нелингвистические представления;

- Постановка целей и предоставление обратной связи;

- Формирование и проверка гипотез;

- Активация предшествующих знаний;

Была дана характеристика и приведены примеры использования различных ментальных карт: *скоростные, стандартные, мастер карты и мега карты.*

Практическому аспекту применения ментальных карт будет посвещена следующая глава данной магистерской диссертации.

ГЛАВА II. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

2.1. Выявление уровней сформированности коммуникативной компетентности.

Формирование коммуникативной компетентности (КК) студентов-турок происходит в условиях турецко-русского билингвизма, равно как и речевое развитие личности. Двуязычная среда обучения диктует свои особенности подхода к образовательному процессу. Общеизвестно, что механизм билингвизма включает процессы производства, восприятия, понимания речевых произведений, принадлежащих к двум языковым системам. «Билингвом считается человек, который способен употреблять для общения две языковые системы. Факторами развития механизма билингвизма выступают обучение и языковая среда[60]».

Политические, экономические, научные, производственные, культурные, спортивные и т. д. отношения, расширение и углубление связей в различных сферах способствуют появлению массового двуязычия и многоязычия.

Термин «билингвизм» происходит от латинского bi- («двойной, двоякий») и lingua («язык») и переведён на русский как «двуязычие», или как «владение 2-мя языками». Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух языках. Билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно[61]». У. Вайнрайх называет двуязычием практику попеременного использования двух языков, а В.Ю. Розенцвейг уточняет: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения[62]». С психолингвистической позиции, билингвизм – это умение использовать две языковые системы для общения.

---

[60] Легостаева (Жильцова) О.В. Лингвокультурологическая составляющая билингвизма. – Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс, 302020, г. Орёл, № 9, 2015 с. 85-94.

[61] Степанова А. В. Билингвизм: плюсы и минусы владения двумя языками. – МБОУ «Тобурдановская СОШ им. А.И. Миттова» с. Тобурданово, Чувашская Республика, Изд. Дом «Среда», 5 с.

[62] Очкина Д.А., Лобина Ю.А. Проблемы изучения билингвизма. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск. – 2008, с. 1-2.

Системой билингвизма занимались такие видные учёные, как Ю. Д. Дешериева, В. В. Виноградова, И. К. Белодеда, М. М. Михайлова, М. И. Исаева, Ю. Г. Лебедева, Е. А. Брызгунова, В. И. Петрянкина, Н. А. Любимова, А. А. Метлюк и другие.

Учёные выделяют разные виды билингвизма: **индивидуальный** (билингвизм; наблюдается у отдельного человека, противопоставлен групповому билингвизму) и **общественный** (примером могут быть страны с двумя государственными языками).

Е. М. Верещагиным выделяются три уровня билингвизма: **рецептивный** (в нём индивид владеет вторым языком, понимает его, хотя он не может синтезировать текст на данном языке), **репродуктивный** (индивид может воспроизводить прочитанное и услышанное на том языке, на котором он их воспринял) и, наконец, **продуктивный** (умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания»).

Помимо вышесказанного, Е. М. Верещагин выделяет три типа билингвизма: субординативный, медиальный и координативный.

(Б.А. Булгарова, М.А. Брагина, Н.В. Новосёлова, Е.А. Золотых Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма[63]»).

Внимательно изучив виды билингвизма в аспекте формирования коммуникативной компетентности, можем сделать вывод о том, что билингвальная среда обучения влияет на успешность освоения студентами языковых и речевых норм иноязычной действительности.

Огромнейшую роль также играет учёт компонентов, которые составляют коммуникативную компетентность. В теоретической части нашей работы нами представлен обзор научно-методических источников, которые отражают структуру коммуникативных навыков, знаний и умений студентов. Так, И.Н. Зотова «предлагает выделять такие элементы коммуникативной компетентности: 1) эмоционально-мотивационный, 2) когнитивный, 3) поведенческий[64]». Другой исследователь Л.А. Петровская считает «целесообразным говорить о компетентностном человеке в самом себе, компетентном партнёре, компетентностной ситуации, компетентной задаче, компонентах коммуникативных навыков студентов[65]». И. А Зимняя особо отмечает важность изучения и формирования таких компонентов как: умение, знание, ценностно-смысловые отношения к содержанию и цели актуализируемой компетентности, эмоционально-волевой готовности и регуляции к проявлению в деятельности. Исследователь И. А. Виноградова пишет, что «структура коммуникативной компетентности может быть представлена следующими компонентами: когнитивным, регулятивным, личностным, знаниевым[66]».

В рамках данной главы покажем лишь те компоненты, на формирование которых преподавателям необходимо обратить внимание на занятиях по РКИ.

Принимая во внимание специфику преподавания и изучения РКИ в условиях турецко-русской билингвальной среды, нами были предложены следующие компоненты:

---

[63] https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-klassifikatsii-i-tipologizatsii-bilingvizma

[64] Зотова, И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И. Н. Зотова // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006. – №13(68). – с. 225-227.

[65] Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – Москва: Издательство МГУ, 2009. – 216 с.

[66] И.А. Виноградова Коммуникативная компетентность в социализации личности. 2002, 223 с.

Мотивационный. Данный компонент связан с формированием и развитием положительных внутренних и внешних мотивов обучения.

В лингводидактических источниках **мотивация** – это «побуждение к деятельности, которое связано с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу ценности, интересы, идеалы[67]».

С целью повышения уровня мотивации при изучении русского языка иностранными студентами преподавателю необходимо разработать и внедрить в учебный процесс такие педагогические условия, которые дали бы возможность активизировать познавательную деятельность иностранных студентов и тем самым обеспечить более эффективное усвоение русского языка. К числу таких педагогических условий относятся**:** а) «применение интерактивных методов преподавания; б) привлечение лингвострановедческого материала; в) использование межпредметных связей; г) создание благоприятной атмосферы общения; д) обучение на собственном примере[68]».

Очередным педагогическим условием развития мотивации иностранных студентов при изучении русского языка является привлечение лингвострановедческого материала**.** «Вследствие систематического проведения бесед о русских обычаях и традициях, обучаемые имеют возможность познакомиться с культурой и ценностями русского народа[69]». Наряду с вышеназванными педагогическими условиями, не меньшую значимость имеет использование межпредметных связей на занятиях по РКИ**.** Результативность процесса обучения турецких студентов русскому языку как иностранному в большинстве случаев зависит от наличия интереса к будущей профессии. Отметим, что формирование интереса у студентов обеспечивается не просто познавательной мотивацией вообще, а прагматической мотивацией.

[67] Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - СПб.: Златоуст, 1999. – 162 с.

[68] Макеенкова Т.В., Сенченкова Е.В. «Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному» Смоленский медицинский альманах. 2015 – 205 с.

[69] Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) [Текст]: методическое пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. - СПб.: Златоуст, 2007. – 15 с.

«Студенты-иностранцы осознают, что знания, умения и навыки, полученные на занятиях по русскому языку, оказывают им помощь при изучении специальных дисциплин. Следовательно, введение элементов профильных предметов ставит студентов в новые познавательные ситуации, тем самым поднимая уровень мотивационной сферы[70]». Фундаментальным условием успешного владения русским языком как иностранным считается создание на занятии психологического климата. Учёными выяснено, что благоприятная среда обучения, созданная на занятиях, также содействуют возникновению положительных эмоций в процессе взаимодействия преподавателей и студентов. Помимо вышесказанного выяснено, что созданная ситуация успеха снижает эмоциональное напряжение у студентов, способствует предупреждению и преодолению культурно-речевого шока на занятиях. Таким образом, «мотивация на занятиях обеспечивается за счёт того, что студенты осознают важность изучаемого языка, а также видят своё развитие в обучении. Такие успехи в процессе образования способствуют снятию коммуникативного барьера[71]».

Обучение на собственном примере также помогает развитию мотивации**.** Так, преподаватель должен быть компетентен в тех областях знаний, которые наиболее интересны и важны иностранным студентам. Для того чтобы сформировать познавательную потребность у обучащихся, преподавателю нужно создавать языковые ситуации, максимально приближённые к реальности. На занятиях необходимо поднимать такие вопросы и темы, которые актуальны для данной студенческой аудитории, но при этом обязательно нужно учитывать социальную принадлежность обучаемых. Только «при комплексном использовании этих условий возможно повышение уровня мотивации в процессе изучения русского языка как иностранного[72]».

---

[70] Макеенкова Т.В., Сенченкова Е.В. «Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному» Смоленский медицинский альманах. 2015 – 205 с.

[71] Бреднева, Н.А. Педагогические условия эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / Н.А. Бреднева // Состояние и перспективы лингвистического образования в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. ч. 2: Лингводидактика. – Ульяновск: Студия печати, 2006. – с. 4-10.

[72] Макеенкова Т.В., Сенченкова Е.В. «Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному» Науки об образовании. Смоленский медицинский альманах. 2015 – 205 с.

Одним из способов учебной мотивации считается использование творческого подхода в процессе проведения или подготовки занятий по русскому языку как иностранному. В процессе занятия рекомендуется использовать следующие способы стимулирования и повышения учебной мотивации студентов:

1) «Проведение ролевых, фонетических, лексичеких игр;

2) Использование песен или стихов в процессе изучения определённых лексико-грамматических конструкций;

3) Решение творческих дидактических задач[73]».

Постараемся дать определение понятию дидактические задачи. В методике преподавания РКИ важным способом повышения познавательного интереса студентов является дидактическая задача. Например, «на этапе усвоения грамматических или лексических (разговорных тем) у студентов уже должен быть определённый филологический опыт в применении падежей и таким образом дидактическая задача может быть направлена на преодоление трудностей в восприятии и анализе последующих тем, предусмотренных учебной программой[74]».

Исследователи А.В. Богачева, К.А. Грушко считают, что мотивация неразрывно связана с интересом, стимулирующим к овладению определённым видам деятельности. Таким образом, мотивация студентов-турок, возможна при условии создания пололожительного эмоционального фона, сопровождающего весь учебный процесс. Подобный подход «способствует активизации познавательной деятельности обучаемых, пробуждение их внимания концентрацию мышления, а также активизацию процессов памяти и восприятия[75]».

Следовательно, «мотивация играет довольно важную роль в повышении эффективности обучения русскому языку в иностранной аудитории. Но для того, чтобы она появилась, нужно подбирать подходящие методы, которые

---

https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak inostrannomu

[73] Богачева А.В., Грушко К.А. «Мотивация и методы ёе повышения в процессе преподавания РКИ».
https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-i-metody-ee-povysheniya-v-protsesse-prepodavaniya-rki

[74] Там же.

[75] Там же.

предоставят возможность оживить занятие на любом этапе, а также создать новое пространство для организации проблемно-ценностного общения[76]».

В науке до настоящего времени нет единого представления о понятии «мотив». Учёные считают, что мотивом можно назвать побуждение, целевую установку или намерение человека. Так, например, Г.А.Ковалёв считает, что «мотивом необходимо назвать моральное убеждение», по меннию К. Вилюнас, «мотивом является определённое условие, побуждающее к действию». А Ж. Годфруа подчёркивает, что «мотив – это интерес, связанный с убеждениями объекта и мотивирующий или стимулирующий его деятельность[77]».

К традиционным учебным мотивациям относятся следующее:

- особенность обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);
- особенности преподавания и отношение преподавателя к своей педагогической деятельности (индивидуальность);
- организация педагогического процесса;
- специфика учебного процесса (например, изучение РКИ);
- разнообразие (коллективные и индивидуальные формы работы);
- оценка и самооценка учебной деятельности;
- опора на метакогнитивные, учебные и коммуникативные стратегии каждого обучаемого и развитие его стратегической компетенции с целью повышения автономности в процессе изучения языка).

Учитывая вышеперечисленные мотивы в обучении русскому языку как иностранному, можно добится эффективности образовательного процесса.

«В этом отношении главная роль отводится коммуникативной компетентности, выступающей в качестве инструмента формирования вторичной языковой личности студента и способствующей оптимальной реализации межкультурного диалога, причём как в ситуации повседневного общения, так и в профессиональной сфере[78]».

---

[76] Там же.

[77] https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-motivatsii-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu

[78] С.А. Вишняков Русский язык как иностранный: учебник/ Разговорная практика//- М. Флинта: Наука, 2011. – с. 157; 122.

«Мотивацию обучения также усиливает анализ и сравнение фактов и явлений русской и родной культуры студентов, благодаря которым обучающиеся осознают уникальность русской культуры. Она приобретает значение в характерной для неё системе норм и ценностей[79]».

Говоря о практической стороне процесса обучения русскому языку как иностранному турецких студентов Базового уровня и элементарного уровня, необходимо отметить факторы, которые усиливают мотивацию, как движущую силу в обучении, а именно:

- «мотив саморазвития, который означает стремление к самосовершенствованию;
- просоциальный мотив, который связан с осознанием общей значимости деятельности;
- учёт в преподавании аспектов речи основных коммуникативных целей данной программы (бытовая коммуникация; получение и обработка информации, оптимальная, адекватная передача этой информации, развёрнутый обмен мнениями по заданной теме и т.д.);
- индивидуальный подход к каждому студенту, система дополнительных занятий[80]».

