

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания
русского языка как иностранного

На правах рукописи

ДОЛЕКЕР Мурат

**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ
СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный и иностранные языки в
общеобразовательной и высшей школе) (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
проф. Ф.И. Панков

МОСКВА

2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....	15
1.1. Функционально-коммуникативная грамматика и концепция категориальных классов слов. Место знаменательных и местоименных глаголов в системе категориальных классов слов.	15
1.2. Глаголы движения как лексико-грамматический разряд слов. История изучения глаголов движения в российской и турецкой лингвистике	28
1.3. Классификации русских глаголов движения в сопоставлении с системой турецких глаголов	37
1.4. Сопоставительный анализ употребления русских и турецких глаголов движения	47
1.5. Соотнесенность русских и турецких глаголов движения.....	71
Выводы к главе 1	74
ГЛАВА 2. ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ.....	76
2.1. Учет психолого-педагогических особенностей турецких учащихся при этноориентированном подходе к обучению русскому языку как иностранному.....	76
2.2. Подходы к обучению иностранцев употреблению русских глаголов движения и их реализация в учебных пособиях по русскому языку как иностранному.....	88
2.3. Типология упражнений по обучению глаголам движения.....	119
2.4. Общедидактические и частные принципы отбора содержания и организации обучения по употреблению глаголов движения в турецкой аудитории	128
Выводы к главе 2	143

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	145
3.1. Методические основы и принципы организации коммуникативно ориентированного корректировочного курса «Глаголы движения» в турецкой аудитории	145
3.2. Отбор и использование цифровых ресурсов для формирования коммуникативно ориентированного контента корректировочного курса «Глаголы движения» для турецкой аудитории.....	147
3.3. Содержание и описание процесса опытного обучения.....	156
3.3.1. Этапы опытного обучения	157
3.3.2. Контроль знаний и умений турецких учащихся в корректировочном курсе обучения употреблению глаголов движения (материалы для начального и завершающего контроля).....	159
3.3.3. Результаты начального и завершающего контроля в группах турецких учащихся	164
3.4. Система упражнений и заданий для обучения употреблению русских глаголов движения носителей турецкого языка	165
3.5. Методические рекомендации для разработки коммуникативно ориентированного корректировочного курса «Глаголы движения» в рамках реализации методики обучения употреблению русских глаголов движения носителей турецкого языка	174
Выводы к главе 3	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	185
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	187
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	210
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	215
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	217
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	218
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	219
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	224
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	225

ВВЕДЕНИЕ

Быстро развивающиеся геополитические процессы довольно интенсивно отражаются на прагматических потребностях человека, одной из которых является изучение иностранных языков. Растущий диалог культур, развитие политических, экономических и социальных отношений между странами делают в наше время изучение иностранных языков чрезвычайно востребованным. Динамичность российско-турецких отношений является одним из ярких примеров лингвокультурного сотрудничества между нашими народами. В российско-турецких отношениях образовательная сфера является одной из важнейших платформ, где активно идет обмен культурными особенностями между российским и турецким обществом. Обучение русскому языку турецкоязычных учащихся осуществляется в различных форматах: в школах, в вузах, на языковых курсах применительно ко всем уровням владения русским языком, что обуславливает необходимость совершенствования методики его преподавания, создания учебных пособий, ориентированных на образовательные потребности студентов – носителей турецкого языка.

Культура любого народа находит отражение в языке, на котором он говорит, поэтому естественно, что внимание многих исследователей привлекает изучение особенностей национальных языковых картин мира. Между тем в картинах мира разных народов есть общие базовые ориентиры, которые, будучи универсальными по своей сути, имеют различные средства выражения в том или ином языке. К таким универсальным категориям относится понятийная категория пространства, говоря о которой невозможно не сказать об идее перемещения в пространстве и, соответственно, о средствах ее выражения, в частности, с помощью глаголов. В разных языках в способах и средствах выражения идеи перемещения в пространстве можно найти сходное и различное. В самой идее перемещения в пространстве заложены национальные традиции и особенности менталитета народа. В русском языке главным способом выражения названной идеи являются глаголы движения,

изучение которых как в прямом, так и в переносном значении предполагается на всех уровнях освоения русского языка как иностранного (далее – РКИ) – от начального до продвинутого этапов.

Усвоение лексико-грамматической темы «Глаголы движения» (далее – ГД) сопровождается значительными трудностями для иностранных учащихся, в частности для носителей турецкого языка. Это объясняется сложностью семантических свойств русских ГД, их полисемантической, о чем свидетельствует большое количество ошибок в практическом их употреблении. «Отрицательный» языковой материал (Л.В. Щерба) встречается у учащихся самого разного уровня владения русским языком, что объясняется частотными случаями интерференции и недопонимания логики системы русских глаголов, несмотря на широкую представленность темы в программах обучения для каждого уровня владения русским языком. Между тем ГД частотны в речи любого носителя языка, то есть необходимы для осуществления эффективной коммуникации.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью дать лингводидактическое описание ГД как компонентов содержания обучения русскому языку в турецкой аудитории. Работа направлена на продолжение научных и научно-методических исследований, в том числе сопоставительного характера, в области функционально-коммуникативного анализа русских ГД и их лингводидактического описания применительно ко всем уровням владения РКИ с учетом особенностей национальной языковой картины мира носителей турецкого языка; на разработку этноориентированной методики обучения употреблению русских ГД носителей турецкого языка, включая принципы отбора учебного материала и подготовки заданий.

Степень научной разработанности проблемы. Ещё в XVIII – XIX веках ГД как коммуникативно актуальная лексико-грамматическая группа привлекли внимание таких ученых, как М.В. Ломоносов [Ломоносов 1952], А.Х. Востоков [Востоков 1831], Н.И. Греч [Греч 1830], П.Г. Павский [Павский 1842], В. Добровский [Добровский 1889] и др. Н.И. Греч впервые

отметил дифференцирующий характер этих глаголов и ввел термин «сугубые глаголы», подразумевая под ними слова, которые означают движение предмета действующего или подлежащего действию. Н.И. Греч определил всего 26 пар глаголов, означающих движение [Греч 1827: 172–173].

В XX веке русские глаголы движения получают описание в работах таких лингвистов, как Л.В. Щерба [Щерба 1974], В.В. Виноградов [Виноградов 1953, 1986], В.Г. Гак [Гак 1989] и мн. др. Однако не все ученые склонны были рассматривать данные глаголы как отдельную лексико-грамматическую группу. Например, В.А. Богородицкий и А.М. Пешковский не отграничивали ГД от другой глагольной лексики, предполагая, что у них нет каких-либо особых признаков [Богородицкий 1913, Пешковский 1935].

В «Русской грамматике» 1980 года ГД атрибутируются как «устойчивая структурно-семантическая группа глаголов несов. вида, объединяющихся в пары слов с общим корнем (кроме разнокорневых в паре *идти* – *ходить*)» [Русская грамматика 1980, I: 589]. К ГД относят также приставочные производные лексем, которые обозначают тот же способ перемещения в пространстве, что и бесприставочные глаголы. В современной лингвистике достигнуты значительные успехи в области изучения лексико-грамматической темы «ГД».

В диссертациях последних десятилетий рассматриваются различные аспекты этого языкового феномена. Так, в работах С.М. Афифи и Ш.М. Майгельдиевой проведен лексикологический анализ ГД, в частности, в лексическом отношении с другими ГД сопоставлялись глаголы *идти* – *ходить* [Афифи 1964; Майгельдиева 1989]. В исследованиях З.У. Блягоза [Блягоз 1964], С.М. Сайкиевой [Сайкиева 1970], Р.И. Сироты [Сирота 1968], Е.В. Чешко [Чешко 1947], К. Шарофутдинова [Шарофутдинов 1980] и др. подробно рассматриваются словообразовательные и сочетаемостные возможности ГД.

В области описания русских ГД в лингводидактике особое значение имеют работы Г.А. Битехтиной, Л.С. Муравьевой и Л.П. Юдиной [Битехтина, Юдина 1985; Битехтина, Муравьева, Юдина 1972; Юдина 1985, 2009; Муравьева 1962, 1966, 1975, 1978, 1984]. Именно их труды представляют все-

стороннее развернутое описание русских ГД в целях обучения РКИ, а также являются базовыми источниками для учебных пособий по ГД.

Проблема парадигматических образований, связанных с семой «движение», представлена в исследовании Ю.М. Гордеева [Гордеев 1974], изучению вопросов функционально-стилистических свойств ГД посвящены исследования Х. Исламджановой [Исламджанова 1979], М.А. Мухамеда [Мухамед 1984], семантико-грамматические признаки лексико-грамматической группы ГД предложены в исследовании Кумари Мамта [Кумари Мамта 1977], лексико-грамматические связи ГД рассматриваются Т.Д. Сергеевой [Сергеева 2000], изучению синтаксических структур с ГД посвящено диссертационное исследование Чан Тхи Тху Кук (Вьетнам) [Чан Тхи Кук 1981]. Важный вклад в развитие изучения ГД внесли работы, связанные со сравнительным описанием ГД на материале разных языков: русского и казахского – А.А. Чингисовой, Ж.К. Шайкеновой [Чингисова 1984; Шайкенова 1981]; русского и туркменского – Г.Ж. Ханова [Ханов 1989]; русского и татарского – Л.Д. Умаровой [Умарова 1981]; русского и персидского – М.В. Всеволодовой, Али Мадаени [Всеволодова, Мадаени 2010]; русского и французского – Е.Р. Переслегиной [Переслегина 2002], русского и китайского – Ду Хунцзюнь [Ду Хунцзюнь 2010], русского и лезгинского – Р.О. Гасановой [Гасанова 1996], русского и турецкого – Е.Д. Балыгиной [Балыгина 2007], Х. Чайлак и А.Ю. Дмитриевой [Дмитриева, Чайлак 2015] и др.

Однако при кажущейся изученности вопроса до сих пор остаются лакуны, требующие особого внимания. Так, практически не рассмотрены в системе не только прямые, но и переносные значения ГД, релевантные как для теории, так и для практики преподавания русского языка в турецкой аудитории.

Объектом исследования являются ГД в русском языке, вызывающие трудности у турецких учащихся в лингвистическом, лингводидактическом и методическом аспектах.

Предмет исследования – семантические и грамматические особенности русских ГД в прямом и переносном значениях, рассматриваемые в аспекте преподавания русского языка в турецкой аудитории.

Целью исследования является функционально-коммуникативный анализ системы русских ГД на фоне турецкого языка и на основе полученных лингвистических и лингводидактических данных описание методических основ работы по обучению носителей турецкого языка использованию русских ГД.

В исследовании поставлены и решены следующие **задачи**:

1) изучить научные концепции описания ГД как особой группы слов в русском и турецком языках, а также представленные в научных источниках классификации ГД в обоих языках;

2) на материале научных и научно-методических источников, данных словарей, а также собственных наблюдений и самостоятельно собранных примеров провести сопоставительный анализ семантики и грамматики русских и турецких ГД;

3) проанализировать подходы к обучению употреблению русских ГД в практических курсах РКИ, в том числе нашедшие отражение в учебниках и учебных пособиях, изучить имеющиеся типологии упражнений по обучению русским ГД;

4) описать систему общедидактических и частнодидактических принципов отбора содержания и организации обучения по употреблению ГД в турецкой аудитории;

5) проанализировать типичные ошибки носителей турецкого языка при употреблении русских ГД;

6) разработать методику обучения носителей турецкого языка употреблению русских ГД, а также методические основы и принципы организации коммуникативно ориентированного корректировочного курса «ГД» для турецкой аудитории; создать систему упражнений и заданий, адресованных турецким учащимся;

7) разработать методические рекомендации по использованию коммуникативно ориентированного корректировочного курса «ГД», предназначенного для носителей турецкого языка и основанного на предлагаемой методике.

Гипотезой исследования стала следующая идея: обучение турецких учащихся употреблению русских ГД является более эффективным, если в основу обучения положена этноориентированная методика, учитывающая типологические различия систем русского и турецкого языков, черты сходства и концептуальные различия носителей русского и турецкого языков в представлениях о пространстве и перемещении в нем, а также типичные ошибки носителей турецкого языка при употреблении русских ГД.

В процессе исследования использовались следующие **методы**: *аналитический*: анализ современных научных исследований по теме диссертации, учебно-методической литературы; *обобщение* и *систематизация*: обобщение и систематизация различных взглядов ученых по теме диссертации, а также методических материалов и учебных пособий по обучению РКИ в целом и русским ГД в частности; *сопоставительный*: анализ русского языкового материала в сопоставлении с турецким; *эмпирический*: анкетирование; анализ ответов респондентов; апробация созданной системы упражнений и заданий.

Методологической базой послужили лингвистические, лингводидактические и методические идеи, нашедшие отражение в трудах таких российских и зарубежных ученых, как Н.И. Греч, А.Х. Востоков, Г.П. Павский, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, В.Г. Гак, Е.А. Земская, З.У. Блягоз, А.А. Зализняк, А.Д. Шмелев; А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова, Л.П. Клобукова, Ф.И. Панков; М.А. Шелякин, Г.А. Битехтина, Л.С. Муравьева, Л.П. Юдина, Ф.Ю. Ахмадуллина, В.А. Вагнер и др.; С. Аллен, Б. Гюнеш, А.В. Исаченко, С. Кита, Т. Нессет, А. Озюрек, Л. Талми, Д.И. Слобин, Ч. Филлмор, Х. Чайлак и др.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней с научных позиций описаны ГД как компонент содержания обучения носителей турецкого языка русскому языку, а также уточнены принципы отбора содержательных единиц для обучения употреблению русских ГД применительно к турецкой аудитории.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем:

- дано сопоставительное описание семантики и употребления бесприставочных и приставочных русских ГД в прямом и переносном значениях;
- в лингводидактическом аспекте описан фрагмент русской языковой системы – ГД в переносном значении;
- выделены принципы отбора содержания и организации обучения носителей турецкого языка употреблению русских ГД.

Предложенные принципы анализа русских ГД в переносном значении представляют интерес как для лингвистики и лингводидактики в целом, так и для теории преподавания РКИ в частности. Разработанное комплексное лингводидактическое описание ГД в переносном значении создает основу их лексикографического представления в учебных целях. Предложенные параметры анализа глаголов универсальны и могут быть использованы в аналогичных исследованиях на материале других семантических разрядов лексем.

Практическая ценность исследования состоит в следующем:

- в нем для турецкой аудитории предложена система упражнений и заданий, направленных на формирование языковых, речевых навыков и развитие коммуникативных умений по употреблению в речи ГД с учетом типичных трудностей и ошибок турецких учащихся;
- материалы исследования могут быть использованы для разработки как практических занятий для турецких учащихся, так и для теоретических занятий по лингводидактике и методике преподавания русского языка;
- результаты исследования могут быть применены при создании различного рода словарей и справочников, а также при подготовке специальных курсов по семантике и грамматике языковых единиц.

В качестве **материала** исследования были использованы статьи толковых словарей русского и турецкого языков; корпус примеров употребления русских ГД в звучащей речи, средствах массовой информации, художественной, публицистической и научной литературе. Использовались также материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ) (www.ruscorpora.ru),

поисковых систем Интернета (www.yandex.ru, www.google.com); письменные работы учащихся, выполненные в ходе опытного обучения; результаты стартового и завершающего контроля; анкеты, заполненные учащимися по завершении опытного обучения.

Положения, выносимые на защиту:

1. При организации обучения носителей турецкого языка русскому языку необходимо учитывать национально обусловленные особенности системы русских ГД, выявляемые при функционально-коммуникативном подходе к описанию языкового материала: важность параметров однонаправленности и неоднонаправленности, а также наличие в глагольной лексеме указания на способ перемещения, что не характерно для турецких ГД. Признаки однонаправленности и неоднонаправленности, характерные для русских ГД, в турецком языке передаются через временные отношения. Указание на способ требует специальной работы при обучении употреблению турецкими учащимися русских ГД.

2. На основе сопоставительного анализа ГД в русском и турецком языках в целях обучения РКИ указанные лексемы могут быть классифицированы в соответствии с характером выражаемого переносного значения: 1) глаголы, переносные значения которых совпадают в двух языках; 2) глаголы, переносное значение которых образуется по разным метафорическим моделям. При этом во второй группе выделяются две подгруппы: 1) русские ГД в переносном значении, соотносительные с турецкими глаголами, которые не относятся к группе ГД; 2) русские ГД, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями. Предложенная классификация как в наибольшей степени учитывающая различия в русской и турецкой языковых картинах мира должна быть положена в основу организации учебного материала, системы упражнений и заданий для обучения турецких учащихся употреблению русских ГД в переносном значении.

3. В учебниках и учебных пособиях по РКИ, как российских, так и турецких, тема «ГД» должна быть представлена системно, полно, в единстве

прямых и переносных значений, с возможностью «выхода» на коммуникативный уровень в использовании ГД, а в пособиях, создающихся для турецких учащихся, в рамках системы упражнений и заданий должны быть предложены специальные приемы представления темы, учитывающие трудности ее усвоения носителями турецкого языка.

4. Эффективное обучение турецких учащихся русским ГД возможно при условии этноориентированного подхода к организации учебной деятельности, учитывающего психолого-педагогические особенности данного контингента: система работы должна включать упражнения разных типов, помогающие учащимся понимать различия в значениях между глаголами с разными приставками (задания как общего характера, не ориентированные на конкретный родной язык учащегося, так и задания, включающие языковой материал, специально ориентированный на носителей турецкого языка); задания на перевод, дополнение диалога, описание картинок, рассказ о ситуации, задания, инициирующие учащихся выражать свою точку зрения и пр.; в системе оценивания преобладающими должны быть баллы за задания продуктивного типа.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается обширным кругом теоретических и практических работ публикаций по теме диссертации, успешной апробацией предложенной методики работы с ГД в турецкой аудитории и полученными положительными результатами опытного обучения.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертации отражены в статьях и тезисах научных журналов, сборников и материалах XXV, XXVI, XIX Международных конференций студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2018, 2019, 2022 гг.), VI Международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в контексте глобализации», посвящённой 50-летию МАПРЯЛ (Москва, 16-17 ноября 2018 г.), XX Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство: язык-ментальность-понимание» (Москва, 18-19 апреля 2019 г.), Международной научно-практической конференции

«Профессиональная картина мира: кросс-культурный диалог» (Москва, 22-23 ноября 2019 г.), «3. Uluslararası Mehmet Başbuğ Sanat Araştırmaları Sempozyumu (3-го Международного симпозиума им. Мехмета Башбуга по исследованиям в области искусства)» (Турция, 20-21 февраля 2021 г.), «Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного» (Москва, 20 мая 2021 г.). Всего по теме диссертации опубликовано восемь статей, четыре из которых размещены в ведущих научных рецензируемых журналах, определенных Положением о присуждении ученых степеней в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова.

Структура и объем работы определяются поставленными в ней исследовательскими задачами. Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, раскрывающих теоретическую новизну и практическую значимость работы, заключения, списка использованных источников и шести приложений.

В первой главе **«Теоретические основы исследования. Сопоставительное описание глаголов движения в русском и турецком языках»** предложен исторический обзор различных подходов к изучению русских ГД и исследованию турецких ГД, дается семантическая классификация русских ГД в соотношении с системой турецких ГД.

Во второй главе **«Подходы к обучению русским глаголам движения в турецкой аудитории»** определяются подходы к обучению иностранцев употреблению русских ГД. Исследованы общедидактические и частные принципы отбора дидактического материала для обучения употреблению ГД в турецкой аудитории. В главе анализируются разные учебники и учебные пособия в печатной и электронной версиях. Далее разрабатывается типология общих и частных ошибок носителей турецкого языка в процессе обучения РКИ.