Высокая мотивация обучаемых на занятиях по РКИ направлена на достижение нижеследующих итогов обучения:

- Пополнение словарного запаса и обогащение монологической и диалогической речи. Это развивает речевую компетенцию, которая, в свою очередь, является важной частью коммуникативной компетентности;
- Повышение уровня лингвострановедческой мотивации, которое связано с внутренними мотивами изучения языка;
- Сопоставления языковых и речевых реалий родного (турецкого) и изучаемого (русского) языка. Такого рода подход даёт возможность повышать уровень

---

[79] Э. Н. Мулюкова Проблемы мотивации в обучении русскому языку как иностранному. Вестник Казанского технологического университета. Науки об образовании.2013 – 346 с. https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-motivatsii-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu

[80] О.А.Данилова, Д.В.Копова, Р.А.Дукин Роль мотивации в изучении иностранных языков/ Данилова О.А.// М. : АРКТИ, 2000.- 167-169 с. : илл. (Метод. биб-ка).

знания РКИ, одновременно с этим усиливает познавательный интерес и мотивирует студентов к обучению;

- Развитие навыка поиска нужной информации за счёт использования дополнительных средств и источников научной и лингвистической литературы, применение полученных в аудировании навыков, а также усовершенствование диалогических и монологических навыков;
- Использование стандартных лексико-грамматических конструкций для построения собственного высказывания, относящегося к разным стилям речи;
- Развитие исследовательских навыков студентов при изучении современных речевых и языковых единиц. Это, в свою очередь, способствует обогащению лексического запаса и формированию филологического опыта студента.

Таким образом, «повышение мотивации, как одного из результативных принципов обучения, должно стать ведущим направлением в подготовке и проведении комплекса заданий обучения русскому языку как иностранному[81]».

Итак, в мотивационный компонент коммуникативной компетентности входит желание и стремление студентов ознакомиться с иноязычной действительностью, лингвокультурными реалиями страны, язык которой изучается ими. Также сюда входит заинтересованность студента в освоении русского языка. Кроме этого, к данному компоненту мы отнесли также индивидуальные особенности восприятия студента учебной информации.

Когнитивный. Указанный компонент включает владение студентом лексико-грамматической, фонетической и синтаксической базой изучаемого языка, а также подразумевает сформированность вторичной языковой личности, владение вербально-семантическими средствами реализации коммуникативного акта на русском языке.

«Когнитивный процесс деятельности студентов даёт возможность оформить их взаимодействие как следующую закономерность: важнейшим классом психических процессов, обеспечивающих коммуникативную

[81] Э. Н. Мулюкова Проблемы мотивации в обучении русскому языку как иностранному. Вестник Казанского технологического университета. Науки об образовании. 2013 – 346 с. https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-motivatsii-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu

деятельность студента, являются когнитивные процессы – это процессы взаимодействия внимания, памяти, мышления. Когнитивные процессы коммуникативной деятельности студента, главным образом, направлены на познание, ориентировку, переработку информации[82]».

В когнитивный компонент коммуникативной деятельности студентов в обучении русскому языку как иностранному входят следующие виды деятельности: «умение раскрывать в задании, данном преподавателем, содержание материала; владение общей культурой речи; развитость диалогической и монологической речи; аргументированность речи и последовательность изложения заданного материала; культура коллективного общения; умение сравнивать, анализировать, конкретизировать, обобщать[83]».

Помимо этого, изучение современных подходов к коммуникативно-эффективному общению студентов с носителями языка, в первую очередь, направляет преподавателя РКИ на создание межкультурного диалога. При этом обучающийся будет заинтересован в осмыслении культуры и образа жизни носителя русского языка. Всё сказанное даст возможность повысить эффективность общения, а это означает, что необходимо учитывать национально-культурную специфичность лексических единиц, которые учащиеся будут использовать в своём высказывании.

«Изучение национального социокультурного своеобразия через лексические и фразеологические единицы предопределено ещё и самобытностью человеческого мышления и сознания, которое развивается через первичную и вторичную социализацию в конкретной культуре, с определёнными факторами и механизмами формирования мировоззрения и способов коммуникации, выраженных в языке.

К когнитивному компоненту также относится сформировать представления студента о картине мира носителей языка, осознание

---

[82] А. В. Виноградова структура коммуникативной деятельности старшеклассников при проведении устной работы по геометрии. Наука и школа. Науки об образовании. 2014 – 107 с. https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-kommunikativnoy-deyatelnosti-starsheklassnikov-pri-provedenii-ustnoy-raboty-po-geometrii

[83] Там же.

культуроспецифических аспектов, которые обеспечивают успешность коммуникации[84]».

Деятельностный компонент. Суть данного компонента заключается в способности применять различные средства для изучения языка и удовлетворения своих познавательных потребностей; умение сравнивать и сопоставлять языковые – речевые и социокультурные реалии турецкой и русской лингвокультур.

Деятельность в обшепринятом понимании объясняется, как «целесообразно практическое, преобразующее воздействие субъекта на объект, в процессе которого изменяются как внешний объект, так и воздействующий на него субъект» В деятельности необходимо выделить следующие основные моменты:

1. Деятельность есть активность, при этом активность понимается как само движение, – движение, идущее изнутри. Движение, навязанное извне, это реактивность. По словам А.Н. Леонтьева, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций[85]». При этом реактивность не считается первоначальной и простейшей формой самодвижения.

2. «Деятельность – это целенаправленная активность, это активность, которая направлена на достижение сознательно и свободно поставленной цели. При этом цель – это планируемый результат созидательной деятельности[86]».

Речевую деятельность составляют следующие аспекты: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Аудирование – это параллельное восприятие и осмысление звучащей речи. Данный вид работы возможно использовать на основе страноведческого материала. Довольно плодотворным при этом будет использование аудиоматериалов. Таким образом, у обучающегося будет возможность привыкнуть к разным голосовым характеристикам в русской речи, а также к правильному произношению слов.

---

[84] https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-aspekt-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu

[85] Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. т. 2. с. 141.

[86] Ламзин Сергей Алексеевич О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам. - Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина 2011. https://cyberleninka.ru/article/n/o-vidah-rechevoy-deyatelnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam

Выбор текста для аудирования не должен быть случайным. Студентам будет интересен текст с культурологической направленностью, т.е. обучающиеся знакомятся с традициями русского народа.

Если аудирование рассматривается как процесс от восприятия к осмыслению, то говорение – это есть процесс от содержания к форме. При обучении говорению студент должен уметь запрашивать информацию, на основе услышанного или прочитанного вести беседу, высказывать собственное мнение, пересказывать, описывать. Естественно, данную работу нужно начинать от простого к сложному.

«На основе вышеуказанной работы студенты отрабатывают следующий вид работы – диалог. Подобная деятельность полезна для условий естественной коммуникации. Учебный диалог строится на том же самом содержательном материале, что и монолог, но охватывает лишь часть его, и к нему прибегают в целях разъяснения, уточнения[87]».

Для студентов-турок чтение – это извлечение информации, изложенная в письменной форме. Если при аудировании осмысление информации происходит однократно, то при чтении студент может усваивать текст столько, сколько ему потребуется. Для того чтобы понять степень усвоения текста, студентам нужно обратиться к ряду заданий. К примеру, после прочтения текста учащимся можно задать следующие вопросы: определите, о чём говорится в тексте, назовите главных героев. После обсуждения можно озаглавить текст и обосновать его, составить план или же наоборот, готовые пункты плана расположить в соответствии с содержанием.

«Письмо тоже считается неотделимой частью речевой деятельности. Данный вид предусматривает умение выражать мысли в письменной форме. Студенты должны правильно соотносить звук с графическим символом. Таким образом, учащиеся учатся писать диктанты, изложения, сочинения, умеют

[87] Мотина Е.И. Язык и специальность (некоторые проблемы теории и практики обучения). – с. 55 URL: [Электронный ресурс] /Режим доступа: http: //web-lokal.rudn.ru/weblokal/ kaf/rj/index.php?id=190p=823.

описывать предмет. Среди письменной работы выделяют несколько видов диктанта: фонетический диктант, зрительный диктант и др.[88]».

При говорении и письме мысль (в общих чертах) заранее известна субъекту деятельности. Он хочет сформулировать эту мысль, то есть у него есть цель последующих речевых действий. А при чтении и аудировании мысль (цель деятельности) окончательно появляется после того, как осуществляются речевые действия. Иными словами, чтение и аудирование по данному критерию к категории деятельности не подходят.

В общем понимании процесс чтения и аудирования заключается не в развитии и формулировании собственной мысли, а в воссоздании, воспроизведении и изложении заданного извне смыслового содержания, то есть решение мыслительной задачи вербальными средствами для себя. «Такая особенность рецептивных видов речевой деятельности даёт возможность определить их как внутренние в отличие от внешне выраженных говорения и письма[89]».

Следовательно, мы приходим к такому выводу, что говорение и аудирование являются неразрывными, диалектически взаимосвязанными между собой сторонами одного процесса, при этом активной, ведущей стороной этого единства считается говорение, а аудирование – это вторичная, пассивная, зависимая сторона.

Сформированность деятельностного компонента указывает на владение студентом речемыслительной деятельностью, речевым мышлением в двух формах проявления – устной и письменной.

«Одним из распространённых способов обучения иностранцев русскому языку является опора на знания учащимися своего родного языка при одновременном обязательном сопоставлении грамматических явлений того и другого языка. В связи с этим преподаватель русского языка как иностранного, знакомясь с грамматическим строем, фонетикой и словарным составом

[88]А.А. Ларинова «Роль речевой деятельности на уроках русского языка как иностранного» Вестник Казанского технологического университета. Науки об образовании. 2011 – с. 1-4. https://cyberleninka.ru/article/n/rol-rechevoy-deyatelnosti-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo

[89] Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. с. 145.

родного языка студентов, в совершенстве должен знать теоретические основы грамматики их родного языка.

При этом нельзя не оспаривать тот факт, что методика преподавания иностранного языка должна опираться на данные общего или теоретического языкознания[90]». На наш взгляд, теоретическое знание языка обеспечивает умение проводить сравнения русского с родным языком учащихся. Часто практическое владение языком обучаемых без осознания строя этого языка оказывается недостаточным. Для того, чтобы проводить подобные сравнения, преподаватель должен быть в той или иной степени лингвистом-теоретиком, иначе ему будет сложно разобраться в строе неродного языка.

Кроме вышеуказанных навыков, необходимо формировать навыки использования учебного перевода. Согласно лингвистическим источникам, «под переводом следует понимать вспомогательный вид речевой деятельности, в процессе которой осуществляется преобразование речевого сообщения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого сообщения[91]». Также «переводом называют точное воспроизведение оригинала через использование другого языка с сохранением единства содержания и стиля[92]».

В. Шуан считает, что «учебный перевод позволяет «постичь основы иностранного языка, методы и технику перевода, углубить знания в языке[93]».

Разумное использование перевода в учебном процессе благоприятствует комплексному развитию переводческих умений и навыков, которые необходимы будущим филологам для осуществления профессиональной деятельности в условиях турецко-русского и русско-турецкого билингвизма. «В таком контексте перевод может рассматриваться и как средство профессиональной подготовки студентов и как эффективный учебный приём, используемый наряду с сопоставлением и сравнением. Анализ методических

---

[90] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Щукин А.Н.. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2017. – с. 506.

[91] Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009. 448 с.

[92] Попович И.Ю. Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного // Теория и практика общественного развития, № 2. 2011. с. 368-370.

[93] Шуан В. Методика использования учебного перевода в обучении китайских студентов-филологов устной речи на русском языке: дис.. к. пед.н. М., 2016. 192 с. https://psyjournals.ru/authors/97861.shtml

возможностей учебного перевода в билингвальной учебной среде даёт возможность говорить о целостном и фрагментарно-ярусном видах. Изучение РКИ в турецкой аудитории подразумевает использование модернизированных билингвальных переводческих заданий, включающих в себя работу над словом, словосочетанием и текстом[94]».

Рефлексивный компонент. Сформированность его указывает на то, каким образом студент оценивает собственный уровень владения языком.

В научных источниках «**рефлексия** – это (от лат. reflexio – обращение назад, поворачивание) размышление, самонаблюдение, желание понимать собственные чувства и поступки[95]».

Кроме этого, существует мнение о том, что «рефлексия – это показатель глубокого обучения, и там, где отсутствуют такие виды деятельности как рефлексия, этой точкой зрения, поскольку полагаем, что именно благодаря способности к рефлексии производится полное понимание и осознание своих собственных действий, а также происходит осмысление и переосмысление полученных знаний и умений.