В третьей главе **«Методика обучения русским глаголам движения носителей турецкого языка»** формулируются методические основы и принципы организации коррекционного курса «ГД» в турецкой аудитории; анализируется роль мультимедийных средств обучения в формировании коммуникативно ориентированного контента курса; разработана система упражнений

и заданий, направленная на обучение носителей турецкого языка ГД; дан анализ результатов опытного обучения по теме «ГД в турецкой аудитории».

В **Заключении** представлены теоретические и практические выводы, сформулированные в результате проведенного исследования.

В **Приложениях** представлены сводная таблица приставочных ГД (физическое значение) (Приложение 1), сводная таблица русских ГД в переносном значении и их турецких эквивалентов (Приложение 2), сводная таблица эквивалентов русских описательных предикатов с ГД в турецком языке (Приложение 3), сводная таблица переносных значений ГД, которые совпадают в русских и турецких языках (Приложение 4), сводная таблица русских ГД в переносном значении, соотносительных с турецкими глаголами, которые не относятся к группе ГД (Приложение 5), сводная таблица русских ГД, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями (Приложение 6), образец анкеты участников опытного обучения (Приложение 7).

ГЛАВА 1
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ
В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

1.1. Функционально-коммуникативная грамматика и концепция категориальных классов слов. Место знаменательных и местоименных глаголов в системе категориальных классов слов.

Методика преподавания РКИ как практическая дисциплина тесно связана с теоретическими науками, прежде всего с языкознанием и психологией [Бархударов 1967: 4], которые позволяют преподавателю на научной основе осуществлять отбор языкового материала, определять наиболее целесообразные и эффективные пути его презентации в иностранной аудитории, выбирать методы и приемы работы со студентами – носителями различных языков.

Лингвистические основы методики преподавания РКИ разрабатывались на основе нескольких принципов оперирования языковым материалом в практике обучения студентов-иностранцев: «1) рассмотрение языковых явлений в системе и их взаимосвязи; 2) отбор в учебных целях языковых фактов, обеспечивающих в своей взаимосвязи речевое общение; 3) опора в процессе преподавания на основную единицу речи – предложение; 4) дифференциация подхода к изучению языкового материала в зависимости от специфики самого явления; 5) отбор и подача материала с учетом степени сходства и расхождения с родным языком учащихся» [Рожкова 1987: 6]. Каждый из указанных принципов так или иначе связан с выявлением функций единиц всех языковых уровней в их взаимосвязи, что должно способствовать достижению цели практического овладения учащимися русским языком, важность чего подчеркивал еще С.Г. Бархударов [Бархударов 1967: 7].

Лингвистические основы преподавания РКИ складывались в результате переосмысления в практике обучения иностранцев традиционных подходов

к описанию языка [Всеволодова 2005: 49] и стремления создать «объективную грамматику», т.е. объективное функционально-коммуникативное описание русского языка, что стало возможным на основе интеграции результатов исследований теоретического и практического характера [Панков 2009: 35].

«Объективная грамматика», по мнению М.В. Всеволодовой, должна представлять: «1) содержательное, семантическое пространство языка, включающее объективные (диктальные, по Ш. Балли, или диктумные) и субъективные (модальные, в терминах Ш. Балли, или модусные) смыслы; 2) совокупность средств выражения тех или иных смыслов вне зависимости от уровня этих средств; 3) типологию этих средств и их функционирование в речи; 4) языковые механизмы, определяющие адекватное потребностям коммуникантов функционирование языковых средств в речи» [Всеволодова 2000: 9; 2017].

Принципиально важным в «объективной грамматике» является признание несовпадений в языковых картинах мира носителей различных языков [Бархударов 1967; Рожкова 1987; Шмелев 2002; Панков 2009, 2013; Всеволодова 2016 и др.], учет которых помогает предупредить ошибки на всех языковых уровнях. Не случайно в методике преподавания русского языка иностранцам одним из базовых принципов оказывается принцип учета родного языка учащихся [Бархударов 1967: 7; Капитанова, Щукин 1987: 74]. Однако ориентация на языковую картину мира студента предполагает сопоставление не только формальных средств выражения тех или иных смыслов. Важно, прежде всего, понимание различий в осмыслении и концептуализации действительности носителями родного и изучаемого языков. Указанное положение определяет высокую значимость, с одной стороны, учета «отрицательного языкового материала», дающего представление о зонах недопонимания иностранцами специфики функционирования языковых единиц русской языковой системы, с другой – рассмотрения этой системы «в зеркале других языков» [Всеволодова 2005: 51], т.е. в сопоставлении средств и способов реализации той или семантики средствами родного и изучаемого языков в определенных коммуникативных условиях. Если преподаватель хорошо будет

осознавать специфику русского языка, он сможет отобрать материал, наиболее трудный для усвоения учащимися конкретных национальностей, определить последовательность его предъявления и отработки, составить программу обучения [Бархударов 1967: 7].

Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка [Амиантова и др. 2001], позволяющая обучать инофонов активному владению языком, была разработана в рамках так называемого «университетского», или педагогического, направления функционально-коммуникативного описания русского языка, теоретические основы которого были развиты в работах Э.И. Амиантовой [Амиантова и др. 2001], Е.Л. Бархударовой [Бархударова 2004; 2008; 2019], Г.А. Битехтиной [Битехтина 1979; Битехтина, Муравьева, Юдина 1972]; А.В. Величко [Величко 1986; Величко 1987; Книга о грамматике 2018]; Г.И. Володиной [Володина 1968; 2001], М.В. Всеволодовой [Всеволодова 1988; 1998; 2000; 2005; 2017 и др.]; О.Ю. Дементьевой [Всеволодова, Дементьева 1997; Дементьева 1995]; Л.А. Дунаевой [Дунаева 2006; Дунаева и др. 2007; 2011], Л.П. Клобуковой [Клобукова 1987; 1995; 2005; Клобукова и др. 1993 и др.] Л.С. Муравьевой [Муравьева 1962; 1964; 1966; 1972; 1984]; И.В. Одинцовой [Одинцова 1996; 1997; 2012; 2017а; 2017б; 2018; 2019 и др.], Ф.И. Панкова [Всеволодова, Панков 1999; Панков 2009]; Г.И. Рожковой [Рожкова 1983; 1986; 1987], И.П. Слесаревой [Слесарева 1990; Книга о грамматике 2018], Л.П. Юдиной [Юдина 1985; 2009] и других исследователей, многие из которых являлись или являются преподавателями-практиками.

«Организирующим центром лингводидактической модели языка» является функционально-коммуникативная грамматика, в сферу внимания которой входят лексика как «тело» языка, «его интегральная часть», а также такие сферы собственно грамматики, как «содержательное пространство языка, его структуры», «формальные единицы и объекты» и языковые механизмы, отвечающие «за смысловую и формальную правильность нашей речи» [Всеволодова 2017; Панков 2013: 72]. Особенностью функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка является «неразрывное единство

двух начал: лингвистического и дидактического» [Панков 2009: 47; Всеволодова 2000, 2017].

Функционально-коммуникативная грамматика тесно связана с теоретической функциональной грамматикой, идеи которой представлены в работах Петербургской школы функциональной грамматики А.В. Бондарко [Бондарко 1983; 1984; 2001; 2013 и др.] и в работах школы коммуникативной грамматики Г.А. Золотовой [Золотова и др. 1998; Золотова 2004].

Научной школой А.В. Бондарко была разработана теория функционально-семантических полей и категориальных ситуаций, которая дала «теоретическое обоснование уже применявшемуся в учебном процессе смысловому (в противоположность традиционному, линейному, по частям речи) принципу группирования языкового материала» [Панков 2018: 36]. Г.А. Золотова сформулировала основные положения так называемой коммуникативной грамматики русского языка, ориентированной на построение объяснительной модели грамматической системы на материале художественных текстов. В центре ее внимания – изучение функций языковых единиц и механизмов их реализации в процессе коммуникации и с этих позиций описание внутренней организации синтаксической системы языка.

Функционально-коммуникативная грамматика тесно связана также с традиционной формально-описательной грамматикой. В частности, идеи функционального и функционально-коммуникативного описания языка (грамматики речи) возникли из потребности сформировать представление о более широком круге языковых фактов и явлений, которые остаются за пределами внимания традиционной грамматики (грамматики языка), но важны для понимания их закономерностей, находящих объяснение в особенностях языковой картины мира того или иного народа; из необходимости создать модели описания языка, адекватные «реальному устройству объекта» [Золотова 2004: 8], с учетом единства их формы, содержания и функционального назначения, соответствующего коммуникативным потребностям говорящего и характеру общения. При функциональном подходе к описанию языкового материала «вы-

являются лексические, лексико-грамматические, синтаксические, контекстуальные и ситуативные условия функционирования грамматических форм» [Бондарко 2013: 659]. Функциональная грамматика «отличается своей ориентацией на общую коммуникативную функцию языка, задавая вопросы «что? как? для чего?» в грамматике языка», «ставит перед собой задачу определить функциональный диапазон (потенциал) своих единиц, структур, целых классов и др. в системе языка и в речи» [Шелякин 2001: 6]. Каждая функция в такой грамматике рассматривается в контексте описания условий (среды) ее реализации, «в единстве со спецификой её знакового носителя» [Там же].

В задачи функциональной грамматики входит установление связей и взаимодействий «разных функций своих единиц в рамках системы и в речи», «своих единиц с единицами других уровней языка (лексического, фонетического)», а также выделение «взаимосвязи и взаимодействия функций, в пределах которых фиксируется их дифференциация» [Там же]. Функциональная грамматика исследует функции языковых единиц «не только в предложении, но и в рамках целостных текстов» [Там же]. Анализ явлений какого-либо языкового уровня проводится в контексте анализа смежных уровней. Признавая важность описания языковой системы в русле традиционной грамматики, вектор которой определяется движением от формы к семантике, исследователи, рассматривающие язык в функциональном аспекте, главным образом идут от семантики к форме и средствам ее выражения.

Семантическое пространство языка, т.е. то, что связано с его содержательным аспектом, определяется «способностью языка отображать в языковом сознании носителей внеязыковую действительность» [Всеволодова 2017: 22]. Структура семантического пространства в рамках функционального подхода к описанию языка представляется в виде совокупности определенным образом взаимосвязанных и взаимодействующих функционально-семантических категорий и функционально-семантических полей.

В качестве показательных проявлений национальной интерпретации внеязыковой действительности в языковом сознании М.В. Всеволодова

называет специфическое, характерное только для славянских языков разделение ГД на однонаправленные (*идти, ехать, лететь* и т.д.) и разнонаправленные (*ходить, ездить, летать* и т.д.). При этом корневые морфемы славянских глаголов движения не сообщают направления относительно ориентира [Всеволодова 2017: 24], в отличие, например, от ГД в турецком и английском языках, дающим такое указание: тур. *gitmek* – идти по направлению от говорящего, *gelmek* – идти по направлению к говорящему; ср. англ. *to go* – идти по направлению от говорящего, *to come* – идти по направлению к говорящему. К обусловленным спецификой языкового сознания особенностям славянских (в том числе и русских) ГД может быть отнесена их способность передавать информацию не только о направленности движения, но и его темпе (*идти, бежать*), о способе (*идти, лезть, ехать, ползти*), а также сфере перемещения (*идти, лететь, плыть*) [там же], что может быть непринципиальным для языкового сознания иностранцев и, следовательно, порождать ошибки в употреблении данных глаголов. Некорректным, по наблюдению исследователей, оказывается сопоставление русских приставочных глаголов типа *приехать, прийти* с базовыми глаголами движения типа англ. *to come*, тур. *gelmek*, исп. *venir*, поскольку они выражают разные смыслы и предполагают различную сочетаемость: названные русские глаголы вряд ли будут использоваться для выражения процесса, что возможно в других языках.

Проблемной зоной для иностранцев, изучающих русский язык, является также употребление приставочных ГД в зависимости от обозначаемого направления. В сознании носителей русского языка деление пространства вокруг человека вполне определено. Например, ГД с приставкой *при-* употребляются только тогда, когда движение осуществляется из другой зоны; если движение осуществляется в пределах одной зоны, то употребляются ГД с приставкой *под-*; ГД с приставкой *в-* употребляются только когда движение осуществляется во внутреннюю зону [Всеволодова 2017: 24].

Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка, разработанная Г.И. Рожковой, М.В. Всеволодовой и их последователями, дает

преподавателю-практику научно обоснованное объяснение возможных путей представления языковых фактов в иностранной аудитории.

Любая модель, в том числе лингводидактическая, предполагает выявление и объяснение взаимосвязей и взаимозависимостей между элементами цельной структуры. Одним из способов установления таких отношений между элементами является классификация. Подробный анализ грамматических классификаций лексики как «интегральной части синтаксиса» дается в работах М.В. Всеволодовой и Ф.И. Панкова [Всеволодова 2000, 2017; Панков 2009].

Различные основания, положенные в основу синтаксических классификаций лексики, позволяют выделить группу *формальных*, основывающихся на формальных признаках классификаций, и группу *функционально-смысловых* классификаций. В формальных классификациях принадлежность слова к тому или иному классу определяется его грамматическими характеристиками. К группе формальных классификаций относят, например, части речи. Правда, формальные основания в рамках этой классификации проводятся непоследовательно, так как помимо собственно грамматических зачастую учитываются также признаки семантические.

Традиционно в русском языке выделяются три группы частей речи: самостоятельные, служебные и междометия. В группу самостоятельных частей речи входят 1) существительные; 2) прилагательные; 3) глаголы; 4) наречия; 5) числительные; 6) местоимения. Иногда в качестве отдельных частей речи выделяют атрибутивные формы глагола – 7) причастия и 8) деепричастия. В группу служебных частей речи входят 1) предлоги; 2) союзы и 3) частицы. К третьей группе относят междометия и звукоподражательные слова (см., например, [Русская грамматика 1980: 455]). Данная классификация неоспорна, о чем свидетельствуют точки зрения исследователей о статусе причастий, деепричастий, местоимений, числительных.

Разрешить некоторые противоречия можно, по мнению М.В. Всеволодовой и Ф.И. Панкова, предложив в рамках лингводидактической функционально-коммуникативной модели описания языка не классификацию, а си-

стематизацию, позволяющую, в отличие от классификации, принимать во внимание результаты более «тонких» лингвистических исследований «по сравнению с несколько упрощённой, приблизительной и даже «грубой» классификацией, выявляя зоны переходности, которые отражают полевую сущность самих языковых явлений с ядром и периферией, а также иерархическую соположенность дифференциальных признаков» [Панков 2018: 54]. При этом предлагаемая система категориальных классов слов не противопоставлена общепринятой классификации частей речи, а, напротив, дополняет ее [Всеволодова 2000: 52]. Под категориальными классами слов (ККС) понимаются «выделяемые на основе словоизменительных потенций грамматические разряды лексем. Это более конкретные и частные морфологические разряды по отношению к частям речи как к более общим грамматическим суперклассам» [Панков 2018: 54].

ККС выделяются, как было сказано выше, на основе принципа систематизации. Основой для выделения грамматических разрядов лексем, объединяющихся в ККС, являются формальные признаки, к которым Ф.И. Панков относит «1) самостоятельность / несамостоятельность слова, 2) для самостоятельных – словоизменительные потенции; 3) для несамостоятельных – функциональные характеристики» [Панков 2018: 55], а также «позиционные характеристики слова», «степень категориальной осложнённости, наличие / отсутствие у слова так называемой «инвариантной формы» и некоторые другие» [там же: 56]. Каждый из названных формальных признаков может быть представлен наборами неких оппозиционно представленных «способностей», например, признак самостоятельности / несамостоятельности предполагает способность слова «быть членом предложения»; «выступать самостоятельно в качестве однословного ответа на частный или альтернативный вопрос»; «выступать в качестве однословного на общий вопрос»; «составлять отдельную синтаксему» [Там же: 55].

Кроме перечисленных собственно грамматических признаков на выделение ККС оказывают влияние семантические признаки. Например, на их

основе среди самостоятельных ККС могут быть выделены знаменательные и местоименные лексемы, в частности, местоименный глагол [Панков 2018: 56]. Основываясь на анализе наблюдений за функционированием глагола *делать*, Ф.И. Панков выделяет «как минимум два лексико-семантических варианта – это знаменательный *делать* ‘производить, изготавливать, создавать’ (ср. англ. коррелят *to make*) и местоименный *делать* (ср. англ. *to do*)» [Там же: 57].

Возможность или невозможность реализации у данного глагола в различных контекстах названных выше способностей демонстрируется исследователем следующим образом: лексико-семантический вариант, реализующийся как знаменательный глагол, позволяет дать ответ на вопрос *Что ты делаешь?* одним словом / словосочетанием. В этом случае в ответе может фигурировать весьма обширная группа существительных (*подарок, салат, игрушку, упражнение, контрольную работу* и пр.), что абсолютно невозможно при местоименном глаголе.

Невозможность замены глаголом *делать* любых глаголов (подобно тому, как местоимения *он, она* и пр. заменяют существительные) объясняется исследователем семантическими и синтаксическими особенностями: «местоименный глагол *делать* замещает полнознаменательные акциональные глаголы, как правило, непереходные» [Панков 2009: 75; Панков 2018: 57]. Однако исключение из правил только подтверждает его: ограничения возможны, например, и у личных местоимений. Иначе говоря, местоименные слова имеют некие общие грамматические особенности, которые отличают их от знаменательных. Это и позволяет говорить о местоименном глаголе как об отдельном категориальном классе слов [Там же].

Местоименные глаголы неоднородны, среди них может быть выделено несколько групп на основе характера десемантизации. Так, Ф.И. Панков выделяет «те, которые не обладают номинативным значением, как и другие местоименные слова, типа *делать*»; «лексемы, образованные от местоимений, например, просторечный глагол *этовать* и мотивированные им префиксальные глаголы: *отэтовать, разэтовать, доэтовать, подэтовать, пере-*

этовать, и др.», а также «десемантизированные глаголы-экспликаторы» [Панков 2018: 57–58], входящие в состав описательных предикатов.

В качестве «претендующих» быть зачисленными в группу местоименных глаголов называются дейктические глаголы на основании их функций, синтаксического поведения и прагматики. К таким глаголам из интересующих нас глаголов с семантикой движения, правда, стертой, относится, например, глагол *ввести* (***ввести*** *порядки*) [Панков, Соколова 2019: 60].

Из десемантизированных глаголов-экспликаторов, находящихся в процессе перехода «от знаменательной семантики к местоименной» [Панков, Соколова 2019: 61] и входящих в описательные предикаты, называются *вести* / *провести* (*наблюдение*), которые, как известно, в практике преподавания РКИ даются в ряду глаголов движения в переносном значении.

Термин *описательный предикат* (ОП), введенный в научный обиход В.А. Белошапковой, уточняется в написанной под ее руководством диссертации Канзы Роже, которая дает следующее определение данного понятия: «ОП – это единица “косвенной номинации”, которая состоит из глагольного компонента с переосмысленным исходным значением и именного компонента; она обладает семантической целостностью и выполняет синтаксическую функцию простого глагольного сказуемого (ОП-1) или сочетания подлежащего и сказуемого (ОП-2)» [Роже 1991: 4].

Опираясь на работы М.В. Всеволодовой и О.Ю. Дементьевой, В.А. Кузьменкова дополняет данное определение, чтобы отграничить описательные предикаты от смежных конструкций. Ученый считает, что «определяющим критерием для отнесения той или иной единицы языка к ОП следует считать фундаментальное свойство ОП – представлять на денотативном уровне одну (единую) понятийную единицу, что не означает её изоморфности формальным синтаксическим единицам – членам предложения» [Кузьменкова 2000: 7]. Опора на формальную структуру позволяет исследователю соотнести выделенные группы описательных предикатов либо с конструкцией сказуемое + прямое или косвенное дополнение – ОП-1 (*дать указание, подвергнуть*

воздействию: *Готов оказывать Вам всяческое содействие*; оказывать содействие > содействовать), либо с сочетанием подлежащего и сказуемого – ОП-2 (*происходит* излучение, *происходит* создание: *По вечерам в центре Москвы происходит* массовое ограбление прохожих (происходит ограбление > грабят), т.е. ОП-1 является непредикативной конструкцией, а ОП-2 – предикативной [Там же: 11]. Поскольку обучение иностранцев происходит на синтаксической основе, формальные опоры для атрибуции описательных предикатов оказываются весьма значимыми.

Именной компонент в описательном предикате передает семантику всего сочетания, т.е. является семантическим ядром. В составе ОП он может передавать следующие значения: «а) конкретное действие, производимое агенсом: *стройка, шлифовка, вычитка*; б) самопроизвольное действие: *вспышка, возгорание, закипание, взрыв*; в) различные виды движения: *откатка, перевозка, завоз*; г) различные процессы: *распад, рассеяние, свечение*; д) различные состояния: *грусть, тоска, печаль*» [Кузьменкова 2000: 9]. Глагольный компонент в составе описательного предиката семантически подчиняется именному компоненту, что обуславливает появление в работах различных исследователей соответствующих терминологических обозначений: «полусвязочный», «полузнаменательный», «лексически ослабленный», «опустошённый», «десемантизированный» глагол, «глагол-интерпретатор» [Там же].

При рассмотрении ОП как множества единиц с полевой устроенностью по семантическому принципу может быть выделено пять групп ОП (ядерная группа, группа ОП в ближайшей периферии, каузативная группа, фазисная группа, группа экспрессивных (изобразительных) ОП) [Кузьменкова 2000: 12]. В каждой из них, что показательно, обнаруживаются ГД, например, в ядерной группе – *идти (идет совещание, идет обсуждение)*; в группе ОП, ближайшей от ядра периферии, – такие ГД, как *вносить, выносить, нести: вносить оплату / оплатить, нести ответственность / быть ответственным, вынести приговор / приговорить*. Каузативная группа ОП включает такие ГД, как *вводить, приводить в (к), приносить: вводить соблазн / соблазнять, приво-*

дуть к ухудшению / ухудшаться, *приносить* извинение / извиниться. Фазисная группа ОП, которая обозначает различные фазы одного действия, включает такие глаголы движения, как *входить* (в), *приходить* (в, к): *приходить к выводу* [Кузьменкова 2000: 13–15].

Рассмотрение фрагмента поля ОП, включающего глаголы движения, позволило Ф.И. Панкову и А.О. Пищуровой противопоставить выделяемые ими группы ОП и их аналогов «по степени десемантизации глагольного компонента, по его роли в формировании значения ОП» [Панков, Пищурова 2021: 19] и включить в зону дальней периферии фразеологизмы (ФЕ) и единицы, атрибутируемые как занимающие «пограничное положение между ОП и ФЕ» [Там же] типа *вносить вклад*, а также синтаксические единицы, содержащие в качестве экспликатора ГД во вторичной семантической функции.

Разграничение ОП и фразеологических единиц (ФЕ) может быть проведено на основе следующих признаков: в отличие от ФЕ, ОП имеет только один постоянный компонент, обладающий широкой сочетаемостью; в отличие от ФЕ, характеризующихся воспроизводимостью, ОП формируются по существующим языковым моделям; ФЕ имеют регламентированный состав и порядок слов, их отличает низкая проницаемость [Панков, Пищурова 2021: 17]. Структуризация системы ОП и их аналогов, включающих ГД, реализующих вторичную семантическую функцию, проводится исследователями на основе выделения ранжированных по значимости параметров, т.е. составления соответствующей систематизации, а не классификации.

Наиболее значимым, по мнению Ф.И. Панкова и А.О. Пищуровой, является тип группы ГД, учет которого позволяет выделить два подмножества: 1) ОП, который включают в качестве экспликатора глагол группы *идти*: *вести разговор, вести беседу*; 2) ОП с глаголом группы *ходить*: *водить знакомства, водить дружбу*. С методической точки зрения разделение названных подклассов подсказывает варианты предъявления ГД в иностранной аудитории.

Группировка ОП по признаку наличия / отсутствия у глагола приставки, также с учетом отнесенности к типу группы ГД (*вести разговор, вести бесе-*

ду, *вести* собеседование – *провести* разговор, *провести* беседу, *провести* собеседование; но невозможно **водить* собеседование, **водить* беседу, **водить* разговор при нормативном *проводить* собеседование, *проводить* беседу и вряд ли возможным (?*проводить* разговор) с методической точки зрения позволяет показать учащимся «зоны запрета». Группировка ОП на основе учета переходности / непереходности глаголов движения (*нанести* удар – *идти* на смерть) позволяет лучше усвоить иностранным учащимся особенности употребления предложно-падежных конструкций в сочетании с ГД в роли экспликаторов и т.д. [Панков, Пищурова 2021: 28]. Иначе говоря, представленная в работе классификация позволяет с другой стороны взглянуть на возможные варианты работы с трудными для иностранных студентов случаями употребления десемантизированных ГД.

Следует отметить, что большой методический потенциал имеется и у отдельных наблюдений ученых над характером функционирования описываемых единиц. Так, рассматривая класс предложений с ОП, включающих в качестве полусвязочных глаголов ГД, В.А. Кузьменкова отмечает их способность дополнительно обозначать «момент выхода состояния, процесса или действия на некий качественно новый уровень или новую стадию» [Кузьменкова 2017: 31], в отличие от предложений, содержащих соотносимые однословные предикаты. Наличие фазисного значения, к примеру, отмечается в таких предложениях с ОП: *Пошли толки, расспросы; Он пришел в недоумение* [Там же].

Сравнение смыслов денотативно тождественных предложений с однословным и описательным предикатами показывает, что осмысления ситуации в каждом из них выбор оказывается различным [Володина 2001], например, ср.: *В городе строят новый завод. – В городе идет строительство нового завода.* Различие заключается в том, что во втором случае говорящего интересует реализация события, в первом же представлена информация о субъекте ситуации.

Выделенные исследователями значения, передаваемые именовым компонентом ОП, а также обозначенные ими группы ОП позволяют при изучении ГД в переносном значении, с одной стороны, сформировать списки лексических единиц, способных сочетаться с десемантизированными ГД, с другой – подобрать и методически сгруппировать эквиваленты ОП, включающих ГД, в родном языке учащегося для лучшего запоминания. Кроме того, на более высоких уровнях владения языком студентам могут быть систематизированно предъявлены примеры, которые демонстрируют потенциал ОП с ГД для выражения тонких оттенков значения и дифференциации смыслов.

Вместе с тем, как показано в работе Ф.И. Панкова и А.О. Пищуровой, в современном русском языке обнаруживается значительное количество ОП с ГД, десемантизация которых в составе названных единиц позволяет говорить не только о стертости исходной семантики, но и об усилении местоименной семантики и, следовательно, возможности отнести глаголы-экспликаторы к выделенному Ф.И. Панковым классу местоименных глаголов [Панков 2009; Панков, Пищурова 2021: 28].

Выделение группы местоименных глаголов в лингводидактическом плане нам представляется весьма продуктивным, поскольку позволяет дифференцированно подходить к обучению трудным для иностранцев случаям употребления ГД в переносном значении и глаголов со стертой семантикой движения.

1.2. Глаголы движения как лексико-грамматический разряд слов.

История изучения глаголов движения в российской и турецкой лингвистике

В современном русском языке выделяется группа ГД – одна из старейших групп глаголов. Она занимает важное место в глагольной системе, а ГД являются одной из важных характеристик протекания, хода действия и составляют словообразовательную базу русского языка.

Глаголы этой группы издавна привлекают внимание лингвистов. Интерес к их изучению связан с тем, что описание процессов движения

является в высокой степени востребованным в любом языке. В настоящее время ни одно серьезное изучение грамматики не обходится без изучения глаголов этой группы. Однако, несмотря на довольно продолжительную историю научного осмысления ГД, в современной лингвистической литературе остается ряд спорных вопросов, касающихся, в частности, используемой терминологии, а также определения количественных границ парных ГД. Глаголы движения обозначают способы передвижения, а также характеризуют протекание действия. В русском языке ГД занимают одно из важных мест и характеризуются грамматическими и лексическо-семантическими особенностями. ГД относятся к числу наиболее распространённых диахронических источников грамматических показателей [Майсак 2005: 17]. Они «входят в ядро системы языковых средств, обозначающих пространственные отношения, и принадлежат к числу наиболее значимых лексических единиц естественного языка» [Майсак 2002: 29].

ГД крайне частотны в речи и значимы для описания процесса движения, что позволяет назвать эту группу глаголов «самыми глагольными среди глаголов» [Майсак 2005: 101; Miller & Johnson-Laird 1976: 527]. Е.В. Ярема считает, что ГД можно классифицировать в зависимости от того, что подлежит описанию с их помощью, какие явления или ситуации они отражают в своём значении. Отсутствие единого мнения по вопросу о принципах выделения глаголов данной группы создаёт сложность в установлении её количественного состава [Ярема 2008: 1]. Так, рассматривая ГД с точки зрения преподавания РКИ, Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина указывают, что основное отличие глаголов движения типа *идти* – *ходить* от других глаголов, обозначающих перемещение, передвижение, заключается в наличии у них пар соотнесенных с ними одновидовых однокоренных глаголов. Например, такие глаголы, как *двигаться*, *добраться*, *мчать*, *мчаться*, *направляться*, *плестись*, *следовать*, *спешить*, *торопиться*, *шагать* и т.д., близки по семантике глаголам группы *идти*, но не имеют соотнесенных глаголов типа *ходить*. На этом основании

их не следует относить к лексико-грамматической группе ГД [Битехтина, Юдина 1985: 31]. Есть и противоположные точки зрения на этот счет.

Внимание ученых к коммуникативно актуальной лексико-грамматической группе ГД было обращено уже в XVIII – XIX веках [Ломоносов 1952; Востоков 1831; Греч 1830; Павский 1842; Добровский 1889 и др.].

Н.И. Греч впервые отметил дифференцирующий характер этих глаголов и ввел термин «сугубые глаголы», подразумевая под ними глаголы, которые означают движение предмета действующего или подлежащего действию. В работе «Практическая русская грамматика» он называл их «означающими движение» (означаючіе движеніе) и разделял их на три группы: определенные (опредѣленные), неопределенные (неопредѣленные), многократные. Н.И. Греч определил всего 26 пар глаголов, означающих движение. В группу «определенных» он включил лексемы *блудить, бости, брести, бѣжать, валить, везти, вести, влечь, воротить и вратить, гнать, двизать, катить, клониться, кривить, лѣзть, летѣть, ломить, метать, нести, плыть, ползти, садить, тащить, тискать, итти, ѣхать*. В группу «неопределенных» вошли *блуждать, бодать, бродить, бѣгать, валвать, возить, водить, влачить, ворочать и вращать, гонять, двигать, катать, кланяться, кривлять, лазить, летать, ломать, метать, носить, плавать, ползать, сажать, таскать, тиснить, ходить, ѣздить*. Пары *блудить – блуждать* и *бости – бодать* не имеют вида многократного. В группу «многократных» глаголов вошли *бражживать, бѣживать, валивать, важживать, влекать, ворочивать, ганивать, двигивать, катывать, кланиваться, кривливать, лѣзять, летывать, ламывать, метывать, нашивать, плавать, палзывать, саживать, таскивать, тискивать, хаживать, ѣзживать и ѣзжать* [Греч 1827: 172–173].

В XX веке русские ГД получают описание в работах таких лингвистов, как В.В. Виноградов [Виноградов 1953, 1986], В.Г. Гак [Гак 1989], Т.А. Майсак [Майсак 2002], Л.В. Щерба [Щерба 1974] и др. Однако не все ученые склонны были рассматривать данные глаголы как отдельную группу. Например, В.А. Богородицкий и А.М. Пешковский не отграничивали ГД от другой

глагольной лексики, предполагая, что у них нет каких-либо особых признаков [Богородицкий 1913; Пешковский 1935].

В «Русской грамматике» 1980 года глаголы движения атрибутируются как «устойчивая структурно-семантическая группа глаголов несов. вида, объединяющихся в пары слов с общим корнем (кроме разнокорневых в паре *идти – ходить*)» [Русская грамматика 1980: 589]. Характерной особенностью данных глаголов, как они представлены в указанном труде, является их противопоставленность друг другу «по значениям однонаправленности – неоднаправленности движения, а также по некратности – кратности» [там же]. Т.А. Майсак подчеркивает семантическую характеристику, объединяющую указанные единицы: «...глаголами движения называются лексемы, обозначающие изменение местоположения в пространстве некоторого объекта» [Майсак 2002: 39]. В «Русской грамматике» к ГД относят также приставочные производные, которые обозначают тот же способ перемещения в пространстве, что и бесприставочные глаголы.

В современной лингвистике достигнуты значительные успехи в области изучения лексико-грамматической темы «Глаголы движения». В диссертациях последних десятилетий рассматриваются различные аспекты этого языкового феномена, в том числе сопоставительные. Так, в работах С.М. Афифи и Ш.М. Майгельдиевой проведен лексикологический анализ ГД, в частности, в лексическом отношении с другими ГД сопоставляются глаголы *идти – ходить* [Афифи 1964; Майгельдиева 1989]. В исследованиях З.У. Блягоза [Блягоз 1964], С.М. Сайкиевой [Сайкиева 1970], Р.И. Сироты [Сирота 1968], Е.В. Чешко [Чешко 1947], К. Шарофутдинова [Шарофутдинов 1980] и др. подробно рассматриваются словообразовательные и сочетаемостные возможности глаголов движения.

Довольно подробный анализ глаголов с семантикой перемещения с лексико-грамматической точки зрения дается в диссертации З.У. Блягоз: автор определяет семантические, грамматические и словообразовательные признаки, которые устанавливают рамки группы глаголов перемещения. Семан-

тическим признаком указанных глаголов автор диссертации называет значение пространственного перемещения объекта или субъекта, соотнесенность их с типовыми грамматическими вопросами «куда» и «откуда»; к грамматическим признакам он относит способность данных глаголов создавать определенные типы грамматических конструкций «глагол + винительный падеж с предлогом *в* или *на*» для приставочных глаголов. В диссертации называется также словообразовательный признак глаголов перемещения – активность в приставочном словообразовании [Блягоз 1964: 10].

Проблема парадигматических образований, связанных с семой «движение», представлена в исследовании Ю.М. Гордеева [Гордеев 1974], изучению вопросов функционально-стилистических свойств глаголов движения посвящены исследования Исламджановой [Исламджанова 1979], Мухамеда Абдельхалима Мухамеда [Мухамед 1984], семантико-грамматические признаки лексико-грамматической группы «Глаголы движения» даны в исследовании Кумари Мамта [Кумари Мамта 1977], лексико-грамматические связи ГД рассматриваются Т.Д. Сергеевой [Сергеева 2000], изучению синтаксических структур с ГД посвящено диссертационное исследование Чан Тхи Тху Кук (Вьетнам) [Чан Тхи Кук 1981]. Важный вклад в развитие изучения ГД внесли работы, связанные со сравнительным описанием ГД на материале разных языков: русского и казахского – А.А. Чингисова, Ж.К. Шайкенова [Чингисова 1984; Шайкенова 1981]; русского и туркменского – Г.Ж. Ханов [Ханов 1989]; русского и татарского – Л.Д. Умарова [Умарова 1981]; русского и персидского – М.В. Всеволодова, Али Мадаени [Всеволодова 2010], русского и французского – Е.Р. Переслегина [Переслегина 2002], русского и китайского – Ду Хунцзюнь [Ду Хунцзюнь 2010], русского и лезгинского – Р.О. Гасанова [Гасанова 1996], русского и турецкого – Е.Д. Балыгина [Балыгина 2007], Х. Чайлак, А.Ю. [Дмитриева, Чайлак 2015] и др.

Особый интерес для нас представляют научные работы, связанные с изучением данной темы применительно к носителям турецкого языка. Так, Х. Чайлак, А.Ю. Дмитриева, останавливаясь в своей работе на определении

основных средств выражения и различий в распределении смысловой нагрузки между компонентами конструкции однонаправленного и разнонаправленного движения в восприятии носителей русского и турецкого языков, указывают на то, что визуально в русском и турецком языках выражение как однонаправленного, так и разнонаправленного движения имеет сходную структуру (глагол + контекстуальный уточнитель), но при этом не совпадает семантическое значение самих глаголов, выражение временных категорий (аффиксы в турецком, окончания и аспектуальность в русском) и смысловая нагрузка между её компонентами распределяется в данных языках по-разному, что в основе своей обусловлено особенностями восприятия окружающего пространства представителями русской и турецкой культур [Дмитриева, Чайлак 2015: 187].

Формальное определение набора значений не может помочь ни при изучении русского языка турецкими студентами, ни при изучении турецкого языка русскими. Так, существенным недостатком справочника Е.Г. Кайтуковой, предназначенного для изучающих турецкий язык, как отмечает Б. Гюнеш, является презентация значений полисемантов без какого-либо иллюстративного речевого материала [Гюнеш 2013: 71], при этом отбор значений многозначных глаголов не всегда соответствует частотности и употребительности их в речи. К примеру, глагол *gitmek* представлен в нем набором следующих значений:

1. Идти, пойти, поехать; уходить, уезжать;
2. Уходить, проходить (о временах года);
3. Ездить на чем-либо [Кайтукова 2009: 204].

Отсутствие контекстов не позволяет понять особенностей их употребления. Но, вероятно, еще большей проблемой для изучающего турецкий язык некорректная соотнесенность указанных глаголов и их возможных эквивалентов по важному для турецкого языка признаку однонаправленность – разнонаправленность. В частности, как справедливо замечает Б. Гюнеш, «ездить – глагол разнонаправленный, а глагол *gitmek* обычно используется

как однонаправленный глагол [Гюнеш 2013: 71]. Для сравнения исследователь приводит пример из русско-турецкого словаря Э.М.-Э. Мустафаева и В.Г. Щербинина, в котором даны турецкие эквиваленты с указанием минимального контекстного окружения для 20 значений русского глагола [Мустафаев 1972: 283–284].

В рамках нашего исследования продолжим намеченный в работе Б. Гюнеш сопоставительный анализ. Рассмотрим в сопоставлении несколько словарей.

В Малом академическом словаре под ред. А.П. Евгеньевой (далее – МАС) [МАС 1999: 631-633] у глагола *идти* отмечено 27 значений. Первые пять из этих значений, которые по логике лексикографического описания являются наиболее частотными, представлены таким образом: 1) «передвигаться, перемещаться в пространстве»; 2) «направляться, отправляться куда-либо с какой-либо целью»; 3) *перен.* «приступить к какой-либо службе, деятельности; вступать куда-либо, становиться кем-либо (переносное значение)»; 4) «следовать, двигаться, развиваться в каком-либо направлении»; 5) «распространяться, исходить, источаться». В Толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (далее ТСОШ) [ТСОШ 2006: 236-237] у глагола *идти* выделено 26 значений. Первые пять из этих значений представлены таким образом: 1) «двигаться, переступая ногами»; 2) «двигаться, перемещаться»; 3) «отправляться, направляться куда-нибудь»; 4) «следовать, двигаться в каком-нибудь направлении для достижения чего-нибудь»; 5) «поступать каким-нибудь образом или быть готовым к каким-нибудь действиям». Показательной является последовательность представления данных значений, определяемая частотностью и актуальностью употребления для носителя языка. Отдельные несовпадения могут, конечно, объясняться позицией составителей, но, возможно, это указывает на конкуренцию значений в речи современных носителей русского языка, а следовательно, может быть учтено при отборе содержания обучения иностранцев.