Касаясь вопроса изучения термина рефлексии в контексте обучения иностранному языку, важно отметить, что рефлексия выполняет довольно важную роль. Суть первой её функции заключается в том, что рефлексия помогает студенту в анализировании своих учебных достижений, определении плюсов и минусов учебной деятельности, понимании перспективы дальнейших действий. Значение второй функции рефлексии сводится к тому, что у обучаемого развивается осознанное отношение к изучаемой теме. Этого можно достичь посредством осознания цели обучения, в данном случае цель обучения выступает основным мотивационным фактором, который способствует равитию интереса к иностранному языку. «Основная цель рефлексивной деятельности в процессе изучения русского языка как иностранного заключается в том, что студенту необходимо уметь выделить главные моменты, изученные во время занятия, а также проанализировать учебную

[94] Шеремет О.В. «Модернизация учебного перевода как методического приёма обучения русскому языку в турецкой аудитории» Электронный журнал «Язык и текст» 2019 – 97 с.

[95]Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 162 с.

информацию, и в будущем, опираясь на конкретно заданные лексико-грамматические темы, построить собственные высказывания[96]».

В обучении иностранному языку выдвигают различные виды рефлексии, которые могут быть использованы студентами на разных этапах занятия. «В зависимости от того, когда осуществляется рефлексивная деятельность, различают «текущую» и «итоговую» рефлексию, благодаря которым происходит осознание учащимися собственной деятельности или непосредственно в ходе учебного процесса или в конце него[97]».

Различают также в зависимости от цели рефлексию настроения и эмоционального состояния, рефлексию содержания учебного материала и рефлексию деятельности. Следовательно, преподаватель может выбирать наиболее приемлемый вид рефлексии и стимулировать студентов к использованию его в определённой ситуации.

По нашему мнению, для того, чтобы научить студентов осуществлять рефлексивную деятельность, педагогам необходимо:

1) «Дать возможность студентам самим реализовать выбор целей обучения, при котором обучающиеся смогут принять во внимание свои возможности и способности;

2) Развивать способность у студентов самостоятельно выявлять причины своих успехов и неудач;

3) Формировать навык нахождения и определения проблем, а также умения решать их[98]».

Также данный компонент связан с самоанализом, самоконтролем при решении задач коммуникативного типа и умением применять речевые стратегии.

«Коммуникативная задача – это средство управления речевым поведением обучаемого в конкретной ситуации и одновременно стимул его

---

[96] Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псковский Государственный педагогический институт им. С.М. Кирова, Псков, 2004. 216 с.

[97] Хилькевич В.В. Рефлексия в обучении учащихся на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL:https:// multiurok.ru/files/rieflieksiia-v-obuchienii-uchashchikhsia-na-urokie.html.

[98] Особенности развития способности к рефлексии в обучении иностранному языку у гиперактивных детей. Перспективы науки и образования. Науки об образовании. 2018 – 327 с. https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-sposobnosti-k-refleksii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-u-giperaktivnyh-detey

речевой деятельности. Предопределяя выбор конкретных языковых и речевых средств, коммуникативная задача управляет речевой деятельностью обучаемых[99]».

Стратегии и тактики являются определяющими для достижения поставленной коммуникативной задачи. Стратегии связаны с общим замыслом конечной цели общения. Тактики состоят из конкретных речевых ходов, которые соответствуют общей стратегии.

О. С. Иссерс понимает под стратегией «совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего».

«Коммуникативная стратегия речи – это способ осуществления замысла. Она предполагает отбор фактов и их подачу в определённом освещении с целью воздействия на интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферу адресата[100]».

Из этого следует, что, речевая тактика, имея форму речевого акта, является составным компонентом речевого жанра и более абстрактной категории – речевой стратегии.

М. Ю. Олешков, исследуя вопрос интенции как основу коммуникативной стратегии в инстуциональном дискурсе, предлагает выделить такие коммуникативные стратегии:

1) «Информационно-аргументирующая стратегия – включает умение коммуниканта передавать информацию, а также осуществлять контроль над пониманием и осознанно подходить к пониманию коммуникативной ситуации;

2) Манипулятивно-консолидирующая стратегия – базируется на иерархии или подчинение, а также на самоконтроль;

3) Экспрессивно-апеллятивная стратегия – включает формирование эмоционального настроя, а также постановку цели и задачи коммуникации;

---

[99] Гаманко Р.А. «Коммуникативная задача профессионального общения на иностранном языке студентов технического вуза» Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 1 – с. 18.

[100] Олешков М. Ю. Коммуникативные стратегии в институциональном дискурсе // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. Л. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2007 года): Труды и материалы / Сост. М. Л. Ремнева, А. А. Поликарпов. М., 2007.

4) Контрольно-оценочная стратегия. Данный вид стратегии предусматривает извлечение информации, её оценивание, а также оценивание коммуникантами своего речевого поведения. Эту классификацию можно отнести к средствам обучения РКИ[101]».

Исследователи В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман под рефлексией понимают «личностную способность обучаемого определять границы индивидуальных знаний, а также осознание своих умений и навыков. По их мнению рефлексия также включает навыки самоанализа и самооценки. Это даёт возможность студенту самостоятельно определять имеющийся филологический опыт в определённом языке, а также устанавливать перспективы и возможный план дальнейшего индивидуального развития[102]».

Процессы самоанализа, самооценки, саморегулирования, самоорганизации, происходящие в процессе рефлексии при решении учебной задачи, являются составляющими учебной самостоятельной деятельности. Следовательно, рефлексия является основой осуществления учебной самостоятельной деятельности обучающихся.

«В процессе самоанализа происходит сравнение знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения задания с субъектным опытом личности обучаемого[103]».

ОПИСАНИЕ УРОВНЕЙ

Основываясь на проанализированные выше научно-методические и теоретические сведения и в соответствии с выделенными компонентами, нами предлагается описание уровней коммуникативной компетентности студентов-турок, изучающих РКИ в условиях двуязычного обучения:

---

[101] Там же. https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-zadachi-strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya-prepodavatelya-rki-pri-rabote-s-zadaniyami-kommunikativnogo-tipa

[102] Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте// Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25-36.

[103] https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-osnova-uchebnoy-samostoyatelnoy-deyatelnosti-studentov

Уровни сформированности коммуникативной компетентности

Уровни	**Описание**
Высокий уровень:	У студента наблюдается сильное желание и стремление знакомиться с иноязычной действительностью, лингвокультурными реалиями страны, язык которой изучается. Студент, находящийся на этом уровне, достаточно глубоко заинтересован в изучении русского языка. Кроме того, у такого студента можно проследить положительно сформированные внешние и внутренние мотивы обучения. Обучаемый хорошо владеет фонетическими, лексико-грамматическими и синтаксическими основами русского языка в рамках заданного уровня, а также хорошо развитым владением вербально-семантических средств реализации коммуникативного акта на русском языке. У студента хорошо сформированы навыки владения диалогической и монологической речью; он ясно осознаёт культурные и социальные особенности общения. У него хорошо развиты профессиональные потребности в умении сравнивать и сопоставлять языковые, речевые и социокультурные реалии турецких и русских лингвокультур. Обучаемый, находящийся на этом уровне, владеет навыками учебного перевода, соответствующими уровням A1, A1+. У студента ярко выражены объективные способности самоанализа и самооценки, а также сформированы навыки рефлексии.
Средний уровень:	На данном уровне у студента наблюдается нормальная или заниженная самооценка. Кроме того, у него наблюдается развивающийся интерес к изучению русского языка. Также прослеживается развивающийся интерес к изучению лингвострановедческого материала и сопоставлению фактов и явлений русской и турецкой культуры. Он выделяется развивающейся любознательностью в овладении

	специальными знаниями и желанием их использовать в филологической деятельности, положительным настроем на учебную деятельность. Старательно относится к выделению главных моментов, изученных во время занятия, а также прилагает усилие проанализировать учебную информацию и, опираясь на конкретно заданные лексико-грамматические темы, в будущем построить собственные высказывания.
Низкий уровень	У студента наблюдается невысокая или же, наоборот, достаточно высокая самооценка. У такого студента можно наблюдать следующее: проявление ситутивного любопытства в изучении русского языка; начальный уровень сформированности внутренних и внешних мотивов обучения; начальный уровень владения фонетическими, лексико-грамматическими и синтаксическими основами русского языка в рамках заданного уровня; с интересом или отсутствием стремления в овладении специальными знаниями и желанием их использовать в филологической деятельности, положительным настроем на учебную деятельность; равнодушным отношением владения диалогической и монологической речи.

В соответствии с выделенными компонентами были разроботаны и предложены такие средства диагностики:

Таблица 1

Средства диагностики компонентов коммуникативной компетентности

	Компоненты	**Средства диагностики**
1	Мотивационный компонент	Тест-диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева

2	Когнитивный	Тест на знание языка
3	Деятельностный компонент	
4	Рефлексивный компонент	Анкета-карта «Вербальная диагностика самооценки личности», авторы – Фетискин Н.П, Козлов В.В.

Используя тест «Тип восприятия», мы поставили цель – определить ведущий тип восприятия студентов.

Для этого мы воспользовались методикой, разработанной авторами Фетискиным Н.П, Козловым В.В. – это «Анкета-карта «Вербальная диагностика самооценки личности[104]». Участниками эксперимента стали 47 человек.

Студентам подготовительного факультета, 1-4 курсов было предложено ответить на 48 вопросов, поставив в соответствующей колонке «да» или «нет». По итогам тестирования был определён канал восприятия: визуальный, аудиальный или кинестетический. Благодаря этому стало возможно выявить уровни перцептивной модальности (ведущего типа восприятия): высокий, средний и низкий. Количественные и качественные результаты обработаны нами и в виде гистограммы представлены ниже.

Целью использования тестов на знание языка было выявление уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов.

В этой связи студентам подготовительного факультета были предложены тесты, включающие основные вопросы на знание лексико-грамматических реалий русского языка. Полученные результаты также обработаны нами и в виде гистограммы представлены ниже.

Анкета-карта была предложена для выявления рефлексивного компонента. Авторами данной методики также являются Фетискин Н.П,

[104] Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Вербальная диагностика самооценки личности Психогеометрическая самооценка личности. – М., 2002. с.48-49.

Козлов В.В. В анкету включены 38 вопросов. Участники должны были ответить следующим образом: «очень часто» – 4 балла, «часто» – 3 балла, «редко» – 2 балла, «никогда» – 0 баллов.

Таблица 2

Обработка и интерпретация результатов теста

Результаты диагностики «Вербальная диагностика самооценки личности»

	Çok sık	**Sık Sık**	**Nadiren**	**Asla/Hiçbir zaman**
Кол-во ответов	265	266	529	418
Средний показатель	8,2	8,3	16,5	13,1
%	17,4	18,6	35,2	28,8

погрешность = 0,9 %.

Высчитываем процентное соотношение уровней самооценки студентов согласно диагностической методике «Вербальная диагностика самооценки личности»

100% = 47 чел.

x % = n чел.

Из Таблицы 1 видно, что ответ «Çok sık/Очень часто» выбрало 17,4% респондентов; из 47 участников 18,6 % ответили «Sık sık / Часто»; наибольший показатель наблюдается у студентов при ответах «Nadiren / Иногда» (35,2 %); вариант «Asla / Никогда» выбрали 28,8 % опрошенных.

Далее, пользуясь ключом к тестовому заданию, мы подсчитали итоговые показатели диагностики:

Ключ к тестовому заданию

Подсчёт баллов производится по схеме:

- «Çok sık/ Очень редко» – 4 балла,
- «Sık Sık/ Часто» – 3 балла,
- «Nadiren/ Никогда» – 2 балла,
- «Asla/Hiçbir zaman/ Никогда» – 0 баллов.

Таблица 3

Результаты диагностики «Вербальная диагностика самооценки личности»

	Çok sık	**Sık Sık**	**Nadiren**	**Asla/Hiçbir zaman**
Кол-во ответов	265	266	529	418
Средний показатель	8,2	8,3	16,5	13,1
Баллы согласно критериям диагностики	4	3	2	1
Итого (кол-во ответов * баллы)	265*4 = 1060	266*3 = 798	529 * 2 = 1058	418

Интерпретация результатов теста.

В оригинале диагностики находим такие расчёты (на 1 человека):

• 0-25 баллов свидетельствуют о высоком уровне самооценки, при котором человек, как правило, уверен в себе, правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в необходимости своих действий.

• 26-45 баллов – показатель среднего уровня самооценки, человек редко страдает комплексом неполноценности, лишь время от времени старается подстроиться под мнение других людей.
• 46-128 баллов – уровень самооценки низкий, человек болезненно переносит критические замечания, не уверен в себе.

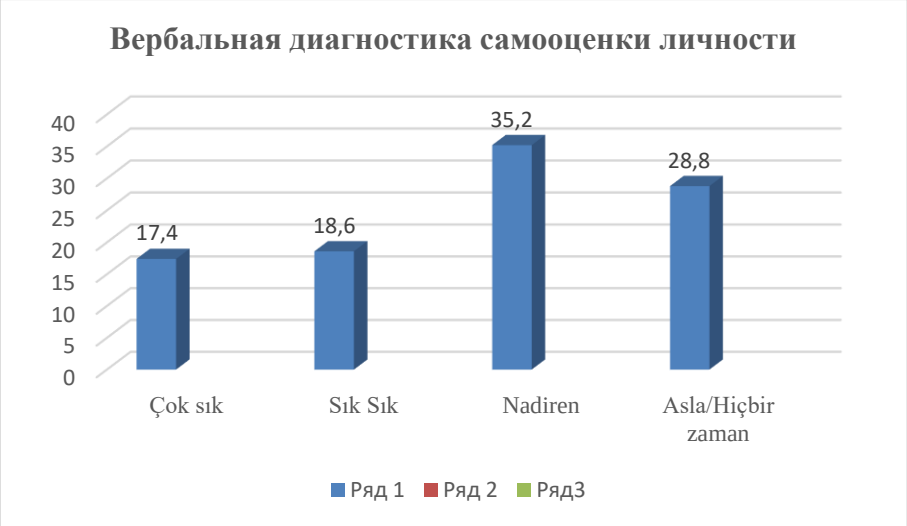
Поскольку в диагностике у нас участвовало 47 человек, высчитаем наивысший балл: 128*47 = 6016. Таким образом, характеристика уровней будет выглядеть таким образом:

Высокий уровень: 0-2005 баллов.

Средний уровень: 2006 – 4011 баллов.

Низкий уровень: 4012 – 6016 баллов.

По итогам диагностирования видно, что у 100% респондентов наблюдается высокий уровень самооценки. Это является позитивной предпосылкой, в т.ч. и при изучении иностранного языка и формировании вторичной языковой личности.



Результаты теста диагностики « Доминирущей перцептивной модальности»

Таблица 4

	Визуал	**Аудиал**	**Кинестет**
Кол-во ответов	18	18	18
%	37,5	27,08	35,41

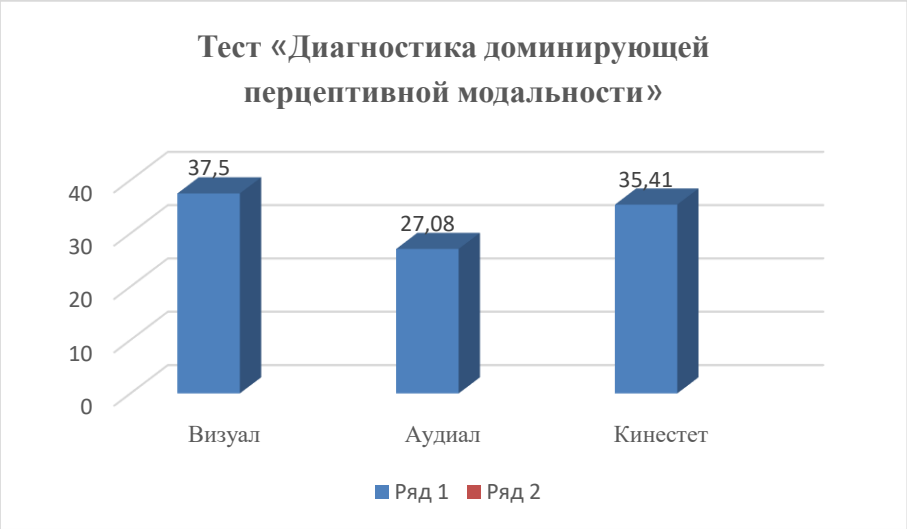
Высчитываем процентное соотношение уровней самооценки студентов согласно диагностической методике «Вербальная диагностика самооценки личности»

100% = 48 чел.

x % = n чел.

Из таблицы 3 видно, что у «Визуалов» 37,5 %; «Аудиалов» 27,08 %; «Кинестетов» 35,41 % выбрали опрошенные.

По итогам диагностирования видно, что у 100% респондентов наблюдается высокий уровень самооценки. Это является позитивной предпосылкой, в т.ч. и при изучении иностранного языка и формировании вторичной языковой личности.



Тест «Диагностика когнитивного и деятельностного компонентов».

Для определения конгитивного и деятельностного компонентов нами был предложен тест, составленный на основе вопросов, предусмотренных типовыми тестами по РКИ, разработанными на базе Государственного Института имени А.С. Пушкина[105]». В тестировании приняли участие 36 студентов отделения русского языка и литературы (Агрыйский университет имени Ибрагима Чечена) (решение (363 sayılı Etik Kurul Kararı). Тестирование проводилось среди студентов, обучающихся на 1-4 курсах. Цель тестирования – выявить, на каком уровне у будущих филологов сформированы лексико-грамматические навыки, а также умение строить собственные высказывания на изучаемом языке. Анкета была создана с помощью сервера (Google Forms). Тестирование состояло из 4-х блоков в 1 и 2 блоке был представлен 31 вопрос, направленный на диагностику знания студентами грамматических конструкций и падежей. За каждый правильный ответ студенту начислялось 2 балла. В 3-м блоке были представлены 9 вопросов, направленных на знание глаголов движения. За каждый правильный ответ начислялось 2 балла. В 4-й блок мы включили 5 вопросов, показывающих уровень знания студентов-турок по теме «Предлоги». За каждый правильный ответ начислялось 2 балла. Пятое задание теста включало несколько вопросов на определение речевых и коммуникативных навыков студентов. Мы предложили им «Рассказать о себе и о своей семье». За правильный и полный ответ студенты получили 10 баллов. Результаты проведённого тестирования мы представили в приложении 1. В ходе анализа полученных ответов было выявлено следующее: только 17 % опрошенных смогли полно и правильно ответить на вопросы. 46 % опрошенных справились с этим заданием и показали средний уровень владения КК. Остальные 37% не смогли правильно ответить на вопросы, набрав 1-3 балла и, таким образом, показали низкий уровень.

После подсчёта ответов на тестовое задание мы определили средний показатель. Он равен 41,36 %. Таким образом, проведение диагностики на определение деятельностного и когнитивного копмоненентов даёт нам право говорить о том, что уровень коммуникативных навыков у студентов,

[105] http://www.pushkin.institute/Certificates/CCT/tests-online.php

изучающих РКИ, находится между средним и низким уровнем. Таким образом, этот фактор обуславливает целесообразность организации учебного процесса и подачи грамматического и лексического материала таким образом, чтобы повысить коммуникативные способности и речевые навыки будущих филологов. Также, учитывая результаты диагностики, использованные при определении мотивационного и рефлексивного компонентов, мы видим следующее: мотивация и самооценка у студентов находятся на должном уровне, рефлексивные навыки сформированы достаточно и большая часть из них – 37,5 % – являются визуалами.

Таким образом проведённый анализ широкого спектора научно-методической литературы, организация констатирующего эксперимента, результаты, полученные в итоге проведения диагностики на определение уровней КК студентов-турок, изучающих русский язык, позволяют сделать следующие выводы. У будущих филологов на данный момент наблюдается заинтересованность в изучении русского языка как иностранного. Большая часть из опрошенных оказалась визуалами. При организации занятии нам следует учитывать также тот фактор, что обучение осуществляется вне языковой среде. В качестве альтернативного инструмента формирования КК мы предлагаем учебные ментальные карты, методика использования которых рассмотрена в рамках данной магистерской диссертации. Использование предложенных нами учебных МК может стать дополнительным методом визуализации учебного материала и повышения эффективности учебного процесса.

2.2. Методика использования ментальных карт при изучении русского языка в учебном процессе

Ментальные карты (МК) – это метод, который может оказать посильную помощь в более эффективном изучении русского языка. С его помощью можно улучшить свой словарный запас, грамматику и творческое мышление. С помощью МК можно пополнить словарный запас. Кроме этого, они помогают создавать более организованные сети, поэтому легче управлять своими

словарными списками. Они имитируют то, как запоминается лексика на родном языке – через связи, а не через списки, что кажется более естественным. МК действуют более результативно, а также они намного интересны в использовании.

Традиционное «изучение словарного запаса» включает длинные списки не связанных между собой слов с указанием их значения. Однако, используя интеллект-карты, мы можем эффективно визуализировать и создавать весь список связанных слов.

Ментальная карта – это в некоторой степени инструмент, который даёт возможность структурировать информацию и мыслить, используя при этом весь творческий потенциал. Иными словами, ментальные карты – это наши мысли, которые графическим способом изложены на бумаге.

С помощью ментальной карты можно структурировать данные для более достоверного запоминания и легчайшего извлечения из памяти в случае необходимости. В связи с этим данный метод можно использовать для конспектирования. Мы уже не раз отмечали, что ментальные карты – это мысли, изложенные графическим способом на бумаге. Ментальные карты – это промежуточный этап между размышлениями и переносом мыслей на бумагу.

Изучив по данной теме методическую и теоретическую литературу, мы пришли к выводу, что ментальные карты в основном, используются на занятиях по литературе. Но на занятиях по русскому языку часто можно использовать таблицы и блок-схемы, кластеры и другие. Ниже представлены ментальные карты по русскому языку, подготовленные нами в ходе работы над магистерской диссертацией.

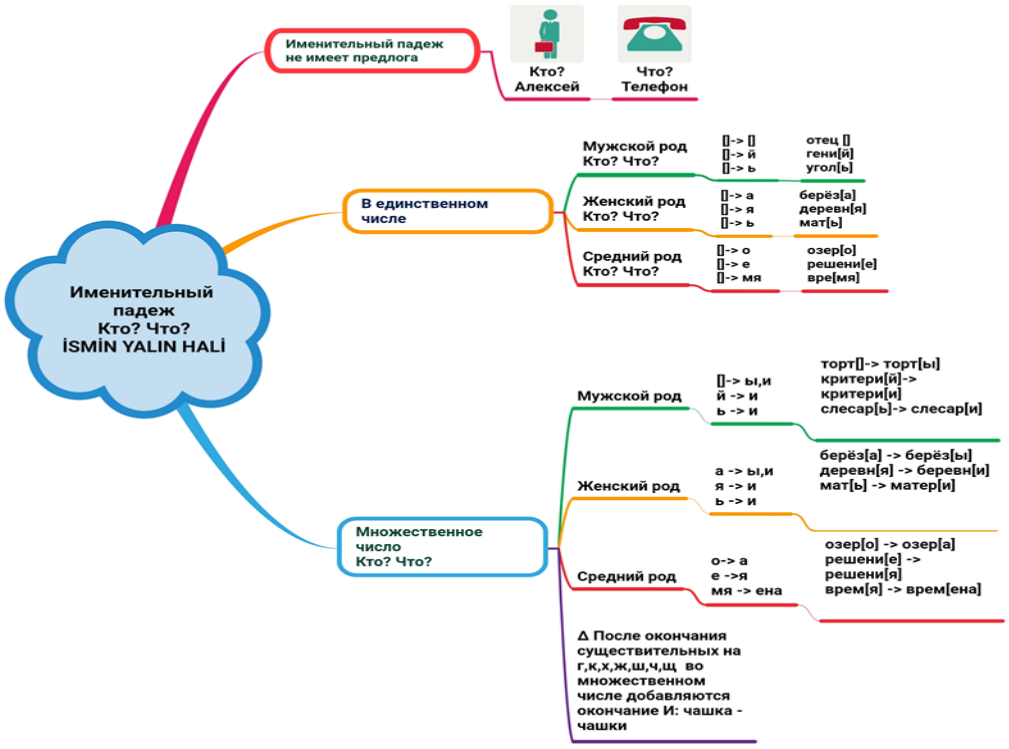

Именительный падеж
Кто? Что?
İSMİN YALIN HALİ
Именительный падеж не имеет предлога
Кто? Алексей
Что? Телефон
В единственном числе
Мужской род Кто? Что?
[]-> []
[]-> й
[]-> ь
отец []
гени[й]
угол[ь]
Женский род Кто? Что?
[]-> а
[]-> я
[]-> ь
берёз[а]
деревн[я]
мат[ь]
Средний род Кто? Что?
[]-> о
[]-> е
[]-> мя
озер[о]
решени[е]
вре[мя]
Множественное число Кто? Что?
Мужской род
[]-> ы,и
й -> и
ь -> и
торт[]-> торт[ы]
критери[й]-> критери[и]
слесар[ь]-> слесар[и]
Женский род
а -> ы,и
я -> и
ь -> и
берёз[а] -> берёз[ы]
деревн[я] -> деревн[и]
мат[ь] -> матер[и]
Средний род
о-> а
е ->я
мя -> ена
озер[о] -> озер[а]
решени[е] -> решени[я]
врем[я] -> врем[ена]
Δ После окончания существительных на г,к,х,ж,ш,ч,щ во множественном числе добавляются окончание И: чашка - чашки

Рис.1.