В словаре Института турецкого языка Турецкой республики [Güncel Türkçe Sözlük 2011] для глагола *gitmek* (идти) определено 22 значения. Первые пять из этих значений представлены таким образом: 1) «направиться куда-нибудь»; 2) «уйти из какого-нибудь места или с работы»; 3) «достигать, доходить»; 4) «направиться куда-нибудь с какой-нибудь целью»; 5) «продолжаться». Как видим, уже первые значения показывают различия в семантическом наполнении этого глагола в русском и турецком языках.

Подход к представлению значений глагола *идти* в русско-турецком словаре принципиально отличается от МАСа и ТСОШа. В русско-турецком словаре Э.М.-Э. Мустафаева у глагола *идти* обозначено 20 значений [Мустафаев 1972: 283-284]. Первые пять из этих значений представлены таким образом: 1) «передвигаться куда-нибудь или откуда-нибудь»; 2) «отправляться»; 3) «быть расположенным, достигать, доходить»; 4) «входить, вмещаться»; 5) «выходить, выделяться». Как видим, перечень значений отличается от того, что дано в словаре Института турецкого языка Турецкой республики, что объясняется тем, что «главным критерием, определяющим последовательность расположения синонимичных турецких эквивалентов в пределах словарной статьи, являлась степень их близости переводимому русскому слову или выражению» [Мустафаев 1972: 5].

Работ по описанию системы турецких ГД практически нет. В основном они были исследованы Даном И. Слобином, Шейдой Озчальшкан и Асли Озюрек; ниже приводится краткий обзор основных результатов их исследований, выполненных на материале турецкого языка.

В новаторском психолингвистическом исследовании Шейды Озчальшкан и Даном И. Слобина анализируются результаты проведенного тестирования детей и взрослых, говорящих на турецком (глагольный язык), английском (именной язык) и испанском (глагольный язык) языках, определяющего характер выполнения заданий на составление устного описания иллюстраций. Они использовали знаменитую книжку с картинками «Лягушка, где ты?» [Mayer 1969] в качестве стимулирующих материалов и попросили своих

участников описать, что изображено на каждой картинке, в устной форме. Результаты показали, что в ответах носителей турецкого и испанского языков в значительной мере были использованы **глаголы** пути, что соответствует типу глагольных языков; в то время как в ответах носителей английского языка преобладали глаголы, описывающие манеру движения и путь, что соответствует языкам именного типа. Ученые также обнаружили, что описания детей отражают типологический эффект уже в возрасте 3 лет, что означает, что дети очень рано осваивают языковые модели лексикализации своего языка [Özçalışkan, Slobin 1999, 2000].

Исследование Ш. Озюрек и А. Озчалышкан также включало наблюдения за выбором сопровождающих рассказы жесты участников. Они проводили эксперимент среди носителей турецкого языка – детей и взрослых на материале мультипликационного фильма, попросив их рассказать после просмотра, что те увидели. На основании результатов, полученных как из словесных, так и из жестовых данных, ученые пришли к выводу, что жестовое представление пространственных элементов в соответствии с лингвистическими кодировками на турецком языке начинается уже в возрасте шести лет. Однако, по признанию исследователей, для окончательных выводов и заключений относительно турецкого языка в соотношении с другими языками пока недостаточно данных [Özyürek, Özçalışkan 2000]. Между тем представляется, что указанные предварительные результаты можно было бы использовать в качестве вспомогательного средства при обучении носителей турецкого языка употреблению русских глаголов движения, т.к. похожие у носителей разных языков жесты, вероятно, помогают осмысливать изучающему иностранный язык логику этого языка.

В более позднем исследовании Ш. Озчалышкан и Д. Слобин был изучен ряд письменных текстов, содержащих повествование. Исследователи проанализировали характер описания событий движения в девяти турецких и девяти английских романах. Результаты продемонстрировали четкую типологическую закономерность: в английских романах преимущественно используются

глаголы интеллектуальной деятельности, а в турецких – больше глаголов перемещения [Özçalışkan, Slobin 2003]. Этот эксперимент подтвердил данные, полученные в ходе эксперимента, описанного выше, и подчеркнул значимость глаголов перемещения для носителя турецкого языка.

В ходе сопоставительного лингвистического исследования С. Аллена и других были протестированы дети, говорящие на турецком (глагольный язык), английском (именной язык) и японском (глагольный язык) языках, чтобы увидеть, могут ли дети очень молодого возраста (средний возраст 3; 8 лет) объединить семантические средства, описывающие манеру движения, с синтаксическими единицами, как это делают взрослые, говорящие на языках, или существует некая универсальная модель объединения без каких-либо языковых эффектов. Они использовали фильмы «Человек-помидор», подготовленный группой по изучению языка и познания в Институте психолингвистики Макса Планка. Все двигательные действия в фильме производятся существом, похожим на красный помидор. Их результаты показали, что в основном дети, изучающие три названных языка, следуют языковым шаблонам в своем языковом запасе, даже отражая очень тонкие предпочтения взрослых в выборе выражения. Тем не менее некоторые универсальные закономерности также очевидны, даже в относительно позднем возрасте 3 года [Allen, Özyürek, Kita, Brown, Furman, Ishizuka 2007].

1.3. Классификации русских глаголов движения и их соотнесение с системой турецких глаголов

Известно, что люди, говорящие на разных языках, по-разному видят и оценивают действительность. Язык, как подчёркивает В.И. Постовалова, «представляет собой естественное следствие постоянного влияния духовного своеобразия нации» [Постовалова 1982: 46]. Каждый язык является уникальным отображением менталитета своих носителей и культурного, социального и исторического аспектов их самосознания. Это приводит, по мнению ученых, к сложностям в понимании восприятия действительности носителями разных

языков. В частности, такая проблема может возникать при изучении иностранного языка, когда человек, погружающийся в мир другого языка и другой культуры, должен осмыслить их логику, понять закономерности, под другим углом зрения посмотреть на окружающую действительность. Одной из универсальных категорий языковой картины мира является категория пространства, с которой теснейшим образом связана идея движения и перемещения в этом пространстве. Рассмотрение ГД в зеркале языковой картины мира носителей определенного языка – одно из актуальных направлений в их изучении, которое опирается на методы сравнительно-сопоставительного анализа применительно к типологически близким и, напротив, типологически различным языкам.

Ученые-лингвисты указывают на особенности мышления, менталитета и психологии определенного народа, которые проецируются на грамматические парадигмы, аспекты, семантические поля и иные лингвистические категории и явления соответствующего языка. Контрастивные исследования позволяют «высветить» тонкости значений и словоупотреблений. В результате на фоне таких исследований рождаются новые характеристики и, как следствие, классификации известного языкового материала.

В современных исследованиях ГД преобладают их семантические классификации. Рассмотрим этот вопрос более подробно на материале русских и турецких глаголов, описанных, соответственно, в российских и турецких работах.

ГД в русском языке принято рассматривать в соотносительных парах. В качестве критерия классификации для составления соотносительных пар ГД выступает семантическая характеристика.

В истории изучения ГД были представлены разные мнения по вопросу главного критерия для классификации и, соответственно, разделения на группы: кратные и не кратные [Чешко 1951], линейные и моторно-кратные [Розенталь 1989: 49]; Л.С. Муравьева разделяет эти глаголы на однонаправленные и разнонаправленные [Муравьёва 1975]; А.В. Исаченко схожим

образом классифицирует их как однонаправленные и ненаправленные [Исаченко 1960; 1961; Ахмадуллина 1982]; А.А. Зализняк и А.Д. Шмелев – на глаголы определённого движения и глаголы неопределённого движения [Зализняк 2000; Шмелев 2002а] и др.

А.В. Исаченко обратил внимание на то, что глаголы перемещения, как он называет ту же группу глаголов, о которых шла речь ранее, – это «замкнутая и абсолютно непродуктивная группа» [Исаченко 1960: 312]; в ней «обозначая одну и ту же реальность, каждый из членов глагольной пары представляет обозначаемый процесс по-разному» [Там же: 310]. «Семантическая специфика каждого из членов данной группы <группы глаголов движения> заложена «в них самих», связана исключительно с некоторыми общими чертами их лексической семантики» [Там же], а потому «различие между глаголами типа «идти и ходить» следует рассматривать как разницу в характере действия» [Там же]. Интересно указание ученого на то, что глаголы типа *ходить* не обозначают разнонаправленность, как это представляется во многих учебных пособиях для иностранцев. Они «просто не сигнализируют однонаправленность движения». Иными словами, в зависимости от контекста данные глаголы могут выражать значение как однонаправленности, так и неоднаправленности. Приведенные А.В. Исаченко примеры убедительно об этом свидетельствуют: «*он ходит в школу через парк*» – «*он ходит по лесу*» [Исаченко 1960: 311–312].

Называя глаголы группы *ходить* ненаправленными, А.В. Исаченко приводит частные и добавочные значения таким образом:

«а) значение «кратности» (или узуальности), ср. *По субботам он ходит в баню*;

б) значение «длительности» действия, ср. *Он ходит по комнате*;

в) значение «совершения действия не в один приём», ср. *Он ходит в школу*;

г) значение «способности к совершению действия», ср. *Больной уже ходит* (т.е. способен ходить);

д) значение «отличительной черты субъекта», ср. *Пробка плавает; Птицы летают;*

е) значение движения, совершаемого в двух направлениях: *Он ходил в город и принес газету*» [Исаченко 1960: 312].

А.В. Исаченко отмечает, что частные значения, которые приведены под пунктами (а) – (д), являются «разновидностями общего значения презенса глаголов несовершенного вида, и следовательно, не связаны со специфическим характером действия глаголов перемещения» [Исаченко 1960: 312].

И.Г. Милославский классифицирует ГД по семантике направления движения в пространстве и выделяет девять типов: приближение, присоединение к чему-либо; удаление, отделение от предмета или лица; доведение до определенной точки в пространстве; действие, которое направляется наружу; действие, которое направляется внутрь; действие, которое направляется вниз или под предмет; действие, направленное вверх; действие, направленное мимо предмета; действие, направленное сквозь предмет [Милославский 2015: 239–240]. Важно, что такой вариант классификации очень продуктивен для преподавания РКИ, потому что позволяет давать ГД сразу в конструкциях с предложно-падежными формами.

Л.П. Юдина и Г.А. Битехтина отмечают, что все предложенные термины не являются в полной степени удовлетворительными для лингводидактики и предлагают в педагогических целях глаголы движения обозначить как «глаголы группы (типа) *идти* и глаголы группы (типа) *ходить*» [Битехтина, Юдина 1985: 30–31].

В данной диссертации мы будем придерживаться позиции, изложенной в «Русской грамматике» 1980 года, т.е. разделения глаголов на однонаправленные и неоднаправленные, которые часто упоминаются в учебных пособиях. В таком формате они являются более понятными для иностранцев и служат для эффективного преподавания РКИ [Битехтина, Юдина 1985: 30].

Мы будем также придерживаться базовых характеристик бесприставочных глаголов движения, описанных в «Русской грамматике», понимая под

ними устойчивую структурно-семантическую группу глаголов несовершенного вида с общим значением «перемещение в пространстве», пары слов с общим корнем (кроме пары *идти-ходить*), противопоставленных по признакам *кратность и некратность, однонаправленность и неоднонаправленность* [Русская грамматика 2005: 589] Наша позиция обусловлена тем, что в данном толковании отражены грамматические, семантические и функциональные особенности, т.е. даётся комплексное понятие ГД с разных точек зрения.

До сих пор остается спорным вопрос о составе бесприставочных ГД и о критериях их классификации. В современном русском языке оформилось 18 пар бесприставочных ГД: *«идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, брести – бродить, везти – возить, вести – водить, гнать – гонять, катить – катать, лезть – лазить, лететь – летать, нести – носить, плыть – плавать, ползти – ползать, тащить – таскать*, в том числе четыре пары глаголов на -ся: *гнаться – гоняться, катиться – кататься, нестись – носиться, тащиться – таскаться»* [Русская грамматика 2005: 589]. Следует отметить, что у возвратных ГД на -ся наблюдается расхождение в семантике с однокоренными невозвратными глаголами. Кроме того, для учащихся начального этапа глаголы *гнать – гонять, катить – катать, лезть – лазить, ползти – ползать, тащить – таскать* не демонстрируют очевидной коммуникативной значимости. Имеется также различие в значении у парных глаголов *брести – бродить*. Вследствие этого настоящее исследование ограничивается анализом только 8 пар русских бесприставочных ГД без четырех пар возвратных глаголов и пар *гнать – гонять, катить – катать, лезть – лазить, ползти – ползать, тащить – таскать, брести – бродить*.

В.В. Виноградов полагает, что обилие и насыщение семантической структуры глаголов в значительной степени зависит от многообразия значений приставок и их сложных смысловых взаимоотношений со значениями корневых морфем [Виноградов 1986: 339–340]. Применительно к ГД приставки выражают понятие «направление» действия. В.Г. Гак утверждает, что только соединение конкретного понятия «способ передвижения» и абстракт-

ного понятия «направление пути» делает ГД полными по смыслу [Гак 1977: 161], при этом под направлением движения (пути) в пространстве понимается «характер пространственного отношения между движущейся субстанцией и другой субстанцией, относительно которой отмечается данное движение» [Гак 1974: 62]. Функции глагольных приставок реализуются в основном в грамматическом и лексико-семантическом аспектах.

С точки зрения грамматики приставки выступают в качестве средства образования глаголов совершенного вида, например: *писать – написать*. А.М. Пешковский, рассматривая в одной из работ категорию вида русского глагола, сопоставляет глаголы *лететь* и *летать* и отмечает: в обоих глаголах основа *лет-* обозначает, что движение совершается в воздухе при помощи крыльев, а в глаголе «летает» суффикс *-а-* ещё сообщает и о непрерывности действия. Он пишет: «"Летает" значит летит то туда, то сюда, делает повороты, на время останавливается и т.д. Таким образом выражается длительность движения» [Пешковский 1956: 104].

В лексико-семантическом плане следует говорить прежде всего о том, что приставки служат средством создания новой лексики, например: *идти – обойти* и др. Префиксы, которые, как указывалось ранее, в русском языке при присоединении к глаголам, в том числе к ГД, реализуют многочисленные оттенки значений, вызывают трудности у изучающих русский язык, тем не менее приставочные глаголы, наряду с бесприставочными, в лингвистических работах систематизированы и представлены в словарях и справочниках. Большой вклад в этом отношении внес «Большой толковый словарь русских глаголов» Л.Г. Бабенко (2008), иными словами, можно говорить о некоей классификации этих глаголов на основе объединения их в группы по префиксальному показателю. В частности, в указанном словаре приставочные ГД разделяются на три основные группы в зависимости от направления ориентации движения, на которые указывают приставки. Например, глаголы с приставками *в-, под-, при-, за-, до-* объединяются на основе общности выражаемого ими значения ориентации относительно конечного пункта [Бабенко 2008: 3].

Другой подход к классификации приставочных ГД нашел отражение в «Книге о грамматике», где раздел о ГД написан Л.П. Юдиной, которая предлагает выделять две группы: глаголы с приставками пространственного значения и глаголы с приставками непространственного значения [Книга о грамматике 2009: 518].

Классификация по признаку однонаправленности / неоднаправленности движения не является исключительно лексико-семантической, поскольку в русском языке выражение указанных смыслов происходит одновременно и на синтаксическом уровне. В научной литературе это показывается, например, на следующих фактах: глагол неоднаправленного движения может характеризовать субъект (*Он ходит в школу* означает, что он школьник) [Норденстам 2012: 105]; глаголы совершенного вида обычно образуются от глаголов однонаправленного движения; несовершенного вида – от глаголов неоднаправленного движения [Русская грамматика 2005: 591]; если к глаголам группы *ходить* (неоднаправленным) присоединяются приставки с непространственным значением, то они образуют «глаголы совершенного вида, обычно одновидовые» [Юдина 2009: 519] и др. Таким образом устанавливаются некоторые закономерности на уровне взаимодействия семантики и грамматики. В данном исследовании основное внимание уделяется ГД с приставками пространственного значения, поскольку глаголы с таким значением и в русском и турецком языке употребляются намного чаще, чем глаголы с приставками непространственного значения.

Методически оправдано выделение в группе ГД объектных и безобъектных глаголов [Переслегина 2002: 38–39]. Например, в работе Б. Гюнеш приводятся русские парные ГД *вести – водить* с их турецкими коррелятами *getirmek – götürmek*, при этом отмечается, что корреляция эта условна, потому что указанные глаголы могут считаться коррелятивными только в случае, «когда объектом действия является человек или животное (*kızını götürmek – вести / водить* дочь, *ineği götürmek – вести / водить* корову)» [Гюнеш 2013: 67].

Т.А. Майсак, опираясь на исследования Л. Талми, описывает ситуацию движения не только с точки зрения способа движения, пути (направленности), субъекта движения, но и с точки зрения маршрута движения [Майсак 2002: 40]. При классификации глаголов с учетом маршрута передвижения могут учитываться исходная, конечная, точка перемещения, а также промежуточные отрезки [Майсак 2005: 103]. Эта дифференциация важна с точки зрения выбора глагола, независимо от наличия приставки, и грамматической предложно-падежной конструкции, необходимой для выражения требуемого значения.

Классификация русских ГД, основанная на таких признаках, как характер субъекта, степень его участия в движении и способ передвижения в пространстве позволяет противопоставить три ситуации: возникновение движения неодушевленного предмета под воздействием некоей силы (ср.: *листочек березы летит, бревно плывет по реке*), при этом не учитываются формальная активность / пассивность субъекта / объекта, место и способ передвижения; перемещение в пространстве, совершаемое одушевленным существом либо при самостоятельном движении (*идти – ходить, бежать – бегать, лететь – летать*), либо при перемещении при помощи кого-либо / чего-либо (*везти – возить, вести – водить, нести – носить*); движение субъекта посредством определенных транспортных средств – воздушных (*лететь – летать*), плавательных (*плыть – плавать*), наземных (*ехать – ездить*) (см., например: [Переслегина 2003; Рахилина 2007; 2010; Копчевская-Тамм 2007; Хавроница 2008]).

Выделение группы ГД по характеру применяемых для передвижения транспортных средств в значительной степени важно с точки зрения преподавания РКИ. Следует учесть, что с прагматической точки зрения возможны ситуации, когда один и тот же глагол может обозначать движение как с помощью транспортного средства, так и без него (ср.: *самолет летит – птица летит – камень летит*). В целях преподавания РКИ актуальной оказывается классификация в зависимости от среды, где происходит движение, поскольку не во всех языках такая дифференциация имеет место: при движении по земле

пешком (*идти – ходить, нести – носить, бежать – бегать, вести – водить, катить – катать, тащить – таскать*); при движении по воздуху (*лететь – летать*); движение по воде (*плыть – плавать*).

Системному описанию лексических и грамматических особенностей русских ГД с точки зрения носителя другого языка посвящена работа Т. Нессета «Metaphorical walking» [Нессет 2010]. С учетом особенностей русского словообразования, развивая идеи Л. Талми и Т.А. Майска, исследователь стремится установить «локализацию» смыслов, заложенных в русских ГД. Глубинный смысл, который он определяет как внутренний концептуальный слой (*inner layer*), соответствует корневой морфеме. Именно в нем заключается указание на способ движения. Суффиксальная морфема, относящаяся к «промежуточному концептуальному слою» (*intermediate layer*), выполняет функцию дифференциации направленности движения. Именно в этом смысле он говорит о выделении 13 пар ГД, оппозиционных по признаку направленности / ненаправленности. Наконец, внешний слой (*outer layer*), в который Т. Нессет определяет префиксы, отвечает за определение маршрута движения [Nesset 2010: 344].