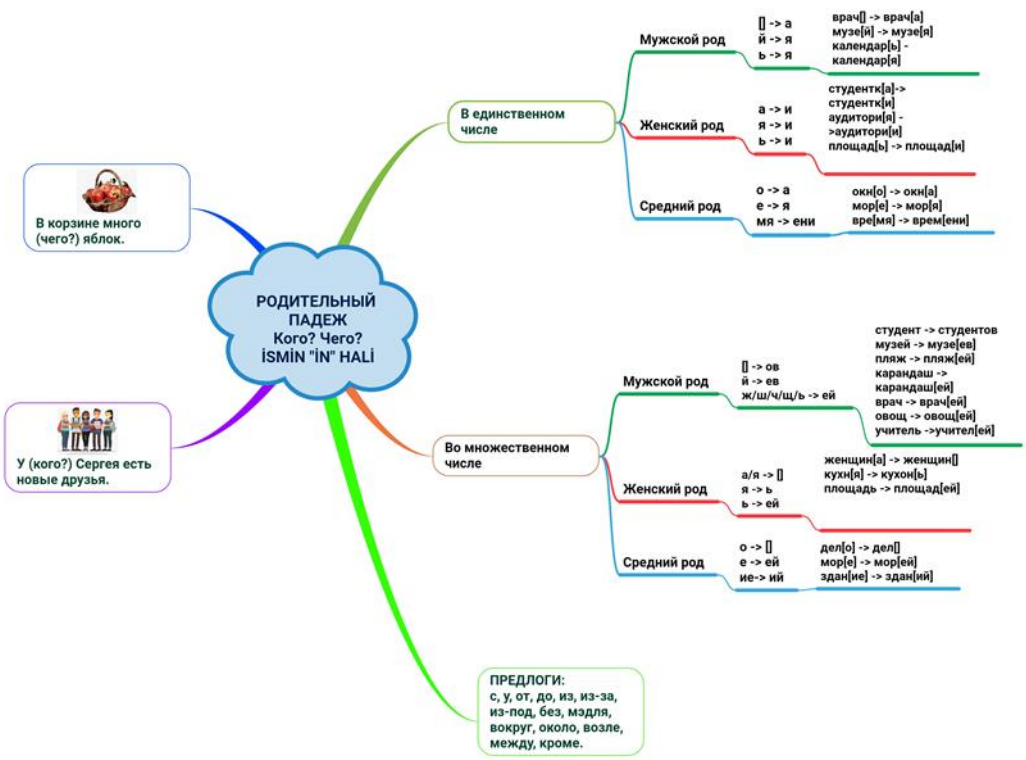

РОДИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ
Кого? Чего?
İSMİN "İN" HALİ
В корзине много (чего?) яблок.
У (кого?) Сергея есть новые друзья.
В единственном числе
Мужской род
[] -> а
й -> я
ь -> я
врач[] -> врач[а]
музе[й] -> музе[я]
календар[ь] - календар[я]
Женский род
а -> и
я -> и
ь -> и
студентк[а]-> студентк[и]
аудитори[я] - >аудитори[и]
площад[ь] -> площад[и]
Средний род
о -> а
е -> я
мя -> ени
окн[о] -> окн[а]
мор[е] -> мор[я]
вре[мя] -> врем[ени]
Во множественном числе
Мужской род
[] -> ов
й -> ев
ж/ш/ч/щ/ь -> ей
студент -> студентов
музей -> музе[ев]
пляж -> пляж[ей]
карандаш -> карандаш[ей]
врач -> врач[ей]
овощ -> овощ[ей]
учитель ->учител[ей]
Женский род
а/я -> []
я -> ь
ь -> ей
женщин[а] -> женщин[]
кухн[я] -> кухон[ь]
площадь -> площад[ей]
Средний род
о -> []
е -> ей
ие-> ий
дел[о] -> дел[]
мор[е] -> мор[ей]
здан[ие] -> здан[ий]
ПРЕДЛОГИ:
с, у, от, до, из, из-за, из-под, без, мэдля, вокруг, около, возле, между, кроме.

Рис. 2.

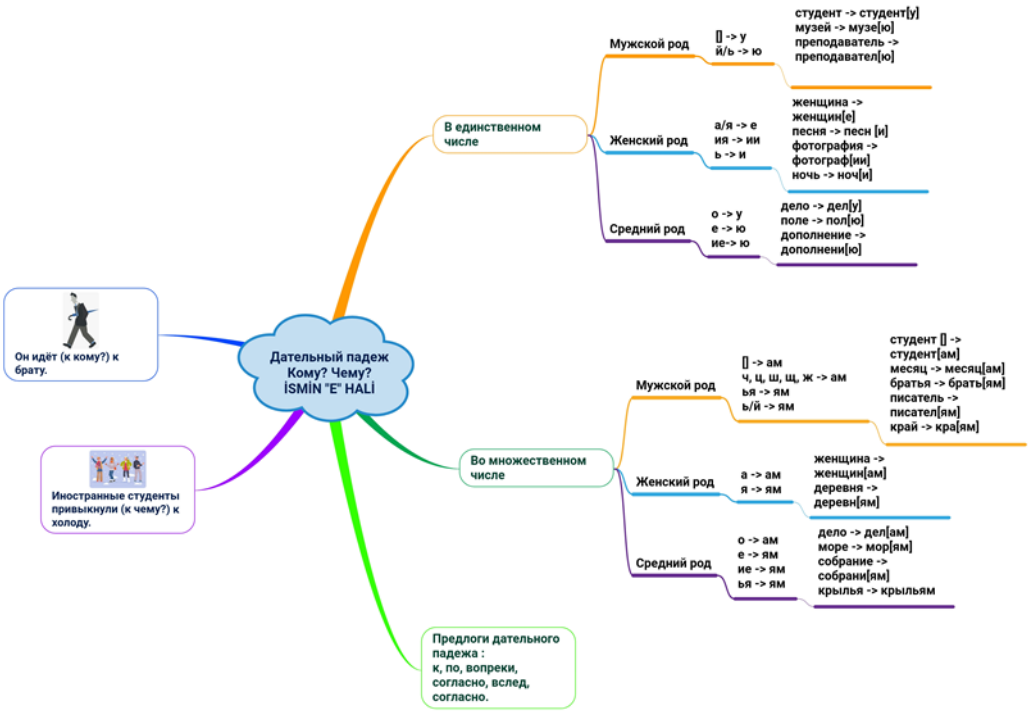

Дательный падеж
Кому? Чему?
İSMİN "E" HALİ
Он идёт (к кому?) к брату.
Иностранные студенты привыкнули (к чему?) к холоду.
В единственном числе
Мужской род
[] -> у
й/ь -> ю
студент -> студент[у]
музей -> музе[ю]
преподаватель -> преподавател[ю]
Женский род
а/я -> е
ия -> ии
ь -> и
женщина -> женщин[е]
песня -> песн [и]
фотография -> фотограф[ии]
ночь -> ноч[и]
Средний род
о -> у
е -> ю
ие-> ю
дело -> дел[у]
поле -> пол[ю]
дополнение -> дополнени[ю]
Во множественном числе
Мужской род
[] -> ам
ч, ц, ш, щ, ж -> ам
ья -> ям
ь/й -> ям
студент [] -> студент[ам]
месяц -> месяц[ам]
братья -> брать[ям]
писатель -> писател[ям]
край -> кра[ям]
Женский род
а -> ам
я -> ям
женщина -> женщин[ам]
деревня -> деревн[ям]
Средний род
о -> ам
е -> ям
ие -> ям
ья -> ям
дело -> дел[ам]
море -> мор[ям]
собрание -> собрани[ям]
крылья -> крыльям
Предлоги дательного падежа :
к, по, вопреки, согласно, вслед, согласно.

Рис. 3.

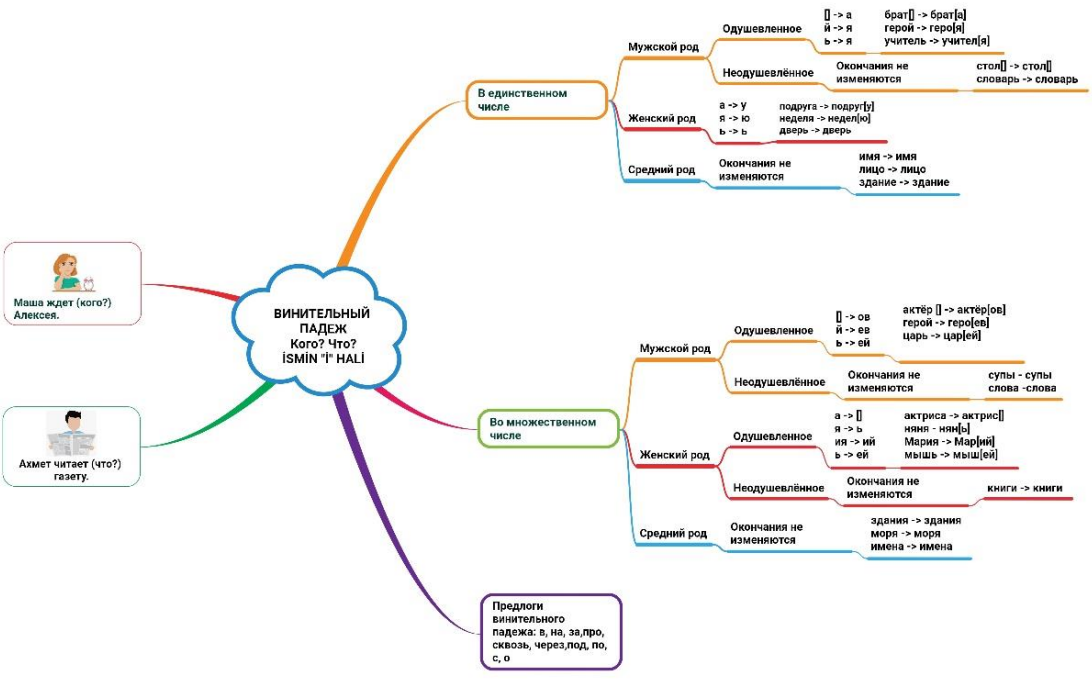

ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ
Кого? Что?
İSMİN "İ" HALİ
Маша ждет (кого?) Алексея.
Ахмет читает (что?) газету.
В единственном числе
Мужской род
Одушевленное
[] -> а
й -> я
ь -> я
брат[] -> брат[а]
герой -> геро[я]
учитель -> учител[я]
Неодушевлённое
Окончания не изменяются
стол[] -> стол[]
словарь -> словарь
Женский род
а -> у
я -> ю
ь -> ь
подруга -> подруг[у]
неделя -> недел[ю]
дверь -> дверь
Средний род
Окончания не изменяются
имя -> имя
лицо -> лицо
здание -> здание
Во множественном числе
Мужской род
Одушевленное
[] -> ов
й -> ев
ь -> ей
актёр [] -> актёр[ов]
герой -> геро[ев]
царь -> цар[ей]
Неодушевлённое
Окончания не изменяются
супы - супы
слова -слова
Женский род
Одушевленное
а -> []
я -> ь
ия -> ий
ь -> ей
актриса -> актрис[]
няня - нян[ь]
Мария -> Мар[ий]
мышь -> мыш[ей]
Неодушевлённое
Окончания не изменяются
книги -> книги
Средний род
Окончания не изменяются
здания -> здания
моря -> моря
имена -> имена
Предлоги винительного падежа: в, на, за,про, сквозь, через,под, по, с, о

Рис. 4.