Одной из проблем составления классификаций является полисемантность ГД. Причем этим отличаются глаголы как в русском, так и в турецком языках. Полисемантность ярко проявляется на уровне сочетаемости русских и турецких ГД: *Человек идет (adam gidiyor), поезд идет (tren gidiyor), работа сегодня хорошо идет (bugün işler iyi gidiyor), это платье тебе очень идет (bu elbise sana gidiyor)*. Однако границы сочетаемости в разных языках могут не совпадать, поэтому при изучении ГД следует сделать акцент именно на сочетаемости, под которой, согласно О.С. Ахмановой, понимается свойство языковых единиц сочетаться друг с другом при образовании единиц более высокого уровня, что отражает синтагматические отношения между ними [Ахманова 2005: 445]. Сочетаемость представляет собой одно из самых фундаментальных свойств единиц языка. Анализ именно сочетаемости языковых единиц позволяет обнаруживать скрытые смыслы и категории, выявлять усло-

вия образования переносных значений и, соответственно, классифицировать их [Гак 1990].

Как было показано, в основу классификаций могут быть положены различные семантические и/или грамматические признаки ГД, однако ни одна классификация не может быть абсолютно, особенно если речь идет о такой сложной в семантическом отношении группе, поэтому нужно понимать, что в речи могут находить отражение пограничные ситуации. Так, русский глагол *ходить* может быть однонаправленным (*Я хожу в университет каждый день*) и ненаправленным (*Я долго ходил по городу*). Глагол *идти* может означать однократное действие (*Сейчас я иду в банк*) и многократное (*Я всегда иду на экзамен первым*) и т.д.

Согласно рассуждениям Ф.И. Панкова, в русской глагольной системе могут быть выделены местоименные глаголы, как было показано в параграфе 1.1. На наш взгляд, в турецком языке вряд ли можно выделить такие глаголы как отдельную группу – лексическую / лексико-семантическую / грамматическую / лексико-грамматическую. По крайней мере, нам неизвестны такие исследования. По этой причине у турецких учащихся возникают проблемы при употреблении русских ГД, которые десемантизированы и относятся к местоименным. В методическом плане наиболее актуальна эта ситуация в случаях, когда ГД выступают в составе описательных предикатов.

Если классификация русских ГД может осуществляться как по семантическим, так и по формальным признакам (приставочные / бесприставочные, имеющие / не имеющие видовой оппозиции и т.д.), то для турецких глаголов приемлем лишь семантический принцип классификации, причем до настоящего времени, насколько нам известно, не предпринималось попыток системного изучения ГД в турецком языке и создания их классификаций.

Если отталкиваться в лингводидактических целях от классификаций русских ГД, то следует помнить, что однократность и многократность движения в турецком языке не дифференцируются, тогда как дифференциация однонаправленных и разнонаправленных турецких ГД возможна. Глагол *gitmek*

обычно обозначает однонаправленное движение, а для обозначения разнонаправленного движения в турецком языке используют конструкцию «деепричастие + глагол»: *gidip gelmek*.

В турецкой языковой картине мира «пространство строится в большой степени по вертикали» [Сарач 2016: 14]. Оппозиция «свой – чужой» также выстраивается в основном по вертикальной оси. В русской языковой картине мира пространство строится скорее в горизонтальной развертке. Вероятно, это объясняется влиянием безграничных просторов, поскольку русский человек чувствует себя полностью окруженным необъятным пространством. По всей видимости, такое восприятие пространства в определенной мере обуславливает особенности точек отсчета при выражении идеи движения.

Если в русском языке в качестве ориентира выбирается неподвижный объект, по направлению к которому или от которого осуществляется перемещение, то в турецком языке говорящий или сам совершающий движение является приоритетно ориентиром. С учетом этого факта глагол *gelmek* является «эгостремительным», а глагол *gitmek* – «эгоизбежным». В связи с этим понятие приближения и удаления определяются эгоцентрично. А если в речи отсутствуют и говорящий, и лицо, совершающее движения, тогда ориентиром является неподвижный объект [Напольнова 2012: 43]. Соответственно, при классификации турецких ГД следует исходить из идеи ориентации на точку отсчета, каковой является говорящий или совершающий действие.

1.4. Сопоставительный анализ употребления русских и турецких глаголов движения

Сопоставительный анализ употребления русских и турецких ГД помогает осмыслить зоны пересечения и, напротив, зоны расхождения в типологически различных языках. В русском языке, как уже указывалось, и способ движения, и направление передаются при помощи глагольной основы. В турецком языке глагольной основой может передаваться направление, а способ передвижения обычно передаются дополнительными формами, чаще всего

деепричастиями. Разные дополнительные оттенки значений, например, многократность действия, при переводе на турецкий язык требует добавления элементов контекста: наречий, существительных, деепричастий и др.

Ж. Джошкун считает, что «некоторые глаголы в турецком языке соответствуют однонаправленным / разнонаправленным ГД в русском языке, и полностью зависят от контекста. Например, глагол *ходить* относится к разнонаправленным глаголам в русском языке» [Джошкун 2019: 345]: *Она всю субботу ходила по парку*. При переводе на русский язык турецкие глаголы *gezin-tek* инфинитив и *dolaş-mak* инфинитив являются синонимичными, разница между ними в употреблении в таком контексте несущественная. Данные глаголы соответствуют значению русским глаголам: *ходить*, *гулять*, *бродить*. В переводе это звучит так: *Komutan tüm gece cepheye geziniyordun* (букв.: *Командир всю ночь по фронту бродил*). Здесь употреблен глагол *geziniyor* в прошедшем времени, употребление его говорит о предшествовании действия настоящему времени.

Одно из значений глагола *ходить* – это умение: *Дети начинают ходить, когда им исполнится год или 1,5 года*. Здесь глагол *ходить* обозначает ‘умение, способность к какому-то движению’. В турецком языке существует глагол *yürümek* инфинитив *ходить*, обозначающий здесь умение ходить: *Çocuklar bir ya da 1,5 yaşına girdiklerinde yürümeye başlarlar*. (*Когда детям исполняется год или 1,5 года, они начинают ходить*). На этих примерах мы видим, что разным значениям одного и того же русского глагола могут соответствовать разные глагольные лексемы турецкого языка [Джошкун 2019: 345].

При сравнительном изучении русских и турецких ГД необходимо учитывать, как мы уже отмечали, выраженность важнейших признаков ГД в турецком языке в основном на семантическом уровне. Б. Гюнеш отмечает, что «если направленность / ненаправленность, однократность / многократность движения в русском языке репрезентируются в основном посредством чередования корневых гласных, многочисленных приставок и специальных суффиксов при сохранении единой корневой морфемы (*нести* – *носить* – *прине-*

сти – приносить – унести – уносить – отнести – относить и т.д.), то в турецком языке указанные параметры движения репрезентируются в разных корневых морфемах» [Гюнеш 2013: 69]. Так, турецкий глагол *taşımak* в целом коррелятивен русским глаголам *нести / носить, везти – возить* (*Ali ağır çanta taşıyor. – Али несет (везет) тяжелую сумку*).

Русским глаголам *отнести – относить, унести – уносить, отвезти – отвозить, увезти – увозить* соответствует уже другой турецкий глагол – *götürmek* (*Bu dosyaları müdüre götürün. – Отнесите эти файлы руководителю*). Турецкий глагол *teslim etmek* коррелятивен русским *отнести, донести, доставить* (*Kurye siparişi müşteriye teslim etti. – Курьер отнес заказ клиенту*). *Geçirmek* используется так же, как русские глаголы *перенести / переносить, перевести / переводить, перевезти / перевозить, переправить / переправлять*, также *пронести / проносить, проводить / провести, провозить / провезти* (*Nehirden çocukları geçirdiler. – Через реку перевели (переправили) детей*) [Там же].

Одно из ярких отличий демонстрирует сравнительный анализ семантики глаголов *ехать – ездить* (*gitmek*) и *идти – ходить* (*gitmek*), а также всех их приставочных образований, так как в турецком языке отсутствует специальный глагол, обозначающий поступательное движение с помощью какого-либо транспорта. Глагол *gitmek* имеет более широкое значение, чем соответствующие ему русские глаголы, он обозначает поступательное движение в целом, независимо от способа передвижения [Там же]. *O, Bursa'ya gidiyor* означает ‘Он в Бурсу едет’ и ‘Он в Бурсу идет’, т.е. ‘двигается по направлению к Бурсе’ (указание способа передвижения для турецкого языка в данном случае не принципиально).

Турецкий глагол *uçmak* коррелятивен беспривставочным глаголам *лететь* и *летать*. Например, если глагол *летать* обозначает постоянное, присущее кому-либо или чему-либо действие, то при переводе на турецкий язык используется глагол *uçmak* (*Бабочки летают медленно* (*Kelebekler yavaş uçarlar*)). В данном примере *летать* (*uçmak* инфинитив) употребляется в на-

стоящем времени и передает значение постоянного действия (-ar – это аффикс, который прибавляется к корню глагола). Ср.: *Бабочки летают около лампочки.* (*Kelebekler lambanın etrafında uçuşuyorlar*). В последнем случае использованный глагол *uçuşmak* (инф.) соответствует русскому глаголу *летать*, поскольку он передает значение разнонаправленного и дистанционного короткого движения [Джошкун 2019: 345].

Глаголу однонаправленного движения *лететь* коррелятивен турецкий глагол *uçmak* в настоящем продолженном времени. Например, *Самолет летит в Париж* переводится так: *Uçak Paris'e uçuyor*. Здесь употреблена форма *uçuyor* в настоящем продолженном времени *лететь* от того же инфинитива *uçmak*, но по контексту понятно, что действие совершается однонаправленно и соответствует русскому глаголу *лететь* [Там же].

Турецкие эквиваленты бесприставочных глаголов *бежать* и *бегать* представлены так: *Спортсмены бегают по стадиону* (*Sporcular stadyumda koşuyorlar*). В данном случае русский глагол неоднаправленного движения переводится на турецкий язык формой настоящего продолженного времени *koşuyorlar*. С другой стороны, глагол однонаправленного движения *бежит* также может переводиться на турецкий язык формой настоящего продолженного времени: *Медсестра бежит к врачу* (*Hemşire doktora koşuyor*). В переводе на турецкий язык описывается действие, которое совершается в одном направлении, как и у русского однонаправленного глагола [Джошкун 2019: 345].

Одна из частотных сем лексико-семантической группы «Глаголы движения» в русском языке – это ‘поступательное движение субъекта с помощью любого вида наземного транспорта’ (*ехать – ездить*) для турецкого языка неактуальна. В турецком языке главные глаголы, передающие значения перемещения – это *gitmek – gelmek*. (*идти по направлению от говорящего/к говорящему, ср. англ. to go/to come*), *getirmek/götürmek* (*нести по направлению от говорящего/к говорящему*) [Долекер 2019а: 39]. Если русские глаголы *идти/ходить* передают значения направления с описанием движения, то четыре вышеуказанных турецких глагола могут передавать только значение

направления. Можно сказать, что когда обращается внимание на направления перемещения, то употребляются именно эти глаголы. Например, *Олег едет в университет на машине* переводится на турецкий язык, как *Oleg üniversiteye arabayla gidiyor* (букв.: *Олег в университет с машиной идет*). Для носителей турецкого языка разница между глаголами *ехать* и *идти* непринципиальна, так как она не дифференцируется в их родном языке [Долекер 2019б: 195]. Ведущую сему глагола *gitmek* можно определить как «направленное поступательное движение субъекта (объекта) любым наземным способом».

В турецком языке при передаче значения ГД используются различные способы: это могут быть и временные формы (настоящее-будущее время в значении постоянного свойства, настоящее время в значении однократного, неповторяющегося действия).

Необходимо отметить, что «в русском языке у глаголов существуют такие оттенки значений, которые нельзя передать грамматически. Глаголы второй группы *ходить* (разнонаправленные) в настоящем времени могут указывать на движение в одну сторону до какой-либо цели и обратно» [Джошкун 2019: 346]. Эти движения могут быть многократными: *Каждую субботу они ходят на пикник* (наст. вр. повторяющееся событие). В данном случае глагол *ходить* передает значение многократного движения, которое совершается в двух направлениях. Перевод данного предложения представляется так: *Onlar her cumartesi pikniğe giderler*. В турецком переводе глагол *giderler (gitmek пойти)* употреблен в форме настоящего-будущего времени и обозначает постоянное свойство. В турецком языке настоящее-будущее время может обозначать регулярное действие [Там же].

Семантика многократности русского ГД при переводе на турецкий язык может выражаться также при помощи деепричастия [окончание *-ip* + глагол]. Например, *Ваня постоянно ходил к врачу, чтобы лечиться*. Перевод на турецкий язык так представляется: *Vanya iyileşmek için sürekli doktora gidip geldi*. В данном переводе употребляется глагол с деепричастием *gidip gelmek* (букв. *идя приходить/ходить*).

В турецком языке для передачи значения абсолютного начала движения употребляется глагол *gitmek*: *После тренировки Даня пошел домой* – тур.: *Danya antrenmandan sonra eve gitti* (букв. *Даня после тренировки домой пошел*). Для обозначения начала нового этапа движения необходима такая конструкция *fiil kökü + me/ma + ye/ya başlamak* (корень глагола + окончание *me* или *ma* + окончание *e* или *ya* и глагол *начать*). Более кратко указанное значение можно выразить с помощью отглагольного существительного с окончанием направления + *начать/начинать*. Например: *Rifat hızla koşmaya başladı* (бук. *Рыфат быстро бег начал*). Эквивалент данного предложения на русском языке: *Рыфат быстро побежал*. Однако туркоговорящий, подчиняясь логике своего языка, скорее даст такой перевод: *Рыфат начал быстро бегать*, т.е. одно значение будет подменено другим [Долекер 2021: 478].

Эквивалентность перевода русских глаголов однонаправленного или неоднаправленного движений на турецкий язык достигается за счет того, что значения выражаются различными грамматическими и лексическими компонентами, например, причастиями и различными временами глаголов.

Бесприставочные ГД русского языка обычно переводятся на турецкий язык следующим образом:

1) для перевода глаголов *идти* – *ехать* – *ходить* – *ездить* используется 2 глагола: *gitmek* – *gelmek* (здесь следует объяснять учащимся, что глаголы *ехать* и *ездить* означают движение на транспорте);

2) для перевода глаголов *бежать* – *бегать* используется один глагол: *koşmak*;

3) для перевода глаголов *плыть* – *плавать* используется один глагол: *yüzmek*;

4) для перевода глаголов *лететь* – *летать* используется один глагол: *uçmak*;

5) для перевода глаголов *нести* – *носить* используются два глагола: *götürmek* – *getirmek*;

б) для перевода глаголов *везти* – *возить* используются два глагола: *götürmek* – *getirmek* (Здесь следует объяснять учащимся, что глаголы *везти* и *возить* означают движение на транспорте);

7) для перевода глаголов *вести* – *водить* используются три глагола: *götürmek* – *getirmek* – *sürmek*.

На основании проведенного анализа можно констатировать: разные оттенки значения русских приставочных ГД, мотивированные значениями префиксов, тем не менее часто понимаются турецкими учащимися только в определенном контексте. Эти оттенки в некоторых случаях переводятся на турецкий язык глаголами, опосредовано связанными с идеей движения, а иногда специальными конструкциями из нескольких глаголов в разных формах. Но часто указанные оттенки не дифференцируются учащимися при переводе. Следует отметить синкретичность значений турецких ГД, что объясняет возможность перевода разных русских приставочных глаголов на турецкий язык с помощью одного и того же турецкого глагола.

Известно, что в турецком языке, как и русском, значение слова чаще всего выявляется в контексте. В связи с этим следует подробно описать каждую приставку и сопоставить употребление приставочных глаголов с их турецкими эквивалентами (сводная таблица русских приставочных глаголов движения (физическое значение) с их переводом на турецкий язык дана в Приложении 1).

Приставка *в-/во-* имеет 4 значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение внутрь объекта: *Он вошёл в комнату* (пер. на тур. яз.: *O odaya girdi*); *Машина въехала в гараж* (пер. на тур. яз.: *Araba garaja girdi*); *Она вбежала в аудиторию* (пер. на тур. яз.: *Sınıfa koşarak girdi* – букв.: *в аудиторию бегая вошла*); 2) движение внутрь объекта (однонаправленность и повторяемость обозначены средствами контекста) ГД, указывает, называет / указывает способ передвижения (СВ и НСВ): *Она входила в комнату несколько раз* (пер. на тур. яз.: *Odaya birkaç kez girdi* – букв.: *В комнату несколько раз входила*); *После подписания контракта Турция будет*

регулярно **ввозить** эти товары в нашу страну (пер. на тур. яз.: *Anlaşmanın imzalanmasından sonra Türkiye bu ürünleri düzenli olarak **getirecek/ithal edecek*** – букв.: После подписания контракта Турция регулярно эти товары в нашу страну будет приносить); 3) движение вверх: Машина **въехала** на гору (пер. на тур. яз.: *Araba dağa **turmandı/çıktı*** – букв.: Машина в гору залезла/вышла). ГД с приставкой *в-* чаще всего переводятся на турецкий язык как *girmek*. Если глагол с приставкой *в-* обозначает движение по воде или воздуху, то для передачи значения русского глагола средствами турецкого языка приходится использовать с глаголом *girmek* деепричастие, которое сообщает о способе движения.

Приставка *вз-, вс-/взо-* имеет значение движения вверх, когда она употребляется с ГД: Самолет **взлетел** (*Uçak **uçuşa geçti***); Подводная лодка **всплыла** (*Denizaltı gemisi **su üstüne çıktı*** – букв.: Подводная лодка наверх воды **вышла**); Сегодня солнце **взошло** в 5 часов утра (*Güneş bugün sabah saat 5'te **doğdu*** – букв.: Солнце сегодня утро в 5 часов **родилось**). ГД с приставкой *вз-* обычно переводятся на турецкий язык, как *geçmek, çıkmak* со словом, сообщающим место, в котором субъект находится.

Приставка *вы-* имеет 4 значения, когда употребляется с ГД: 1) движение изнутри объекта (СВ): Она **выходила** из комнаты несколько раз (пер. на тур. яз.: *Adam odadan **çıktı*** – букв.: Человек из комнаты **вышел**); 2) недолгое отсутствие субъекта: Директор **вышел**. Подождите его, пожалуйста (пер. на тур. яз.: *Müdür **çıktı**. Lütfen bekleyin* – букв.: Директор **вышел**. Пожалуйста, подождите); 3) отправление (удаление от объекта) с указанием времени (пер. на тур. яз.: *Uçak havaalanından sabah saat 10:15'te **ayrıldı*** – букв.: Самолет из аэропорта утро в 10:15 **расстался**); 4) движение изнутри объекта (НСВ): Самолет **вылетает** в 10 часов 15 минут (пер. на тур. яз.: *Uçak saat 10:15'te **uçuyor*** – букв.: Самолет в 10:15 летит); Каждый в 12 часов дети **выходят** на прогулку (пер. на тур. яз.: *Her gün saat 12'de çocuklar gezmeye **çıktıyorlar*** – букв.: Каждый день в 12:00 дети прогулке **выходят**). ГД с приставкой *вы-* чаще всего переводятся на турецкий язык как *çıkmak*. Однако при переводе на

турецкий язык глаголов *вылетать, выплывать, выносить, вывозить, выводить* чаще всего используются те же глаголы, что и при переводе бесприставочных ГД.

Приставка *при-* имеет 2 значения, когда она употребляется с ГД: 1) достижение конечной цели: *Они **приехали** в Москву* (пер. на тур. яз.: *Onlar Moskova'ya **geldiler*** – букв.: *Они в Москву пришли*); *Корабль **приплыл** во Владивосток* (пер. на тур. яз.: *Gemi Vladivostok'a **geldi*** – букв.: *Корабль во Владивосток пришел*); *Ольга на работе. Сегодня она **придѐт** домой поздно* (пер. на тур. яз.: *Olga işte. Bugün eve geç **gelecek*** – букв.: *Ольга на работе. Сегодня домой поздно придет*); 2) неоднократное достижение конечной цели движения: *Иван часто **приезжал** к нам в Кострому* (пер. на тур. яз.: *İvan sık sık bize Kostroma'ya **geliyor*** – букв.: *Иван часто к нам в Кострому приходит*). ГД с приставкой *при-* чаще всего переводятся на турецкий язык как *gelmek*, независимо от способа перемещения.