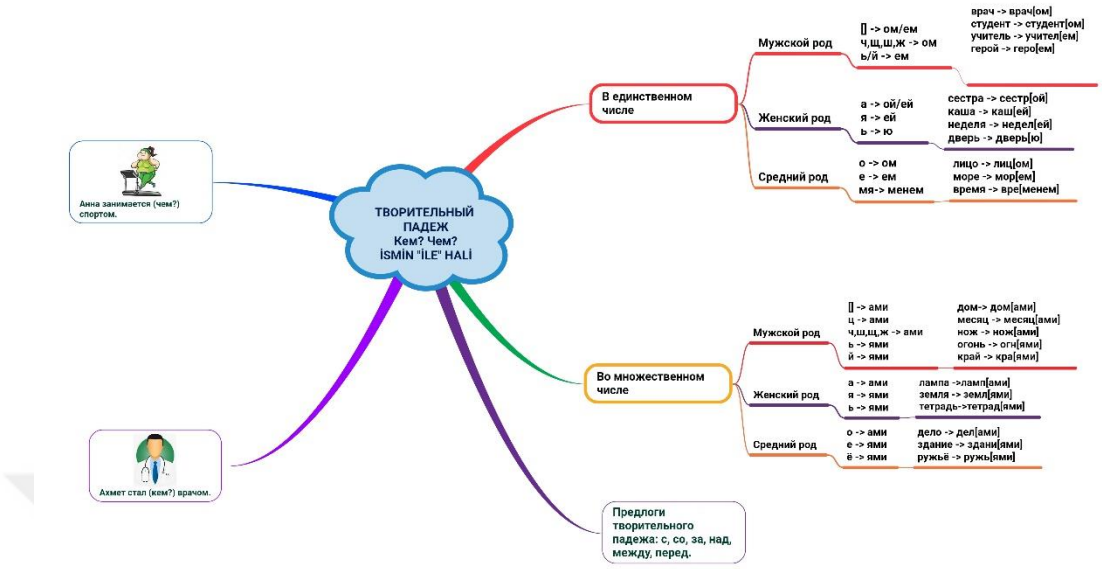

ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ
Кем? Чем?
İSMİN "İLE" HALİ
Анна занимается (чем?) спортом.
Ахмет стал (кем?) врачом.
В единственном числе
Мужской род
[] -> ом/ем
ч,щ,ш,ж -> ом
ь/й -> ем
врач -> врач[ом]
студент -> студент[ом]
учитель -> учител[ем]
герой -> геро[ем]
Женский род
а -> ой/ей
я -> ей
ь -> ю
сестра -> сестр[ой]
каша -> каш[ей]
неделя -> недел[ей]
дверь -> дверь[ю]
Средний род
о -> ом
е -> ем
мя-> менем
лицо -> лиц[ом]
море -> мор[ем]
время -> вре[менем]
Во множественном числе
Мужской род
[] -> ами
ц -> ами
ч,ш,щ,ж -> ами
ь -> ями
й -> ями
дом-> дом[ами]
месяц -> месяц[ами]
нож -> нож[ами]
огонь -> огн[ями]
край -> кра[ями]
Женский род
а -> ами
я -> ями
ь -> ями
лампа ->лампл[ами]
земля -> земл[ями]
тетрадь->тетрад[ями]
Средний род
о -> ами
е -> ями
ё -> ями
дело -> дел[ами]
здание -> здани[ями]
ружьё -> ружь[ями]
Предлоги творительного падежа: с, со, за, над, между, перед.

Рис. 5.

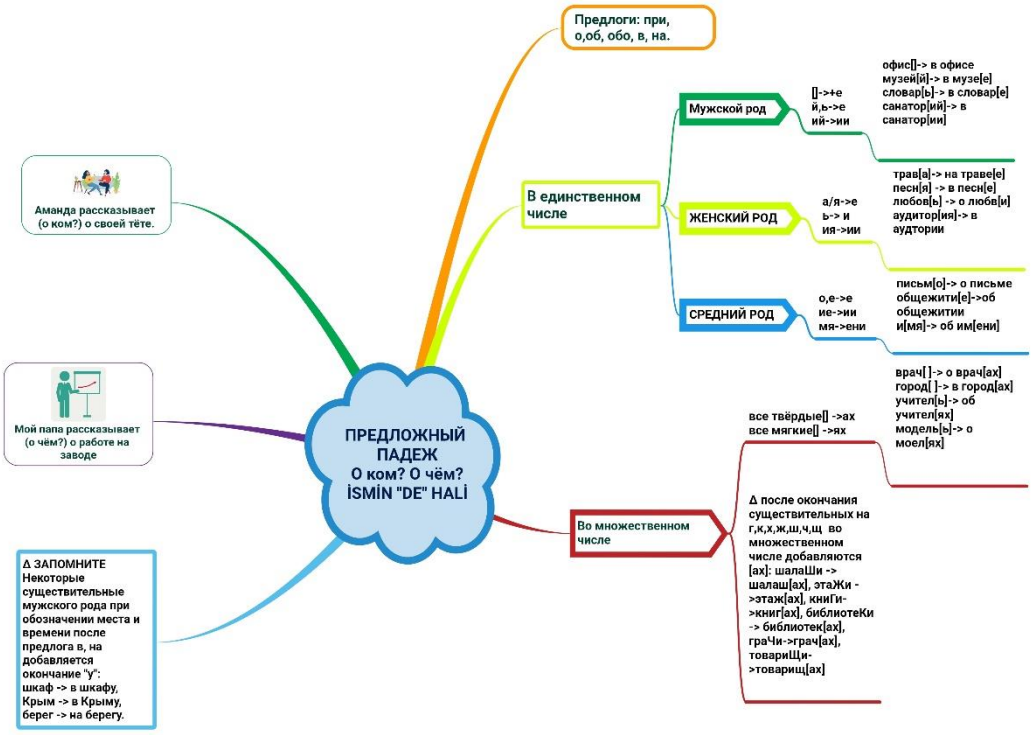

ПРЕДЛОЖНЫЙ ПАДЕЖ
О ком? О чём?
İSMİN "DE" HALİ
Аманда рассказывает (о ком?) о своей тёте.
Мой папа рассказывает (о чём?) о работе на заводе
Δ ЗАПОМНИТЕ Некоторые существительные мужского рода при обозначении места и времени после предлога в, на добавляется окончание "у": шкаф -> в шкафу, Крым -> в Крыму, берег -> на берегу.
Предлоги: при, о,об, обо, в, на.
В единственном числе
Мужской род
[]->+е
й,ь->е
ий->ии
офис[]-> в офисе
музей[й]-> в музе[е]
словар[ь]-> в словар[е]
санатор[ий]-> в санатор[ии]
ЖЕНСКИЙ РОД
а/я->е
ь-> и
ия->ии
трав[а]-> на трав[е]
песн[я] -> в песн[е]
любов[ь] -> о любв[и]
аудитор[ия]-> в аудтории
СРЕДНИЙ РОД
о,е->е
ие->ии
мя->ени
письм[о]-> о письме
общежити[е]->об общежитии
и[мя]-> об им[ени]
Во множественном числе
все твёрдые[] ->ах
все мягкие[] ->ях
врач[ ]-> о врач[ах]
город[ ]-> в город[ах]
учител[ь]-> об учител[ях]
модель[ь]-> о моел[ях]
Δ после окончания существительных на г,к,х,ж,ш,ч,щ во множественном числе добавляются [ах]: шалаШи -> шалаш[ах], этаЖи -> этаж[ах], книГи-> книг[ах], библиотеКи -> библиотек[ах], граЧи-> грач[ах], товариЩи-> товарищ[ах]

Рис. 6.

Выводы ко второй главе.

Всё изложенное во второй главе данного исследования позволяет сделать следующие выводы о том, что действительно, двуязычная среда обучения диктует свои особенности подхода к образовательному процессу. Всем известно, что механизм билингвизма включает процессы производства, восприятия, понимания речевых произведений, принадлежащих двум языковым системам. Понятие «билингвизм» истолковывается известными учёными и исследователями по-разному. Кроме этого, они выделяют разные виды, уровни и типы билингвизма. Поэтому, внимательно изучив виды билингвизма в аспекте формирования коммуникативной компетентности, мы можем сделать вывод о том, что билингвальная среда обучения влияет на успешность освоения студентами языковых и речевых норм иноязычной действительности.

Кроме этого, в данной главе говорится о том, что большую роль играет учёт компонентов, которые составляют коммуникативную компетентность. И здесь показываются компоненты, на формирование которых преподавателям необходимо обратить внимание на занятиях по РКИ. Далее представлено подробное описание компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Затем в форме таблиц предложено описание уровней коммуникативной компетентности студентов-турок, изучающих РКИ в условиях двуязычного обучения:

Нам всем знакома технология развития критического мышления и мы, естественно, используем её в своей деятельности. Данная технология каждый раз открывает для нас что-то новое, неизведанное. Одним из таких «нововведений» является ментальная карта (иными словами, карта ума, интеллект-карта). Ментальные карты – это инструмент, который даёт возможность эффективно организовать информацию; думать, используя при этом весь свой творческий потенциал. Во-первых, они помогают нам мыслить, а во-вторх, формируют наше мышление.

Ментальные карты позволяют преподавателю:

- повысить мотивацию, конкурентоспособность обучающихся, улучшить качество знаний;

- развивать коммуникативные и предметные компетенции, а также творческие способности;
- стимулировать деятельность;
- раскрыть причины когнитивных затруднений»;
- корректировать знания обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время очень важно принимать во внимание индивидуальные различия, нужно применять отвечающие требованиям методы и стратегии обучения. Здесь целесообразно отметить, что использование различных типов материалов с богатым содержанием облегчает обучение.

Проблема формирования коммуникативной компетентности (КК) является очень важным вопросом, ибо владение коммуникативной компетентностью именно предоставляет нам возможность использовать язык в качестве инструмента коммуникации и как инструмент профессиональной самореализации. Большинство авторов едины во мнении о том, что коммуникативная компетентность – это совокупность умений, знаний, способностей личности. И в результате исследования компонентов коммуникативной компетентности учёные согласны с тем, что структура коммуникативной компетентности состоит из нижеследующих компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) – это ознакомление студентов с русским языком и русской культурой. И при изучении русского языка студенты на первых порах сталкиваются с психологическим барьером. Они беспокоятся о том, что не смогут изучить новый язык. В связи с этим необходимо избегать всевозможной скуки и сложностей при обучении русскому языку. При этом на преподавателя ложится ответственная задача – организовать учебный процесс, используя эффективные подходы, принципы и подбор методов, которые направлены на формирование коммуникативной компетентности с учётом русско-турецкого билингвизма.

В нашем исследовании мы опирались на такие подходы обучения РКИ, как культурологический, социокультурный, коммуникативно-деятельностный подход. Участие студентов-турок в учебно-образовательном процессе предполагает развитие коммуникативных навыков и на занятиях, и во внеурочной деятельности. Это содействует преодолению психологического барьера, созданию педагогических условий для учёбы и общения, а также повышает мотивацию в изучении РКИ. Студенты знакомятся с культурными традициями и особенностями менталитета россиян.

В изучении неродного языка (в частности, русского) нужно различать интеллектуальную, речевую, эмоциональную активность, которая в совокупности способна гарантировать благоприятные условия для овладения языком.

Анализируя по данной проблеме литературу, мы сделали вывод о том, что учёные придерживаются следующего мнения: наглядность – это удобная и эффективная техника визуализации мышления обучающихся и способ альтернативной записи учебного материала. Психологи утверждают, что информация, представленная в виде слов и сопутствующих картинок, запоминается человеком в 6 раз лучше, чем одни слова.

По своей сути, интеллектуальная карта – это наглядное, графическое отображение на бумаге хода мыслей вокруг ключевого понятия. Она помогает структурировать, запомнить каждый блок опорного конспекта и включать значимую информацию в собственные высказывания.

Теория интеллект-карт построена на научных представлениях о радиантном мышлении, которое свойственно человеческому мозгу.

Карты памяти (Mind Map, Интеллект-карты) – это естественный продукт деятельности нашего мозга. Составляя такие карты, мы графически выражаем процесс нашего мышления. Карты памяти – это очень мощный инструмент для высвобождения потенциала, скрытого в мозге.

Невольно возникает вопрос: «Как Интеллект-карты могут повлиять на наши возможности? Если человек начинает их использовать, он меняется, становится личностью, и эти изменения происходят естественным путём, без всякого насилия, преодоления, ломки. Карты ума пробуждают в нас

индивидуальность, раскрывают способности. Ведь все мы разные, но все талантливы.

Интеллект-картами пользуются в настоящий момент всё больше и больше людей во всём мире, особенно в сферах образования и бизнесе. С помощью интеллект-карт можно существенно повысить способности к обучению и запоминанию, восприятию и передаче новой информации, организации собственных идей[106]».

При помощи Интеллект-карты можно проводить презентации, принимать решения, планировать своё время, запоминать большой объём информации, проводить мозговые штурмы, провести самоанализ, разработать сложные проекты, собственное обучение и многое другое...

«Когда человеческий мозг впервые узнаёт, как применять интеллект карты? Правильный же ответ таков: «В момент (а возможно, и раньше), когда он рождается на свет![107]».

Результаты исследований, проведённых нами в процессе использования ментальных карт на занятиях по русскому языку как иностранному, дали возможность прийти к определённым выводам.

Мы считаем, что, нужно и дальше продолжить работу в данном направлении, так как:

- ментальные карты делают обучение творческим и занимательным;
- составляя метальные карты, студенты наглядно показывают способ восприятия, обработки и представления информации;
- деятельность становится наблюдаемой, наблюдаемыми становятся и умения, которые формируются у студентов в процессе деятельности.

[106] Попова Е. В. Использование ментальных карт на уроках русского языка и литературы – Методическая разработка по теме. Образовательная социальная сеть – nportal.ru . с.10.
[107] Там же. с. 10.

ВЫВОДЫ

Исходя из практики использования ментальных карт (МК) на занятиях по русскому языку как иностранному, анализа изученной по данной проблеме литературы, можно сделать следующие выводы. Использование на занятиях МК направлено на:

1. развитие интереса к предмету и эффективность обучения;
2. использование игровых технологий (занимательность, образность, наглядность), индивидуальный и дифференцированный подход;
3. обогащение словарного запаса;
4. улучшение памяти, развитие мышления, интеллекта, познавательной активности;
5. формирование пунктуационных навыков, орфографических умений.

Особенности МК:

1. Описательность. Можно одним взглядом окинуть всю проблему с её многочисленными сторонами.
2. Притягательность. Хорошо составленная интеллект-карта имеет свою эстетику. Её рассматривать и интересно, и приятно.
3. Запоминание. За счёт работы обоих полушарий мозга, использования образов и цвета интеллект-карта легко запоминается.
4. Важность. МК способствует выявлению недостатка информации и осмыслению того факта, какой информации не хватает.
5. Творческий процесс. МК активизирует творчество, оказывает помощь в нахождении нестандартных путей решения задачи.

Метод интеллект-карт предоставляет возможность преподавателю:

- улучшать мотивацию, качество знаний, конкурентоспособность обучающихся;
- развивать творческие способности, предметные и коммуникативные компетенции;
- стимулировать деятельность;
- определять причины интеллектуальных затруднений;

- корректировать знания обучающихся.

Одним словом, ментальная карта – это красивый инструмент для восприятия информации, развития памяти, мышления, речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атаманова И.В., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Бохан Т.Г. Психология иноязычной коммуникативной компетентности. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 116 с. http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000724637?sort=ss_dateNormalized%2F
2. А. В. Лапшина Понятие «коммуникативная компетентность» и пути её формирования. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2011, – с. 191-194.
3. А.С. Медведева Коммуникативная компетентность как объект междисциплинарного исследования. Преподаватель XXI века. 2017. с 50-55.
4. А.Н. Щукин «Метод преподавания русского языка как иностранного». Учебное пособие. Издательство «Высшая школа. Москва, 2003 г.
5. А.В. Стешов, М.Н. Злыгостева «Методика преподавания риторики с помощью интеллект-карт». Мир русского слова. Наука об образовании, 2010, – 78 с.
6. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... докт. пед. наук. – М, 1993.
7. Беляева, И. Г. Работа с ментальными картами в процессе обучения немецкому языку в неязыковом вузе / И. Г. Беляева // Перспективы развития современных гуманитарных наук: сб. науч. трудов по итогам Международной научно-практической конференции [Электронный ресурс]. – Воронеж, 2016. – № 3. – с 44-46. Режим доступа: http://izron.ru/articles/perspektivy-razvitiya-sovremennykh-gumanitamykh-nauk-sbomik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarod/sektsiya-19-germanskie-yazyki-spetsialnost-10-0 2-04/rabota-s-mentalnymi-kartami-v-protsesse-obucheniya-nemetskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze/
8. Бодалев, А.А. Психология межличностного общения / А.А. Бодалев. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. – 90 с.
9. Боголепова, С.В. Обучение грамматике в контексте коммуникативного подхода. Иностранные языки в школе. – 2016. – № 11. – с. 26-31.

10. В. И. Загвязинский Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М: Академия, 2004. – 192 с.
11. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. Иваново, 1997. 98 с.
12. В. А Литвинов, Л. Г. Проскурина Применение в учебном процессе ментальных карт / В. А. Литвинов, Л. Г. Проскурина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Всероссийская научно-методическая конференция. – Оренбург, 2013. – с. 756-759.
13. Brinkmann Astrid Grafiksel Bilgi Gösterimi – Matematik Eğitiminde Etkili Araçlar Olarak Zihin ve Kavram Haritaları, – 2007, s. 4.
14. В.Н. Куницына Межличностное общение: Учебник для вузов. [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Поголыпа. – СПб.: Питер, 2001. – 383 с.
15. В. Ю. Розенцвейг Языковые контакты: Лингвистическая проблематика. Л.: Наука, 1972. 80 с.
16. Г.В. Кукуева «Ментальные карты как дидактическое средство в преподавании грамматики русского языка как иностранного» (на материале изучения темы «глаголы движения») https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-kak-didakticheskoe-sredstvo-v-prepodavanii-grammatiki-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-na-materiale-izucheniya-temy
17. Е. Г. Гилевич Ментальная карта как развивающая технология в обучении иностранному языку в ВУЗе / Е. Г. Гилевич // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. Минск: БГЭУ – 2013. – с. 137-138. Режим доступа: http://elib.bsu.by/handle/123456789/93353.
18. Д.Г. Коврижкина. Принципы обучения иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка. с. 240.
19. Е.П. Перминова «Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт». Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2011, с.135-140.

20. Е. И. Пассов Основы методики обучения иностранным языкам. М. с. 46: Русский язык, 1977. 216 с.

21. Е.А. Захарова Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость. – Молодой учёный. – 2016. – № 5. – с. 676-379.

22. З.Н. Кодзова Визуальные средства в обучении иностранным языкам. Вестник Майкопского государственного технологического университета 2018, с. 4.

23. И.И. Просвиркина, О.В. Стулей Обучение китайскому языку при помощи ментальных карт. https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kitayskomu-yazyku-pri-pomoschi-mentalnyh-kart.

24. Е. И. Королёва, Применение Интеллект-карт в обучении иностранному языку / Е. И. Королёва // Университетские чтения. – 2010. – № 3. Режим доступа:http://www.pglu.ru/editions/un_readmg/detail.php?SECTЮNJD=3002&ELEMENTJD=14158

25. И.Н. Зотова Характеристика коммуникативной компетентности /Таганрог, № 13, 2006. – с. 225-227.

26. И. В. Ижденева «Развитие ассоциативного мышления студентов при изучениии математических и информатических дисциплин». Вестник Красноярского Государственного педагогического университетеа им. В.П.Астафьева. 2015, с. 153-157.

27. И.А. Зимняя Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. Иностранные языки в школе. 2012, ISSN: 0130-6073, 17 с.

28. И.И. Просвиркина, Ю.Д. Дровненко Ментальные карты как метод формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному. Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. с. 52-57. https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-kak-metod-formirovaniya-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu

29. Н.В. Краснокутская Реализация принципа учёта родного языка в учебниках русского языка для иностранцев. Русистика. 2020 с. 342-358.

30. Л.А. Петровская Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Издательство МГУ, 1998. – 348 с.
31. М.В. Самофалова, Н.В. Суркова «Использование ментальных карт в процессе обучения»/ Гуманитарные и социальные науки – Ростов-на-Дону, 2020, 308 с.
32. М. А. Каримова, О. И. Гизатулина. Развитие мышления и творчества на уроках литературы с помощью метода интеллект-карт, – Молодой учёный. – 2016. – № 3 (107). – с. 837 – https://moluch.ru/archive/107/25788/.
33. М. В. Шевцова Использование интеллект-карт на уроке иностранного языка. – Английский язык. Всё для учителя. – 2015. – № 08 (44). – с. 2-6. http://www.eosnova.ru/PDF/osnova_10_44_12323.pdf.
34. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и Методика». Москва, 2006 – 336 с.
35. Н.А. Малышева «Общедидактические принципы коммуникативно-когнитивного обучения иностранных студентов-филологов русскому языку в процессе усвоения языковых особенностей», с. 239.
36. Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева /Система средств визуализации в обучении иностранному языку/ Вестник Брянского государственного университета/ 2015, – 70 с.
37. Н. В Хорошилова «Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования» // Вестник Вятского государственного университета, 2010, с. 14-17 https://publications.hse.ru/en/articles/74773822.
38. О.И. Муравьева Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности : учебник. Томск: Томский государственный университет, 2003. 118 с.
39. О.Г. Жукова Особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного. Инновационная наука, № 3, 2020, – с. 74-76.
40. Р.Р. Девлетов Учебная и методическая сущность билингвального обучения в условиях функционирования инновационных образовательных площадок в Крыму. – Язык и текст – 2019. Том. 6, № 1. С. В. Сидоров, Методические

аспекты использования ментальных карт на учебных занятиях [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://si-sv.com/_ld/0/52_-_.pdf

41. С.Е. Шишов Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – март-апрель. – с. 58–62. http://www.science-education.ru/pdf/2015/4/4.pdf.
42. В.В. Сафонова Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: «Истоки», 1996. – 238 с.
43. Т. Бьюзен, Б. Бьюзен, Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен; пер. с англ. Е. А. Самсонова; Худ. обл. М. В. Драко. - 2-е изд. – Минск: ООО «Поппури», 2003. – 320 с.
44. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
45. Ю.С. Майер Эффективное использование интернет-ресурса Mindmeister.com как способ формирования ключевых компетенций современного конкурентоспособного специалиста. Современное педагогическое образование. 2020 – 92 с.
46. Sağırlı, M. (2007). Eğitimin Küreselleşmesi. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi. Sayı: 53, 430 s.
47. Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IX (1), s. 90.
48. Hymes, D. On Communicative Competence. Harrmondsworth: Penguin, 1972. Print.
49. Петровская Л.А. Развитие компетентностного общения как одного из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию; [под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой]. М. : Смысл, 1996. С. 150–167 // Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. М.: Смысл, 2007. с. 170–185.
50. И.В. Атаманова Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности как психологического феномена. Томск, 2014, 211 с.

51. Г.В. Походзей Адаптация аутентичных материалов для обучения языку. – Лингвистика, перевод, Межкультурная коммуникация. Материалы XIX научно-практической конференции. Екатеринбург, 2018, 144 с.
52. О. А. Кучерук Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. – Житомир, 2010, с. 77-81.
53. Е. В. Дзюба А. Э. Массалова Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного. – Екатеринбург. 2017, с. 41-46.
54. Б. А. Тавасиева Психолого-педагогические факторы успешности освоения иностранного языка в условиях университетского образования. Автореф.канд. диссерт. Владикавказ, 2007, 211 с.
55. Т.В. Макеенкова, Н.А. Малинкина Лингвистические основы формирования грамматических навыков инофонов при изучении категории настоящего времени глагола. – Вестник ТГПУ. 2019. 2. 199 с.
56. Л.П. Солонцова Методика обучения иностранным языкам. Часть I. Москва, Изд-во «Владос», 2018, 272 с.
57. В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1976, 104 с.
58. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. − СПб.: Норинт, 2003. − 960 с.
59. С. Кулаков Психоматика и пограничные расстройства. Онлайн-семинар для психологов и психотерапевтов. с.3-5.
60. Легостаева (Жильцова) О.В. Лингвокультурологическая составляющая билингвизма. Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс, 302020, г. Орел, № 9, 2015 с. 85-94.
61. Степанова А. В. Билингвизм: плюсы и минусы владения двумя языками. – МБОУ «Тобурдановская СОШ им. А.И. Миттова» с. Тобурданово, Чувашская Республика, Изд. Дом «Среда», 5 с.
62. Очкина Д.А., Лобина Ю.А. Проблемы изучения билингвизма. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск. 2008, – 29 с.

63. https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-klassifikatsii-i-tipologizatsii-bilingvizma
64. Зотова, И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности /И. Н. Зотова // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006. – № 13(68). – с. 225-227.
65. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – Москва: Издательство МГУ, 2009. – 216 с.
66. И.А. Виноградова Коммуникативная компетентность в социализации личности. 2002, 223 с.
67. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) [Текст]: методическое пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. - СПб.: Златоуст, 2007. – 15 с.
68. Бреднева, Н.А. Педагогические условия эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / Н.А. Бреднева // Состояние и перспективы лингвистического образования в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. ч. 2: Лингводидактика. – Ульяновск: Студия печати, 2006. – с. 4-10.
69. Макеенкова Т.В., Сенченкова Е.В. «Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному». Наука об образовании. Смоленский медицинский альманах. 2015 – 205 с.
https://cyberleninka. ru/article/n/razvitie-motivatsii-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak inostrannomu
70. С.А. Вишняков Русский язык как иностранный: учебник/ Разговорная практика//-М. Флинта: Наука, 2011. – с. 157; 122.
71. Э. Н. Мулюкова Проблемы мотивации в обучении русскому языку как иностранному. Вестник Казанского технологического университета. Наука об образовании. 2013, – 346 с. https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-motivatsii-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu
72. А. В. Виноградова структура коммуникативной деятельности старшеклассников при проведении устной работы по геометрии. Наука и школа. Наука об образовании. 2014 – 107 с.