Следует отметить связь грамматических показателей ГД и оттенков значений, которые они передают. ГД несовершенного вида с приставкой *при-* обозначают перемещение туда и обратно: *На прошлой неделе сестра **приносила** нам новые журналы* (= Сестры здесь сейчас нет, а журналы находятся вне зоны видимости).

Форма прошедшего времени глаголов совершенного вида может выражать конкретно-фактическое или перфектное значение и указывать на наличие или отсутствие лица или предмета в определенном месте. Ср., например, глаголы *приезжать* несовершенного вида и *приехать* совершенного: *В начале мая к нам **приезжала** сестра с дочерью* (= сейчас их у нас нет, они уже уехали); *В начале мая к нам **приехала** в отпуск сестра с дочерью* (вероятнее всего, значение будет таким: *приехала и данный момент еще находится у нас*). Первое предложение можно перевести на турецкий таким образом: *Temmuz'da kız kardeşim ve kızı bize tatile **gelip gittiler***. В турецком языке значение 'прибыть и потом покинуть место' можно передать через деепричастный оборот. Дословный перевод турецкого варианта на русский язык будет следующим: *В*

июле к нам сестра и ее дочь, в отпуск **придя**, ушли. Второе предложение можно перевести на турецкий язык так: *Temmuz'da bize kız kardeşim ve kızı tatile geldiler*. Букв.: В июле к нам сестра и ее дочь в отпуск **пришли**.

ГД с приставкой *при-*, независимо от вида, не выражают значение длящегося незаконченного действия, ср.: Антон **придет** через час. Антон **пришел** через час. Когда Антон **придет**, попросите его подождать (во всех примерах глагол обозначает однократное действие). – Антон **приходит** вечером. Когда он **приходит**, его просят подождать. Антон будет **приходить** к нам через день. Когда Антон **приходил**, его просили подождать (во всех примерах глагол обозначает многократно повторяющееся или обычное действие). – Антон **приходил** вчера к нам. (действие однократное, законченное, близкое к значению глагола *быть* [Рожкова, 1958: 56–57]). «В турецком языке ситуация иная. Глагол *gelmek* свободно употребляется для обозначения длящегося незаконченного действия. Например: *Eve geliyorken marketten ekme aldım* (пер.: Когда я **шел** домой, в магазине я купил хлеб). В этом предложении субъект совершает действие именно на пути домой, то есть в процессе. С глаголом *gelmek* можно передать значение многократного повторяющегося действия: *Okula gelirken her zaman babaannesine uğradı* (перевод: Когда он **шел** в школу, всегда заходил к бабушке)» [Долекер 2020: 99].

Для обозначения прибытия лица или доставки объекта в какое-либо место употребляются ГД с приставкой *при-*: В Анкару **приехали** биатлонисты на соревнование; Директору **принесли** отчет.

ГД, обозначающие прибытие, являются частотными и функционально активными. Такие глаголы, как *приходить*, *приехать*, входят в число 500 наиболее частотных слов русского языка. Рассматриваемые глаголы употребляются во всех сферах общения. В процессе изучения этой группы глаголов нужно обратить внимание на выявление условий их употребления.

Формы глаголов несовершенного вида с приставкой *при-*, в отличие, например, от глаголов с приставкой *у-*, не могут обозначать незавершенный процесс и в прошедшем времени, как правило, выражают комплексное

двунаправленное или однонаправленное повторяющиеся завершённое действие [Битехтина, Юдина 1985: 143].

Формы настоящего времени глаголов движения с приставками *при-*, *у-* могут употребляться для обозначения предстоящего действия: *Завтра в институт приезжают участники конференции; Мы уезжаем через неделю.*

При глаголах с приставкой *при-* и *у-* могут быть обстоятельственные распространители с предлогами, подкрепляющими основное значение приставки: *пришел в школу – ушел из школы, пришел на работу – ушел с работы, пришел к другу – ушел от друга.* Однако возможно встречать другие соотношения предлогов и приставок: *пришел из школы – ушел в школу, пришел с работы – ушел на работу, пришел от друга – ушел к другу.*

Приставка *у-* имеет 2 значения, когда она употребляется с ГД: 1) удаление от субъекта (объекта) надолго на значительное расстояние (СВ): *Сейчас Игоря нет дома. Он ушёл на хоккей* (пер. на тур. яз.: *İgor şu anda evde değil. O hokeye gitti*); 2) удаление от субъекта (объекта) надолго на значительное расстояние (НСВ): *Летом они уезжали на дачу* (пер. на тур. яз.: *Yazın yazlığa gidip geldiler*). ГД с приставкой *у-* переводятся на турецкий язык как *gitmek*, также независимо от способа перемещения.

Непереходные ГД с приставкой *у-*, имеющие значение удаления от субъекта надолго и на значительное расстояние, на турецкий язык обычно переводятся как *gitmek*, *ayrılmak*, *çekilmek* [Рыбалченко 2011: 348]. Следует отметить, что турецкий глагол *çekilmek* употребляется также в качестве эквивалентного для глаголов с приставкой *от-*, что в значительной степени затрудняет их дифференциацию в процессе порождения речи на русском языке носителем турецкого языка. Глаголы с приставкой *у-* часто имеют при себе предлоги *из*, *от*, *с*: *улетать из страны, уезжать от родственников, уходить с поста командующего.*

У ГД с приставкой *у-*, как и у глаголов с приставкой *при-*, есть также значение 'движение, направленное «куда»': *уехать в Петербург, уйти на работу, унести в другую комнату.* Однако, в отличие от ГД с приставкой *при-*,

они могут обозначать незаконченное действие. Например: *Когда будете **уходить**, позвоните мне* (тут речь идет о процессе); *Когда вы **уходите**, выключайте обязательно свет* (здесь повторяющееся действие). С другой стороны, ГД с приставкой *у-*, как и глаголы с приставкой *при-*, могут иметь значение однонаправленного или комплексного повторяющегося завершенного движения: *Лекция была неинтересной, и слушатели **уходили** с нее один за другим* (повторяющееся завершенное однонаправленное движение); *Вечером собрались все члены клуба. Они **приходили** один за другим* (повторяющееся завершенное однонаправленное движение). При этом ГД с приставкой *при-* не могут выражать значение процесса и незаконченного повторяющегося действия.

ГД несовершенного вида в форме прошедшего времени с приставкой *у-* и глаголы с приставкой *при-* объединяет то, что они могут выражать значение, близкое значению глагола *ходил*: *Что он делал утром? – Он **ходил** к соседу* (он был у соседа, то есть глагол *ходил* сообщает о местопребывании лица); *Вечером она была дома? – Нет, она **уезжала** к бабушке за городом* (здесь выражается значение отсутствия в определенном месте). Глагол *уходить* может передавать информацию об отсутствии субъекта в определенном месте без точного указания, куда он уходит (уходил): *Вечером Анны не было дома, она **уходила***. Для описания ситуации в предложении с глаголом *уходить* не требуется распространитель, в отличие от предложений с глаголом *ходить* (можно сказать: «*Вани не было на работе, он **уходил***», нельзя: «*Вани не было на работе, он **ходил***»).

В турецком языке для обозначения отсутствия в определенном месте часто употребляются глаголы *gitmek*, *çıkılmak*: *Dün akşam Hakan evde miydi? – Hayır, dışarı **çıkmişti*** (пер.: *Вчера Хакан был дома? – Нет, он **уходил** на улицу*). Слово *dışarı* обычно переводится как ‘улица’, однако оно также означает ‘пространство за пределами чего-либо, снаружи, на дворе’. В данном диалоге турецкий глагол *çıkılmak* нельзя употреблять без распространителя. С другой стороны, когда русские глаголы движения совершенного вида с приставкой *у-* в форме прошедшего времени переводятся на турецкий язык, глагол *gitmek* и

çıkma не нуждается в распространителе *dışarı* или других: *Elif odada yoktu, çoktan gitmişti/çıkmişti* (пер.: *В комнате Элиф не было, она давно ушла*).

Приставка *do-* имеет два значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение до определенного места: *Она дошла до конца улицы и повернула налево* (пер. на тур. яз.: *Sokağın sonuna kadar vardı ve sola döndü* – букв.: *До конца улицы дошла и налево повернула*); 2) достижение цели движения: *Мы доехали до Санкт-Петербурга* (пер. на тур. яз.: *Saint Petersburg'a vardık* – букв.: *В Санкт Петербург дошли*). ГД с приставкой *do-* обычно переводятся на турецкий язык *varmak*, т.е. аналогично вышеназванным глаголам без различия способа перемещения. Однако иногда при тех же условиях может употребляться глагол *gelmek*, особенно если речь идет о передвижении пешком.

Приставка *za-* имеет три значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение за объект: *Я зашёл за угол дома* (пер. на тур. яз.: *Evin köşesinin arkasına geçtim* – букв.: *За угол дома прошел*); 2) попутное движение с остановкой на короткое время: *По дороге домой она зашла на почту* (пер. на тур. яз.: *Eve dönüşte postaneye uğradı* – букв.: *во возвращении домой на почту зашла*). 3) перемещение куда-либо ненадолго: *Он зашёл к другу на минуту* (пер. на тур. яз.: *Bir dakikalığına uğradı* – букв.: *На минуту к другу заглянул*). Обратим внимание, что глагол *geçmek* может употребляться и при переводе таких глаголов, как *перейти, пройти, обойти*, т.е. значения не дифференцируются.

Приставка *pere-* имеет два значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение с одной стороны на другую: *Они перешли с одной стороны улицы на другую* (пер. на тур. яз.: *Caddenin bir tarafından diğer tarafına geçtiler* – букв.: *С одной стороны улицы на другую сторону прошли*); *Они всегда переходили эту улицу по подземному переходу* (пер. на тур. яз.: *Onlar her zaman bu caddeyi yer altı geçidinden geçerlerdi* – букв.: *Они всегда эту улицу через подземной переход проходили*); 2) перемещение кого-либо/чего-либо с одного места на другое: *Мы перевезли наши вещи на новую квартиру* (пер. на тур. яз.:

Eşyalarımızı yeni daireye taşıdık – букв.: Наши вещи в новую квартиру **переносили**); Мы **переезжаем** в Россию (пер. на тур. яз.: *Rusya'ya taşıyoruz* – букв.: В Россию переселяемся). Переходные ГД с приставкой *пере-*, которые обозначают перемещение с одного места на другое, чаще всего переводятся на турецкий язык как *taşımak*. Следует отметить, что в последнем примере использование глагола *taşınmak* мотивировано представлениями о процессе переезда (**переезжаем** = «перевозим вещи и себя»).

Приставка *под-* имеет значение приближения к определенному субъекту/объекту, когда она употребляется с ГД: Он **подошёл** ко мне и спросил, где находится университет (пер. на тур. яз.: *O bana yaklaştı ve üniversitenin nerede olduğunu sordu* – букв.: Он ко мне **приближался** и где университет находится спросил); Она несколько раз **подходила** к нему с этим вопросом, но я не хотел отвечать (пер. на тур. яз.: *O yanıma birkaç defa bu soruyla geldi ama ben cevap vermek istemedim* – букв.: К нему несколько раз с этим вопросом **приходила**, но я отвечать не хотел). Непереходные ГД с приставкой *под-* могут переводиться на турецкий язык как *gelmek* и *yaklaşmak*, при этом глагол *yaklaşmak* обозначает приближение. ГД несовершенного вида с приставкой *под-* для передачи многократности действия обычно переводятся на турецкий язык как *gelmek*.

Приставка *про-* имеет три значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение через, сквозь объект: Они **прошли** площадь и оказались на набережной (пер. на тур. яз.: *Meydanı geçtiler ve kendilerini kıyıda buldular* – букв.: Площадь **прошли** и себя на берегу нашли); 2) движение мимо объекта без остановки: Поезд **прошёл** мимо станции без остановки (пер. на тур. яз.: *Tren, istasyonu hiç beklemeden geçti* – букв.: Поезд без остановки станцию **прошли**); 3) движение, связанное с преодолением расстояния по определенному отрезку пути: Туристы **прошли** 40 километров без остановки (пер. на тур. яз.: *Turistler durmaksızın 40 kilometre kat ettiler* – букв.: Туристы без остановки 40 километр **преодолели**). В первых двух случаях носитель турецкого языка не дифференцирует значения, т.к. значимым для него

оказывается идея движения без остановки, в третьем случае употребляется глагол *kat etmek* с семантикой «преодоление дистанции».

Приставка *о-/об-/обо-* в русском языке имеет три значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение вокруг объекта: *Мы обошли вокруг озера* (пер. на тур. яз.: *Gölin etrafında dolaştık* – букв.: *Около озера бродили*). 2) движение в обход объекта: *Они обошли озеро и вышли к реке* (пер. на тур. яз.: *Gölü geçtiler, nehre çıktılar* – букв.: *Озеро прошли, на реку вышли*); 3) охват движением всего объекта: *Они объехали весь город и осмотрели все его достопримечательности* (пер. на тур. яз.: *Bütün şehri dolaştılar, bütün mekanları incelediler* – букв.: *Весь город бродили, все достопримечательности осмотрели*). ГД с приставкой *о-* чаще всего переводятся на турецкий язык как *dolaşmak* или *geçmek*. В случаях, когда контекст предполагает, что субъект остается в пределах объекта, для перевода русского глагола с приставкой *о-/об-/обо-* предпочтительнее использование турецкого глагола *dolaşmak*. Если же субъект удаляется от объекта, то лучше использовать глагол *geçmek*.

Приставка *от-/ото-* имеет значение удаления от объекта/субъекта на некоторое расстояние, когда она употребляется с ГД: *Студент отошёл от доски* (пер. на тур. яз.: *Öğrenci tahtadan çekildi* – букв.: *Студент от доски отошел*); *Лодка отплыла от берега* (пер. на тур. яз.: *Kayık kıyıdan uzaklaştı* – букв.: *Лодка с берега удалялась*). Русские ГД с приставкой *от-* могут переводиться на турецкий язык любым ГД с семантикой удаления от объекта/субъекта.

Приставка *с-/со-* имеет два значения, когда она употребляется с ГД: 1) движение сверху вниз: *Туристы сошли с горы за два часа* (пер. на тур. яз.: *Turistler iki saatte dağdan indiler* – букв.: *Туристы за 2 часа с горы спустился*); *Туристы сходили с горы два часа* (пер. на тур. яз.: *Turistler iki saatte dağdan iniyorlardı* – букв.: *Туристы за 2 часа с горы спускались*). *Лыжник съехал с горы за несколько минут* (пер. на тур. яз.: *Kayakçı birkaç dakikada dağı indi* – букв.: *Лыжник за несколько минут гору спустился*). *Лыжник съезжал с горы довольно долго* (пер. на тур. яз.: *Kayakçı dağı çok uzun sürede indi* – букв.:

Лыжник гору долго **спускался**); 2) движение с разных сторон в одно место: Скоро начало учебного года, поэтому студенты начали **съезжаться** в общежитие (пер. на тур. яз.: *Yakında öğretim dönemi başlıyor bu yüzden öğrenciler yurtlara **gelmeye** / yurtlarda **toplanmaya** başladılar* – букв.: Скоро учебный год начнется поэтому студенты в общежитие **приход** начали / в общежитии **собраться** начали). Дети **сбежались** в круг (пер. на тур. яз.: *Çocuklar **koşarak toplandılar*** – букв.: Дети **бегая собрались**). Приведенные примеры показывают, что в каждом из значений для перевода на турецкий язык, независимо от обозначаемого способа передвижения, используется один и тот же глагол.

Приставка *раз-/рас-/разо-* имеет значение движения из одного места в разные стороны, когда она употребляется с ГД: После вечеринки гости **разошлись** по домам (пер. на тур. яз.: *Akşam buluşmasından sonra misafirler evlerine **dağıldılar*** – букв.: После вечерней встречи гости в дома разошлись). После небольшой аварии машины **разъехались** (пер. на тур. яз.: *Küçük bir kazadan sonra araçlar **dağıldılar*** – букв.: После маленькой аварии машины **разошлись**). Как и в случае с другими приставочными глаголами, перевод на турецкий язык глаголов с приставкой *раз-/рас-/разо-* не учитывает способа передвижения.

Приставка *по-* имеет три значения, когда она употребляется с ГД: 1) начало однонаправленного движения (с глаголами группы однонаправленного движения): Она позавтракала и **пошла** на работу (пер. на тур. яз.: *Kahvaltısını yaptı ve işe **gitti*** – букв.: Позавтракала и на работу **пошла**); 2) намерение совершить действие в будущем (с глаголами группы «идти»): Вечером Ирины не будет дома. Она **пойдет** в театр (пер. на тур. яз.: *İrina akşam evde olmayacak. Tiyatroya **gidecek*** – букв.: Ирина вечер дома не будет. В театр **пойдет**); Летом я **полечу** на Урал (пер. на тур. яз.: *Yazın Ural'a **gideceğim*** – букв.: Летом в Урал **пойду**); 3) ограниченное во времени действие (с глаголами группы неоднонаправленного движения): Утром я **походил** по парку (пер. на тур. яз.: *Sabah parkta **biraz yürüdüm*** – букв.: Утро в парке

немного шагал). Если ГД несовершенного вида с приставкой *-no* обозначает ограниченное во времени действие, то для полной передачи значения данного глагола при переводе на турецкий язык чаще всего приходится использовать наречие с глаголом, которое указывает на ограниченность, например: *biraz, az*.

Наличие одного эквивалента в турецком языке, соответствующего нескольким ГД в русском, объясняется тем, что за некоторым исключением в турецком языке с помощью глагола не выражаются, как в русском, значения однонаправленности / неоднаправленности, движения по земле, по воде и по воздуху. Для выражения этих значений при необходимости используются другие средства.

Таким образом, в большинстве случаев при переводе русских приставочных ГД обнаруживается потеря семантического компонента: способ движения (указание на какой-либо транспорт / движение пешком) в турецком переводе оказывается незначимым.

Особо остановимся на сопоставлении русских ГД в переносном значении и их эквивалентов на турецком языке, что необходимо нам в методическом плане. Переносные значения были выбраны из словарных статей Русского семантического словаря [Русский семантический словарь 1998]. Сводная таблица русских ГД в переносном значении и их турецких эквивалентов см. в Приложении 2. Много переносных значений имеет глагол *идти*. Среди самых актуальных с коммуникативной точки зрения для изучающих русский язык можно назвать следующие:

1) *идти от* ... – быть следствием чего-нибудь (первое и второе лицо не употребляются). Например: *Недоразумения идут от непонимания*. Чтобы такое значение передать средствами турецкого языка, неуместно употреблять глагол *gitmek* или *gelmek*. Этот пример можно перевести так: *Yanlıř anlama karřı tarařı anlamaktan kaynaklanıyor* (букв.: недоразумение от непонимания *исходит*; глагол *kaynaklanıyor*, уместный в случае указания на отрицательную причину, имеет значение «*происходить по причине*», но никакого отношения не имеет к ГД).