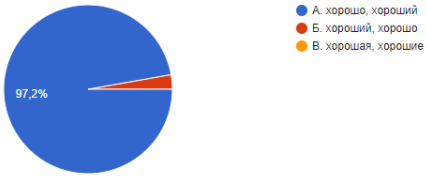
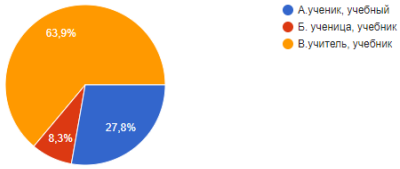
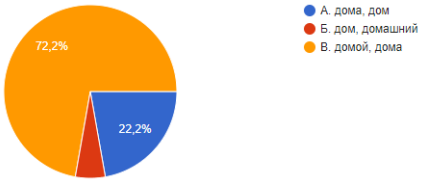
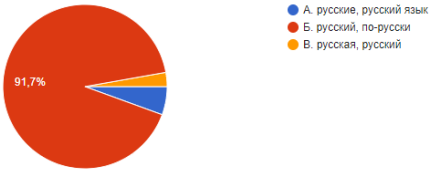
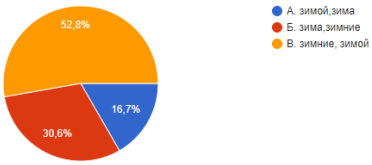
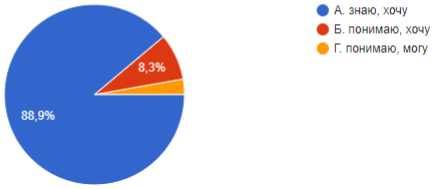
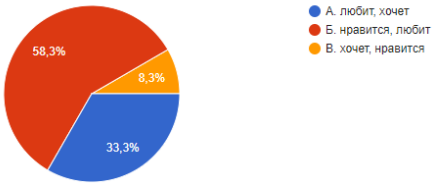
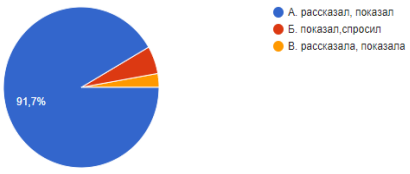
https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-kommunikativnoy-deyatelnosti-starsheklassnikov-pri-provedenii-ustnoy-raboty-po-geometrii

73. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М. : Педагогика, 1983. т. 2. с. 141.
74. Ламзин С.А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам. – Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина 2011. https://cyberleninka.ru/article/n/o-vidah-rechevoy-deyatelnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam.
75. Мотина Е.И. Язык и специальность (некоторые проблемы теории и практики обучения). – 317 с. URL: [Электронный ресурс] / Режим доступа: http: //web-lokal.rudn.ru/weblokal / kaf/rj/index.php?id=190p=823.
76. Ларинова А.А. Роль речевой деятельности на уроках русского языка как иностранного. – Вестник Казанского технологического университета. Наука об образовании. 2011 – 279 с.] https://cyberleninka.ru/article/n/rol-rechevoy-deyatelnosti-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo
77. https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-s-rodnym-yazykom-kak-neobhodimyy-priyom-obucheniya-russkomu-yazyku-studentov-inostrantsev-iz-opyta-raboty
78. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Щукин А.Н. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2017. – 512 с.
79. Попович И.Ю. Место перевода с родного языка в процессе усвоения русского языка как иностранного // Теория и практика общественного развития, № 2. 2011. с. 368-370.
80. Шеремет О.В. «Модернизация учебного перевода как методического приёма обучения русскому языку в турецкой аудитории» Электронный журнал «Язык и текст» 2019, – 97 с.
81. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псковский государственный педагогический институт им. С.М. Кирова, Псков, 2004. 216 с.
82. Гаманко Р.А. Коммуникативная задача профессионального общения на иностранном языке студентов технического вуза. Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 1 – с. 18.

83. Олешков М. Ю. Коммуникативные стратегии в институциональном дискурсе // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. Л. В. Ломоносова, филологический факультет, 20-23 марта 2007 года): Труды и материалы / Сост. М. Л. Ремнева, А. А. Поликарпов. М., 2007.
84. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте// Вопросы психологии. 1990. № 3. с. 25-36.
85. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Вербальная диагностика самооценки личности. Психогеометрическая самооценка личности. – М., 2002, 339 с.
86. Керимова К.Т. Использование информационно-коммуникативных технологий на занятиях русского языка как иностранного. Методическое пособие для преподавателей. Баку – Мутарджим – 2012, 44 с.
87. Попова Е. В. Использование ментальных карт на уроках русского языка и литературы – Методическая разработка по теме. Образовательная социальная сеть – nportal.ru. 27 с.

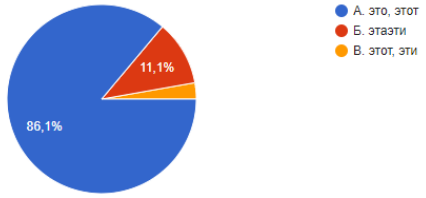
ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1: Результаты тестирования когнитивного и деятельностного компонента

<table>
<tr><td colspan="2">1 и 2-й блок</td></tr>
<tr><td>Я очень ...знаю английский язык, потому что у меня ... преподаватель.
36 yanıt
 
</td><td>Сегодня у нас был интересный урок, потому что в класс пришёл новый ...(3) . После урока он подарил нам свой ...(4) .
36 yanıt
 
</td></tr>
<tr><td>- Куда ты идёшь?- Я иду...(5).-А вечером ты будешь...(6)? Я позвоню тебе.
36 yanıt
 
</td><td>А.С.Пушкин - ...(7) поэт. Я очень хочу прочитать его стихи...(8).
36 yanıt
 
</td></tr>
<tr><td>Я очень люблю...(9) каникулы. В Москве ...(10) много снега и можно кататься на лыжах
36 yanıt
 
</td><td>Я ...(11), что Париж красивый город. Я очень...(12) поехать туда на экскурсию.
36 yanıt
 
</td></tr>
<tr><td>Сергею очень...(13) музыка. Особенно он ...(14) джаз
36 yanıt
 
</td><td>Андрей приехал из Петербурга. Он ...(15) нам об этом городе и ...(16) фотографии.
36 yanıt
 
</td></tr>
</table>

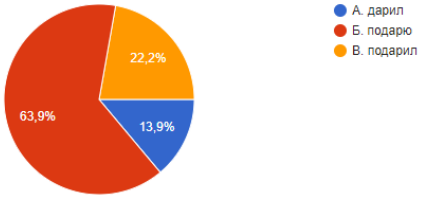
Москва – ...(17) столица России. Мне очень нравится ...(18) город.

36 yanıt



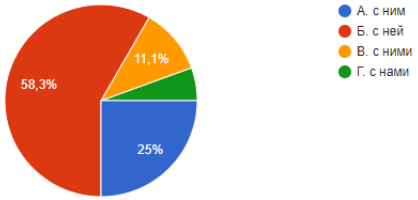
Завтра у моей сестры день рождения. Я ...(19) ей красивые цветы.

36 yanıt



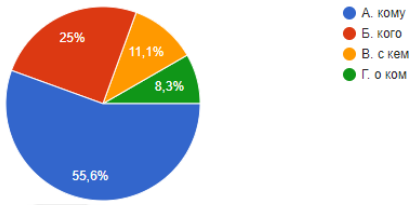
У моего друга есть сестра. Я очень хочу познакомиться ...(20).

36 yanıt



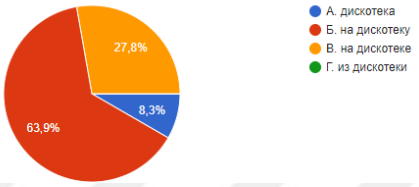
Уже так поздно, ...(21) ты звонишь?

36 yanıt



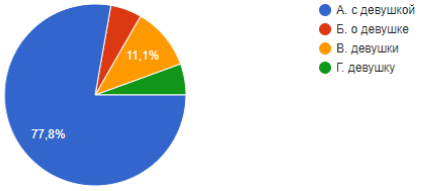
В воскресенье Владимир ходил ...(22).

36 yanıt



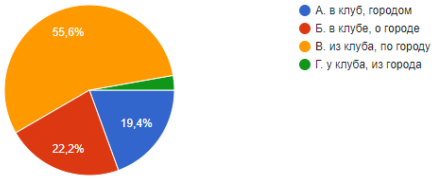
Там он познакомился ...(23)Её звали Алёна.

36 yanıt



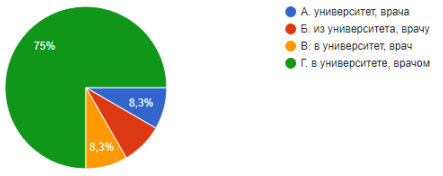
Молодые люди долго танцевали, потом вышли ...(24) и пошли гулять ...(25).

36 yanıt



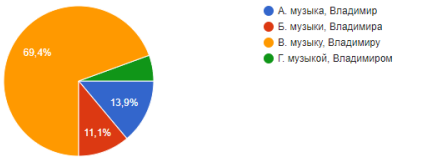
Алёна рассказала, что учится ...(26) и мечтает стать ...(27).

36 yanıt



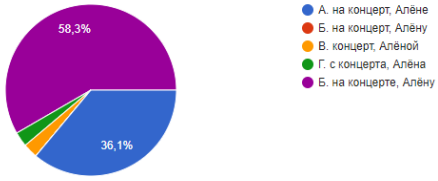
Она сказала, что любит ...(28) и часто ходит на концерты. Девушка очень понравилась ...(29).

36 yanıt



Он купил билеты ...(30) и пригласил ...(31). Девушка была очень рада.

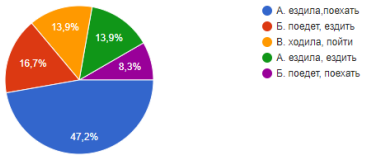
36 yanıt



3-й блок

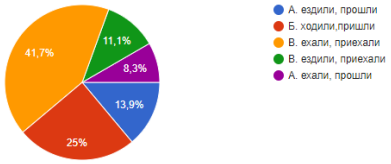
Раньше наша семья каждый год ...(32) отдыхать в деревню на машине. А в этом году мои родители решили ...(33) на поезде на юг в город Сочи.

36 yanıt



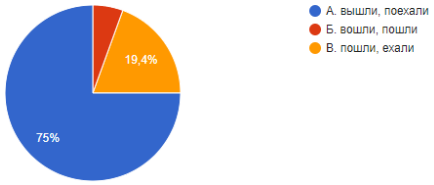
Мы ...(34) на поезде два дня и мечтали о тёплом море. Когда мы ...(35) в Сочи, там была прекрасная солнечная погода.

36 yanıt



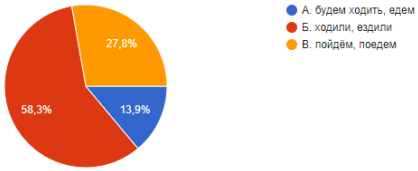
Мы ...(36) из поезда, сели в автобус и ...(37) в гостиницу.

36 yanıt



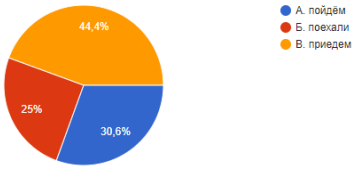
Каждый день мы ...(38) на море. Там мы купались и загорали. Днём мы часто ...(39) на автобусе на экскурсии.

36 yanıt



Нам очень понравилось отдыхать на море. Мы решили, что обязательно ...(40) в Сочи ещё раз.

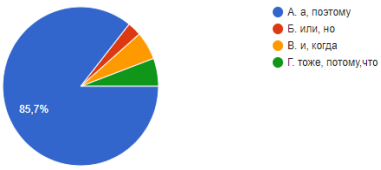
36 yanıt



4-й блок

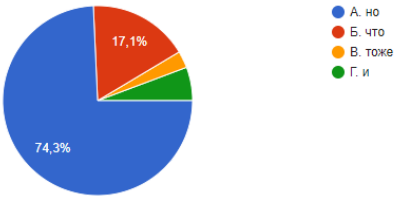
Я очень люблю заниматься спортом, ...(40) моя подруга не любит. Она любит смотреть телевизор. Мне нравится плавать, ...(41) я каждый день хожу в бассейн.

35 yanıt



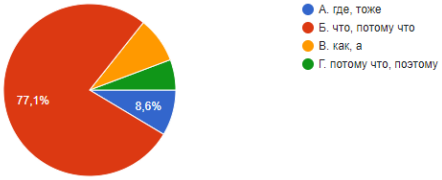
Я всегда приглашаю свою подругу, ...(42) она не хочет плавать со мной.

35 yanıt



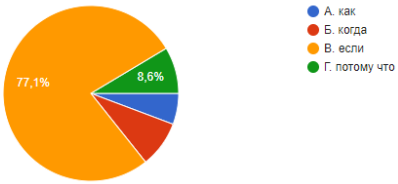
Она думает, ...(43) она может заболеть, ...(44) вода в бассейне очень холодная.

35 yanıt



Вчера я сказал ей: « ...(45) ты не будешь заниматься спортом, ты обязательно заболеешь!». Сегодня она решила пойти со мной.

35 yanıt



Ключи к тесту

1 – А 97.2%	7 – Б 58.3%	13 – Б 63.9%	19 – А 47.2%	25 –А 74.3%
2 – В 63.9%	8 – А 91.7%	14 – А 77.8%	20 – В 41.7%	26 – Б 77.1%
3 – В 72.2%	9 – А 86.1%	15 – В 55.6%	21 – А 75%	27 –В 77.1%
4 – Б 91.7%	10 – Б 63.9%	16 – Г 75%	22 – Б 58.3%	
5 – В 52.8%	11 – Б 58.3%	17 – В 69.4%	23 – В 44.4%	
6 – А 88.9%	12 – А 55.6%	18 – Б 58.3%	24 – А 85.7%	