Важно, что десемантизированный глагол «идти» в конструкции с предлогом «от» на турецкий язык будет переводиться в зависимости от указанной положительной или отрицательной причины. Ср. с другим ГД в переносном значении, но с такой же семантикой цельного выражения: *Непонимание приводит к недоразумению. Karşı tarafı anlamata yanlış anlamaya yol açıyor* (непонимание недоразумению открывает путь). В русском языке главенствует сема «движение», тогда как в турецком языке главная сема – «появление возможности, обусловленной известным фактом»;

2) *идти* – быть, происходить, протекать (первое и второе лицо не употребляются). Например; *Жизнь идёт, время идёт быстро, работа идёт хорошо*. Чтобы такое значение передать в турецком языке, употребляются глаголы *devam etmek* (продолжать), *ilerlemek* (продвигаться) или *gitmek*. *Жизнь идёт* переводится так *Hayat devam ediyor* (букв.: *жизнь продолжается*), *Время идёт быстро* переводится так: *Zaman hızlı ilerliyor/ geçiyor* (букв.: *Время быстро продвигается/ проходит*); при передаче значения в турецком языке будет использоваться глагол, имеющий процессуальную сему. *Работа идёт хорошо* переводится так *İşler iyi gidiyor* (букв.: *Работы хорошо идёт*). Как мы видим в турецком переводе, при передаче значения глагола с наречием качества употребляется глагол *gitmek* (идти).

3) *идти* – приближаться, наступать (первое и второе лицо не употребляются). *Идут тяжёлые времена; Идут перемены*. Для передачи этого значения в турецком языке употребляется глагол *gelmek*. *Идут тяжёлые времена* переводится так *Zor zamanlar geliyor* (букв.: *Тяжёлые времена идут*). Следовательно, в данном значении и в русском, и в турецком языках употребляется ГД;

4) *идти* – о дожде, снеге: быть, падать (первое и второе лицо не употребляются). *Снег идёт хлопьями, дождь идет*. Для передачи этого значения в турецком языке употребляется только глагол *yağmak*. *Снег идёт хлопьями* переводится так *Lara lara kar yağıyor* (букв.: *хлопьями снег льётся*);

5) *идти* – о пьесе, спектакле, фильме (первое и второе лицо не употребляются). *В театре **идёт** новая опера, Этот фильм больше не **идёт**.* Чтобы передать значение данное значение (о фильме, спектакле, опере), чаще всего употребляются такие выражения как *gösterimde olmak* (быть в демонстрации), *gösterime girmek* (**войти** в демонстрацию). *В театре **идёт** новая опера* переводится так: *Tiyatroda yeni opera gösterime **girdi*** (букв.: *В театре новая опера **вошла** в демонстрацию*); *Этот фильм больше не **идёт*** переводится так: *Bu film artık gösterimde değil.* (букв.: *Этого фильма больше в демонстрации нет*). Выражения *gösterimde olmak* (быть в демонстрации) или *gösterime girmek* (**войти** в демонстрацию) употребляются только для обозначения событий, связанных с такими видами искусства, как кинематограф, театр (но не о концертах);

5) *идти* – о чем-нибудь протяженном: пролегать, быть расположенном где-нибудь, каким-нибудь образом. *Дорога **идёт** полем; Улица **идёт** через весь город.* Для передачи данного значения в турецком языке употребляется глагол *geçmek* (проходить). *Дорога **идёт** полем* переводится так: *Yol tarladan **geçiyor*** (букв.: *Дорога из поля **проходит*** – конструкция, совершенно неприемлемая для русского языка, но естественная для турецкого); *Улица **идёт** через весь город* переводится так *Sokak tüm şehirden **geçiyor*** (букв.: *Улица из всего города **проходит***). В русском языке в таких случаях употребляется десемантизированный глагол *идти*. В турецком языке глагол *geçmek* (*проходить*) тоже десемантизирован, как в русском языке: он не передает значение какого-либо движения и близок к глаголам бытийности. Отметим, что в турецком языке не дифференцируются ситуации, обозначенные конструкцией с творительным падежом в русском (пример 1) и с винительным с предлогом *через* (пример 2).

б) *идти ва-банк* – поступать, рискуя всем: *Ему нечего терять, вот он и **идёт** ва-банк.* В турецком языке для передачи такого значения употребляется выражение *rest çekmek* (букв.: *ва-банк привлечь*). *Ему нечего терять, вот он и **идёт** ва-банк* переводится так *Onun kaybedeceği hiçbir şey yok, o yüzden rest*

çekiyor (букв.: У него нет ничего, которое может потерять, поэтому он ва-банк **притягивает**). В турецком языке, так же, как и в русском выражение *rest çekiyor* является устойчивым сочетанием.

7) *идти в гости* – посещать. Мы **идём** в гости к друзьям. В турецком языке такое значение передается выражением *misafirliğe gitmek* (букв.: *идти к статусу гостя*). Это выражение считается устойчивым. Мы **идём** в гости к друзьям переводится так *Arkadaşlara misafirliğe gidiyoruz* (букв.: *К друзьям к статусу гостя идём*);

8) *идти к кому-чему (кому-чему)* – Быть к лицу, подходить (первое и второе лицо не употребляются): *Шляпа тебе не идёт* (не **идёт** к лицу). *Ей не идёт кокетничать*. В турецком языке для передачи этого значения употребляется глагол *yakışmak* (быть приличным). *Шляпа тебе не идёт* переводится так *Şapka sana yakışmıyor* (букв.: *Шляпа тебе не приличной*); *Ей не идёт кокетничать* переводится так: *Ona silve uyarlık yakışmıyor* (букв.: *Ей кокетничать не прилично*). Глагол *yakışmak* не обозначает никакого движения. В данном случае глагол *идти* также не выражает значения движения;

10) *идти на что* – Согласиться на что-нибудь, идя на поступки. *Идти на чьи-нибудь условия; идти на вынужденное согласие*. В турецком языке такое значение передается глаголом *razi olmak* (соглашаться). *Идти на вынужденное согласие* переводится так *Zorunla şarta razı olmak* (букв.: *вынужденным условиям соглашаться*). В турецком языке глагол *уутак* не передает значение движения, как и в русском языке глагол *идти* в данном употреблении.

Глагол *ходить* также имеет много переносных значений. Среди самых актуальных можно назвать следующие:

1) *ходить* – о слухах, молве: распространяться (первое и второе лицо не употребляются). *По городу ходят слухи; Ходят нежелательные разговоры*. В турецком языке такое переносное значение передается глаголом *dolaşmak* (бродить) или *duyulmak* (быть услышанным). *По городу ходят слухи*

переводится так *Şehirde söylentiler dolaşiyor* (букв.: *В городе слухи ходит*); *Ходят* нежелательные разговоры переводится так *Arzu edilmeyen konuşmalar duyuluyor* (букв.: *Нежелательные разговоры услышаны*). В турецком языке для слова *söylenti* (слухи) употребление глагола *dolaşmak* (бродить) оправдано, так как слухи распространяются без какого-либо четкого направления. А в других случаях, например, со словом *konuşmalar* (разговоры), чаще всего употребляется глагол *duyulmak* (быть услышан) в пассивной форме (от глагола *duymak* – слышать). Иными словами, в турецком языке в данном случае сочетаемость существительных с глаголами более узкая;

2) *ходить* – о ветре, пламени, волне, струе воздуха: распространяться беспрепятственно, свободно (первое и второе лицо не употребляются). *В пустом доме ходит ветер. По верхушкам деревьев ходит пламя; По озеру ходит волна. По небу ходят облака.* В турецком языке выбор глагола для передачи такого значения определяется самим существительным. Например, для слова *rüzgar* (ветер) употребляется глагол *esmek* (дуть). *В пустом доме ходит ветер* переводится так *Boş evde rüzgar esiyor* (букв.: *В пустом доме ветер дует*). Для слова *alev* (пламя) употребляется глагол *yaşılmak* (распространиться). *По верхушкам деревьев ходит пламя* переводится так *Alev ağaçların tepesine yayılıyor* (букв.: *Пламя по верхушкам деревьев распространяется*). Для слова *dalga* (волна) чаще всего употребляется глагол *oluşturmak* (создаваться). *По озеру ходит волна* переводится так *Gölde dalga oluşuyor* (букв.: *По озеру волна создается*). Для слова *bulut* (облако) употребляются *geçmek* (проходить), *uçmak* (лететь) или *süzülmek* (скользить незаметно). *По небу ходят облака* переводится так *Gökyüzünde bulutlar geçiyor / uçuyor / süzülüyor* (букв.: *По небу облака проходит / летит / скользит незаметно*). Как мы видим, в турецком языке для выражения движения облака по небу употребляется несколько вариантов. Суть всех этих вариантов заключается в том, что все эти глаголы употребляют для передачи значения незаметного движения. В таком случае глагол *ходить* обозначает передвижение свободно и беспрепятственно;

3) *ходить* – быть, находиться некоторое время в каком-нибудь качестве или состоянии. *Целый месяц ходил больным*. В турецком языке для передачи такого значения чаще всего употребляется конструкция прилагательное + вспомогательный глагол *ilmek*. *Целый месяц ходил больным* переводится так *Tüm ay boyunca hastaydı* (букв.: *Целый месяц в течение больной был*). В турецком языке для передачи значения состояния или качества в какой-нибудь определенный период времени не употребляются ГД. В случае употребления ГД в подобной ситуации приводит к тому, что семантика предложения меняется за счет реализации прямого значения ГД. Например, в предложении *Tüm gün boyunca aç dolaştım* (букв.: *Целый день в течение голодным бродил*) передается значение ненаправленного движения в голодном состоянии. Как мы видим, глагол *dolaşmak* (гулять, ходить, бродить) не теряет смысл;

4) *ходить* – в некоторых сочетаниях: вести себя каким-нибудь образом, выражая это своим внешним видом. *Он ходит с опущенной, гордо поднятой головой*; *Она ходит с обиженным видом* или *она ходит обиженным*. В турецком языке для передачи такого значения отсутствует какой-нибудь специальный глагол. В таком случае употребление какого-либо глагола зависит от контекста. Например, *Последнее время он ходит с опущенной головой* переводится так *Son zamanlarda boynu büyük dolaşıyor* (букв.: *В последнее время с опущенной головой бродит / гуляет*). При этом такое предложения можно перевести без какого-либо глагола: *Son zamanlar boynu büyük* (букв.: *В последнее время он с опущенной головой*). То есть в турецком языке для передачи такого значения употребление глагола является факультативным, конструкция выражает атрибутивные отношения, глагол движения десемантизирован. С другими примерами ситуация такая же;

5) *ходить за кем* – заботиться о ком-н., ухаживать. *Она ходит за детьми* или *он ходит за больными*. В турецком языке для передачи заботы о ком-нибудь не употребляются ГД. Чтобы передать такое значение, чаще всего употребляются глаголы *bakmak* (заботиться) или *ilgilenmek* (ухаживать). Так, *она ходит за детьми* переводится таким образом: *O çocuklarla ilgileniyor* или

O çocuklara bakıyor (букв.: *Она с детьми заботится*). Он **ходит** за больными переводится так *O hastalarla ilgileniyor* или *O hastalara bakıyor* (букв.: *Он с больными заботится*). Как мы видим, в турецком языке для передачи такого значения чаще всего употребляется глаголы в прямом значении;

б) *ходить с кем* – проводить время вместе, ухаживая, поддерживая близкие, любовные отношения. *Ходил с младшей сестрой, а женился на старшей*. В турецкой разговорной речи для такого значения употребляется глагол *takılmak* (ввязаться). Этот глагол употребляется в переносном значении. *Ходил с младшей сестрой, а женился на старшей* переводится так *O küçük olanla takıldı, sonra ise büyüğüyle evlendi* (букв.: *Он с младшей ввязался, затем со старшей женился*). Тут глагол *takılmak* обозначает проведение времени. Такое предложение ещё можно перевести таким образом: *O küçük olanla gezdi dolaştı, sonra ise büyüğüyle evlendi* (букв.: *Он с младшей гулял, бродил затем а со старшей женился*). В турецком языке для передачи такого значения употребляются глаголы *gezmek* (гулять) и *dolaşmak* (бродить) вместе, чтобы укрепить значение проведения долгого и нескучного времени;

7) *ходить в чем* или *без чего* – иметь постоянно на себе, у себя, при себе то, что характеризует внешний вид, внешность. *Ходит в пальто, в куртке, в шляпе, в очках* или без них. В турецком языке для передачи такого значения чаще всего используется глаголы *giyinmek* (*надеть*; этот глагол употребляется, когда говорят об одежде) или *takmak* (*надеть*; этот глагол употребляется, когда говорят о шапке или каких-нибудь других головных уборах, об очках и аксессуарах) с наречием, которое обозначает постоянство. Он **ходит** в пальто переводится так *O sürekli palto giyiniyor* (букв.: *Он постоянно пальто надевает*). Кроме того, это предложение можно перевести таким образом: *O sürekli paltoyla geziyor / dolaşıyor* (букв.: *Он постоянно с пальто гуляет / бродит*). Он **ходит** в очках переводится так *O sürekli gözlük takıyor* (букв.: *Он постоянно очки надевает*). Это предложение можно перевести, как в предыдущем примере: *O sürekli gözlükle dolaşıyor* (букв.: *Он постоянно с очками гуляет / бродит*). Как мы видим, такое значение можно передать

глаголами, как *giyinmek* или *takmak*. Однако употребление глаголов, обозначающих движение, *gezmek* или *dolaşmak*, в этих случаях также уместно.

Как выше указано, переносные значения глаголов *идти* и *ходить* имеют много различных эквивалентов в турецком языке. Эквивалентами актуальных переносных значений глагола *идти* в турецком языке являются глаголы *kaynaklanmak, yol açmak, devam etmek, ilerlemek, gitmek, gelmek, yağmak, gösterime girmek, geçmek, rest çekmek, misafirliğe gitmek, yakışmak, razı olmak*. Эквивалентами переносных значений глагола *ходить* в турецком языке являются *dolaşmak, duyulmak, прилагательное + вспомогательный глагол imek, bakmak, ilgilenmek, takılmak, gezmek, takmak*. Сопоставим некоторые описательные предикаты, включающие глаголы движения, с их турецкими эквивалентами. Опираясь на структуру поля описательных предикатов, предложенную В.А. Кузьменковой, мы выбрали несколько описательных предикатов, относящихся к разным зонам: *вести исследование / исследовать* (ядерная зона) – *araştırma yürütmek / araştırmak* (букв.: исследование двигать / исследовать); *нести ответственность / быть ответственным* (ближайшая группа описательных предикатов от ядра периферии) – *sorumluluk üstlenmek / sorumlu olmak* (букв.: ответственность на себя принимать / ответственным быть); *приводить к ухудшению / ухудшаться* (каузативная группа описательных предикатов) – *kötüleştirmeye yol açmak / kötüleşmek* (букв.: ухудшению дорогу открыть / ухудшаться; отметим, что данная конструкция типична только для отрицательных смыслов, ср.: *приводить к победе / побеждать* – *zafer kazandırmak/ zafer elde etmek (=kazanmak)* (букв.: делать так, чтобы побеждать / побеждать); *приходить к решению / решить* (фазисная группа ОП) – *karara varmak / karar vermek* (букв.: к решению прийти / решить).

Приведенные примеры показывают, что для передачи значения русских описательных предикатов в турецком языке используются преимущественно глаголы, не относящиеся к группе ГД, однако даже если обнаруживается в эквивалентном выражении ГД, то чаще он не соответствует русскому ГД,

входящему в данный описательный предикат (таблицу сопоставлений см. в Приложении 3).

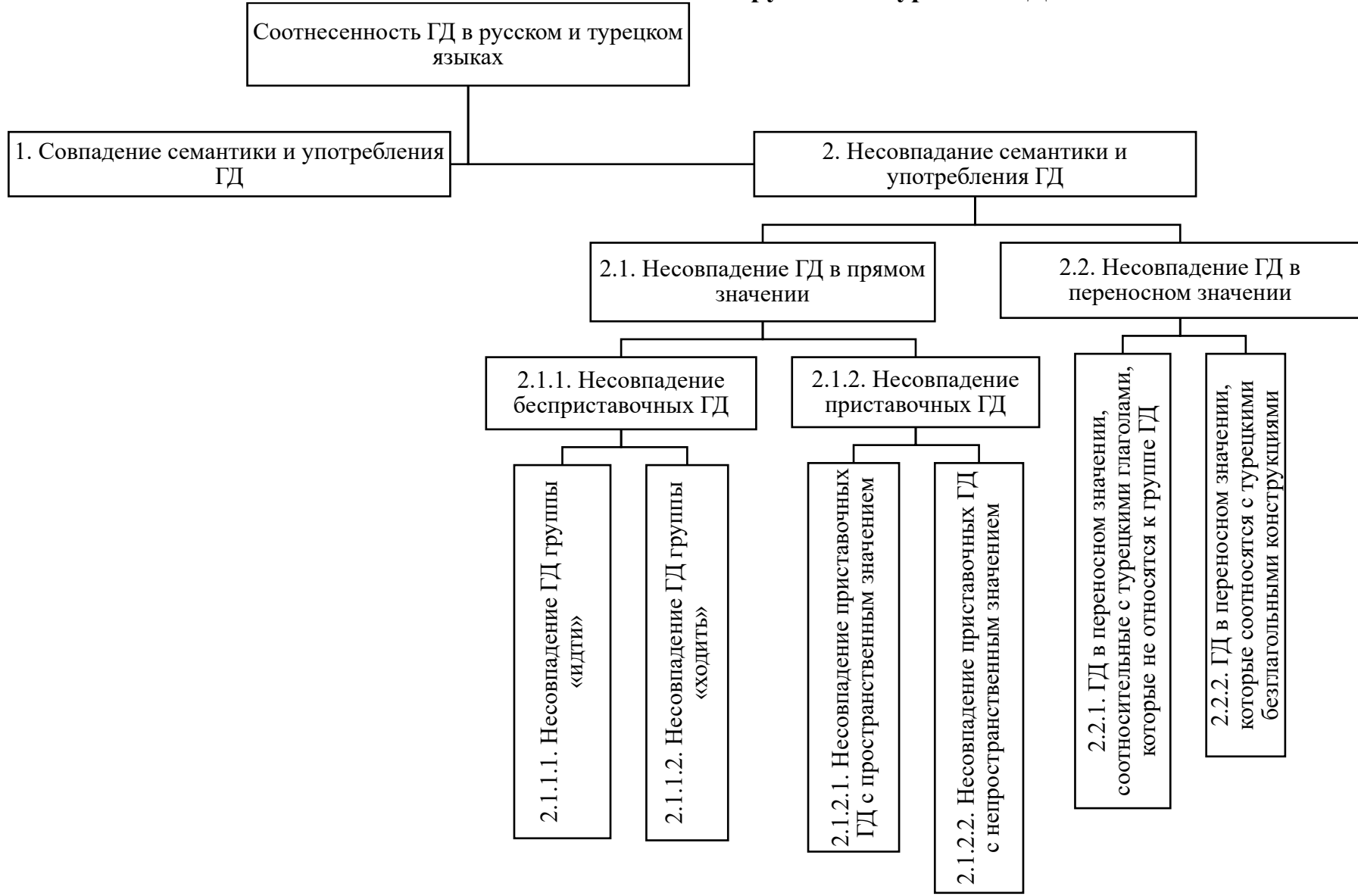
Сопоставительный анализ русских ГД и их турецких эквивалентов позволяет отобрать для обучения наиболее проблемные с точки зрения восприятия носителем турецкого языка языковые единицы. Исходя из такой точки зрения, для эффективного обучения русским ГД в переносном значения в турецкой аудитории данные глаголы можно разделить на две группы: «1) переносные значения которых совпадают в двух языках (таблицу группы 1 см. в Приложении 4); 2) переносное значение которых образуется по разным метафорическим моделям. При этом во второй группе следует выделить две подгруппы: 1) русские ГД в переносном значении, соотносительные с турецкими глаголами, которые не относятся к группе ГД (таблицу группы 2.1 см. в Приложении 5); 2) русские ГД, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями (таблицу группы 2.2 см. в Приложении 6)» [Долекер, Панков 2022: 97].

1.5. Соотнесенность русских и турецких глаголов движения

Анализ языкового материала показал, что русские ГД могут быть соотнесены с турецкими. Данную соотнесенность можно представить схематически. Русские ГД функционально могут (1) совпадать или (2) не совпадать с турецкими глаголами, то есть иметь или не иметь функционально-соотносительные корреляты. Функциональное совпадение русских и турецких ГД означает аналогичную семантику и употребление глаголов двух языков. Несовпадение означает принципиальное различие в употреблении ГД в русском и турецком языках. Несовпадение можно рассматривать как несовпадение ГД (2.1) в прямом значении и (2.2) в переносном значении. Несовпадение ГД в прямом значении включает (2.1.1) несовпадение приставочных ГД и (2.2.2) несовпадение приставочных ГД. Несовпадение приставочных ГД можно рассматривать как (2.1.1.1) несовпадение ГД группы «идти» и (2.1.1.2) несовпадение ГД группы «ходить». Случаи несовпадения приставоч-

ных ГД можно разделить на две группы: (2.1.2.1) несовпадение приставочных ГД с пространственным значением и (2.1.2.2) несовпадение приставочных ГД с непространственным значением. Случаи несовпадения ГД в переносном значении включают (2.2.1) ГД, соотносительные с турецкими глаголами, которые не относятся к группе ГД, и (2.2.2) ГД в переносном значении, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями. Схему соотнесенности и несоотнесенности русских и турецких ГД см. ниже.

Схема 1. Соотнесенность русских и турецких ГД



Выводы к главе 1

1. Сформировавшаяся за последние десятилетия лингводидактическая модель русского языка и функционально-коммуникативная грамматика как её ядро создали основу для продолжения плодотворной работы по функционально-коммуникативному описанию языка в лингвометодических целях.

2. Идеи разработанной М.В. Всеволодовой и Ф.И. Панковым теории категориальных классов слов и, в частности, выделения местоименных глаголов как группы лексем, требующих отдельного внимания, позволяет говорить о возможности пересмотреть некоторые подходы к организации обучения употреблению русских ГД в турецкой аудитории.

3. Наличие различных классификаций русских ГД показывает сложность и неоднозначность их грамматических и семантических характеристик при реализации в речи.

4. Немногочисленность работ в области анализа группы ГД в турецком языке не позволяет пока дать всестороннюю и исчерпывающую сравнительно-сопоставительную типологическую характеристику русских и турецких ГД, между тем в употреблении глаголов данной группы имеется много национально обусловленных особенностей, которые необходимо учитывать при организации обучения носителей турецкого языка русскому языку.

5. Сравнительно-сопоставительный анализ семантики и употребления ГД в прямом значении в русском и турецком языках показывает, что в турецком языке признаки однонаправленности и неоднонаправленности, характерные для русских ГД, не дифференцируются и передаются через временные отношения, так же, как не дифференцируется указание на способ перемещения, что требует специальной работы при обучении употреблению турецких ГД учащимися русских ГД.

6. Сравнительно-сопоставительный анализ семантики и употребления ГД в переносном значении в русском и турецком языках показывает, что одному многозначному русскому глаголу движения могут соответствовать несколько турецких эквивалентов, однако это не облегчает задачу турецких

учащихся, поскольку часто русские ГД при реализации разных значений имеют и различное управление, которое должно быть в сознании обучающегося соотнесено с турецким эквивалентом.

7. Практическое отсутствие работ в области исследования описательных предикатов в турецком языке затрудняет в рамках данного исследования создание специальной классификации указанных единиц, между тем сравнительно-сопоставительный анализ семантики и употребления ГД, входящих в описательные предикаты, в русском и турецком языках показывает различия в моделях их образования, что обуславливает специальное внимание к указанным единицам при обучении употреблению русских ГД носителей турецкого языка.

ГЛАВА 2

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ

2.1. Учет психолого-педагогических особенностей турецких учащихся при этноориентированном подходе к обучению русскому языку как иностранному

В современной методике преподавания РКИ признается важность учета этнической принадлежности обучающихся (Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, М.Н. Кожевникова, Н.М. Румянцева, Д.Н. Рубцова и др.), при этом «принцип учета родного языка иностранных студентов» является одним из основополагающих собственно методических принципов обучения РКИ и может быть реализован на занятиях в скрытой форме – «с установкой на предупреждение возможных ошибок» [Щукин 2003: 169] и в открытой форме – «путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков» [там же: 170].

Однако в понимании современных исследователей этноориентированное (Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, Чжао Юйцзян) или, в иной терминологии, национально ориентированное обучение РКИ (В.Н. Вагнер, М.Н. Кожевникова) предполагает учет не только родного языка иностранных учащихся, но и их культурных и психологических особенностей: «В этноориентированном подходе к обучению русскому языку как иностранному фундаментом является понятие этноса, который означает общность людей, связанных генетическим родством, общностью происхождения и исторической судьбы, единством языка, единством территории, устойчивой межпоколенческой преемственностью, общностью культуры и традиций, общим самосознанием, имеющих оригинальный стереотип поведения и противопоставляющих себя всем другим подобным коллективам» [Кротова 2014: 22]. Иными словами, в рамках этноориентированного подхода к обучению русскому языку как иностранному учащийся воспринимается как представитель определенного этноса, что тре-

бует при организации обучения учитывать его этнопсихологические, этнопсихолингвистические, этнокультурные особенности. Для повышения эффективности обучения методисты рекомендуют опираться на исследования широкого круга научных дисциплин: лингвистики, социологии, этнографии, этнической психологии, педагогики, также истории и культурологии.

В основе этноориентированной методики обучения лежат четыре принципа, подробно описанные в работах М.Н. Кожевниковой и Т.М. Балыхиной: 1) принцип национальной обусловленности обучения; 2) принцип учета национальной системы образования; 3) принцип адаптационной направленности образования; 4) принцип учета этнопсихологических особенностей. Первый принцип связан с проблемой организации обучения и создания для студентов наиболее комфортных и целесообразных с педагогической точки зрения условий, определяемых менталитетом, культурой, национальным самосознанием, особенностями языковой картины мира учащихся. Второй принцип предполагает знание преподавателем традиций, характеризующих национальную систему образования страны, откуда приехал студент. Важность этого принципа определяется тем, что иностранные учащиеся, у которых уже сформированы представления о том, как должен проходить образовательный процесс, каким должен быть характер отношений между его участниками, имеют вполне определенные ожидания от обучения в вузе, которые, в свою очередь, могут определять вектор развития учебной мотивации и, как следствие, успешности студента в освоении образовательной программы в целом и дисциплин, связанных с РКИ в частности. Третий принцип обуславливает необходимость целенаправленного отбора таких учебных материалов, которые помогли бы студенту нивелировать проблемы с нехваткой фоновых знаний, обеспечили бы плавность вхождения в культуру изучаемого языка. Наконец, четвертый принцип предполагает знание преподавателем национально детерминированных особенностей высших психических функций, т.е. характера мышления, восприятия и пр., и учет их в практической деятельности, начиная

с организации учебного материала в рамках отдельно взятых занятий и заканчивая выстраиванием всего образовательного процесса [Гарцова 2017: 95-96].

М.Н. Кожевникова и Е.Ф. Дудина считают, что личность обучающихся формирует принадлежность к образовательной системе. Будучи носителем педагогических традиций, методов и средств обучения, образовательная система создает учебно-познавательный тип обучающихся, особенности межличностных отношений, обуславливает отношение к образованию в целом и роли педагога в частности, определяет, каким будет содержание и качество образовательных и общекультурных компетенций обучающегося. В связи с этим принадлежность к конкретной национальной образовательной системе выступает фактором «национальной идентичности наряду с такими этнодифференцирующими характеристиками, как язык, языковая картина мира, менталитет, система религиозных (или наоборот – атеистических) ценностей, культура как совокупность материальных и духовных объектов и культура как система социальных отношений» [Кожевникова, Дудина 2021: 226].

Мы исходим из предположения, что обучение турецких студентов русскому языку может быть значительно более эффективным при использовании этноориентированного подхода, для реализации которого опишем этнопедагогические особенности названного контингента. Для правильного понимания традиций в изучении иностранных языков, усвоенных турецкими студентами на родине, кратко проследим историю развития иноязычного образования в Турции.

Началом движения за вестернизацию и включение преподавания иностранного языка в программы средней школы в истории Турции считают эпоху Танзимата, когда были созданы Султани – так назывались школы во время Османской империи, послужившие основой сегодняшних средних школ. Открытие Галатасарая Султани 1 сентября 1868 года стало поворотным моментом в плане преподавания иностранных языков в Турции [Demirel 1993: 8].

После провозглашения республики отношения с иностранными странами стали разворачиваться в сторону запада, поэтому тенденция в выборе ино-

и иностранных языков для изучения сместилась с восточных на западные. Первым и наиболее важным шагом, предпринятым Турецкой Республикой в области образования, стало принятие «Закона об унификации образования», вышедшего 3 марта 1924 года и определившего направления развития обучения иностранным языкам. Вместо арабского и персидского, которые долгое время преподавались в качестве иностранных языков в большинстве учебных заведений Османской империи, в школьные программы были включены такие западные языки, как немецкий, французский и английский. Персидский был полностью удален. Арабский язык был включен в программы средних школ имама хатиба, которые дают только религиозное образование. В университетах стали открываться отделения английского, французского и немецкого языков. Французский язык, популярность которого в течение многих лет определяла предпочтения в выборе изучаемого иностранного языка, потеснился и разделил ее с немецким и английским языками [Demirel 1993: 11-12].

Несмотря на признанную в Турции важность обучения иностранным языкам и активное обсуждение методистами проблем иноязычного образования, до настоящего времени не выработаны конкретные стратегии, которые помогли бы их решить. Например, по обучению английскому языку Турция занимает 44-е место, следуя за Чили, Саудовской Аравией и Индонезией [Bayraktaroğlu 2012: 10].

По мнению А. Ышык, нерешенность методических проблем в преподавании иностранных языков в Турции объясняется главным образом ошибочным выбором методологии, неоправданностью использования грамматико-переводного метода, который применялся в Османской империи для обучения арабскому и персидскому языкам, на преподавание западных языков. Следует отметить, что названный метод в Турции использовался не только турецкими учителями, но и иностранными преподавателями, приспособившимися к сложившимся местным традициям. Грамматико-переводной метод, основанный на анализе текстов, запоминании большого количества грамматических правил, переводе произведений, написанных на иностранных языках, не давал

представления о живом разговорном языке. Тем не менее именно этот метод оказал значительное влияние на сегодняшнюю практику преподавания иностранных языков [Işık 2008: 18-19].

Грамматико-переводной метод в Турции имел одну важную особенность: К. Вольф, ссылаясь на работу К.Х. Остерлоха, справедливо указывал, что в исламской культуре большую роль играло заучивание текстов наизусть и знание оригинального текста в полном объеме; это обуславливало работу с текстами на занятиях по иностранным языкам по принципу чтения Корана, т.е. без анализа. В современной практике преподавания иностранных языков ситуация стала меняться, однако заучивание наизусть по-прежнему считается одним из важных способов успешного освоения какого-либо предмета [Wolf 1984: 177].

Среди других проблем обучения иностранному языку в Турции, как указывает А. Ышик, называется проблема отбора учебного материала, при котором не учитывается национальная специфика и интересы турецких учащихся [Işık 2005: 97-98], что значительно снижает мотивацию к изучению иностранного языка.

Анализируя проблемы обучения русскому языку в Турции исходя из характеристик системы образования, М.Л. Стоянова определяет четыре основных деятельностно-психологических особенности, присущих турецким студентам: ориентированность на оценку, часто в ущерб подлинному интересу к предмету изучения и учебе в целом (бóльшие баллы открывают больше возможностей в получении дальнейшего престижного образования); предпочтение групповых форм работы, сформированное в результате постоянного использования таких форм в группах большой наполняемости на занятиях по иностранному языку; этим же обусловлено «неготовность к индивидуальной и творческой деятельности» [Стоянова 2017: 269]; ориентированность на выполнение тестовых заданий, что объясняется повсеместно устоявшимися тестовыми формами контроля; недостаточно развитая способность устно выражать свои мысли на иностранном языке [Там же].

В целом современное состояние преподавания иностранных языков в Турции можно охарактеризовать следующим образом: сохранение старых и малоэффективных методов обучения, несоответствие учебных материалов потребностям турецких студентов, как следствие – быстрая демотивация турецких студентов в изучении иностранного языка. Все названные проблемы экстраполируются также на РКИ.

Краткую характеристику этнопсихологических особенностей турецких студентов целесообразно, на наш взгляд, начать, обратившись к работам Н.С. Трубецкого, описавшего характер мышления носителей тюркских языков. Известные особенности тюркской психологии, которые выступают во всех проявлениях национального творчества, Н.С. Трубецкой устанавливает, рассматривая строй тюркских языков, тюркской музыки и тюркской поэзии. Он отмечает, что культура тюрков Османской империи (территория современной Турции) отличается от евразийских тем, что на нее оказали влияние арабская и персидская культуры. Как и в отношении языкового строя, в творчестве тюрков (в том числе и турок), по словам Н.С. Трубецкого, «господствует одна основная психическая черта: ясная схематизация сравнительно небогатого и рудиментарного материала» [Трубецкой 1993: 65]. Именно она определяет нежелание представителей тюркских народов обращать внимание на мелочи, разбираться в них, вдаваясь в детали, и стремление к ясным образам и простым схемам [Трубецкой 1993: 65].

Ученый отмечает пристрастие тюрков к симметрии, ясности, устойчивому равновесию, которые определяли бы все его поступки, мысли и образ жизни. Идеальный вариант – когда ясные, простые схемы уже даны, т.к. любой поиск порождает дестабилизацию и двусмысленность. Турки чаще предпочитали брать готовые схемы других народов и принимали чужие религии, если те имели ясность, простоту и, главное, подходящий порядок, в который укладывались представления о жизни и окружающем мире [Трубецкой 1993: 66-67].

Сегодняшняя Турция значительно отличается от Османской империи и других евразийских тюркских народов, однако выводы Н.С. Трубецкого о пси-

хологии тюркских народов, на наш взгляд, в целом справедливы и для современного общества.

Эмпирических исследований по изучению психологических особенностей турецких студентов, изучающих русский язык, довольно мало. Можно назвать отдельные статьи, обобщающие результаты проведенных среди студентов опросов и срезовых измерений. Например, в статье Г.Н. Каменевой и Е.М. Шуниной «Межличностные отношения и психологическое благополучие у русских и турецких студентов» [Каменева 2017] приводятся данные исследования, говорящего о том, что турецкие учащиеся проявляют более высокий по сравнению с русскими студентами уровень авторитарности, эгоистичности, агрессивности и дружелюбия в межличностных отношениях. Данное обстоятельство, по мнению авторов, может быть обусловлено тем, что опрос турецких студентов проводился в условиях их нахождения в инокультурном пространстве.

Существуют объективные данные, свидетельствующие о том, что поведение студентов, обучающихся на родине и за рубежом, может сильно различаться, поэтому, говоря о психолого-педагогических особенностях турецких студентов, важно учитывать также тот факт, где они проходят обучение. Так, турецкий студент, обучаясь за рубежом, вполне может активно участвовать в образовательном процессе, аккуратно выполнять задания и демонстрировать успехи на занятиях и экзаменах, так как он едет в другую страну, имея высокую мотивацию в получении хорошего образования, саморазвитии и реализации своего карьерного плана. Находясь в привычных средовых условиях обучения, турецкие студенты могут не проявлять активности по причине неопределенности ожиданий от обучения, вынужденного выбора будущей профессии из-за низких баллов, полученных на общем государственном экзамене, пессимистичного взгляда на будущее, сомнения в полезности изучаемых предметов.

В.К. Гюльгюден, проводя опрос среди иностранных преподавателей из России, Казахстана, Японии, Англии и Америки, работающих в Чанаккалин-

ском университете 18 Марта (г. Чанаккал, Турция), предложила им ряд вопросов, целью которых было выявление самых показательных качеств турецких студентов и формулирование рекомендаций для тех преподавателей, которые будут работать с данным контингентом. Вопросы предполагали осмысление собственного педагогического опыта, полученного в родной стране и во время преподавания в Турции [Гюльгюден 2016: 29].

Мнения носителей разных культур и образовательных традиций позволили исследователю избежать, делая выводы, влияния стереотипных представлений и вывести в определенной мере объективные данные. Например, преподаватель из Америки отметил непонимание турецкими студентами важности ошибок для процесса обучения. Из-за боязни ошибиться в присутствии сокурсников и преподавателя студенты стараются избегать заданий, выполнение которых может спровоцировать появление ошибок. Японские преподаватели типичной чертой турецких студентов назвали нежелание выступать перед аудиторией, неумение отстаивать мнение, аргументируя его. По опыту преподавателей из Японии, очень сложно заставить турецких студентов говорить, если у них нет заранее подготовленного написанного на бумаге текста [Гюльгюден 2016: 30].

Ответы преподавателей позволили исследователю сделать вывод о факторах, активизирующих турецких студентов участвовать в обсуждении, создавать собственные высказывания: они очень охотно рассказывают о своей стране, культуре и привычках. Любовь к своей стране особенно чувствуется, когда они говорят о Турции с иностранцами. Для них очень важно видеть, что те уважают культуру и традиции турок [Там же]. Конечно, турецкие студенты могут критиковать свою страну и общество, но не всегда готовы быть толерантными к критике со стороны иностранца.

Следует отметить, что в Турции традиционно устанавливается строгая иерархия отношений между студентами и преподавателями. Иностранные преподаватели, участвовавшие в опросе В.К. Гюльгюден, указывали, что турецкие студенты, уважая их мнение, не спрашивают, почему получают плохие

оценки [Там же]. Такое своего рода подчинение вытекает из социальной системы, предусматривающей уважение студентов к преподавателю, но оно же, по мнению исследователя, объясняет «пассивность» турецких учащихся в образовательном процессе, которая проявляется не только во внешней незаинтересованности в полученной оценке, но и в отсутствии инициативы с целью саморазвития, в выполнении заданий только ради получения университетского диплома, который они рассматривают как статус в социальной жизни [Там же].

Если же турецкий студент обучается не на родине, то он оказывается более активным в освоении коммуникативного пространства, в котором находится. Л.М. Абазова и Т.М. Танашева отмечают, что в условиях российского вуза студенты из Турции стремятся активно коммуницировать с внешним миром. Они очень активно работают на занятиях по РКИ, задают вопросы, чтобы получить нужную информацию, воспринимают и обязательно обрабатывают её, русский язык они усваивают быстро в процессе постоянного речевого общения: принимают участие в дискуссиях, обсуждениях, любят юмор и шутки, с удовольствием импровизируют, выполняют задания, которые предполагают самостоятельную творческую деятельность [Абазова, Танашева 2021: 34], иными словами, стремятся проявлять образовательную активность и высоко заинтересованы в личностных достижениях языкового развития. Однако преподавателю необходимо помнить о том, что турецкие студенты могут быстро потерять мотивацию к изучению русского языка, если преподаватель будет при всех исправлять их речевые и грамматические ошибки, делать прямые замечания. Необходимо выбирать более дипломатичные стратегии. Кроме того, турецкие студенты нуждаются в детальном устном объяснении какой-либо темы преподавателем, в постоянных упражнениях по развитию навыка самоконтроля речи, им необходимы обобщающие грамматические таблицы, помогающие систематизировать учебный материал.

Известно, что, находясь не в родной стране, вне стен учебного заведения, турецкие студенты предпочитают общаться с ограниченным кругом сво-

их соотечественников, редко контактируют с представителями других стран. Это дает основание сделать вывод о необходимости в целях реализации этноориентированного подхода к обучению РКИ предусмотреть способы и средства вовлечения студентов в практику речевого общения на русском языке не только в аудитории, но и во внеурочной деятельности, например, разрабатывать для этого специальные проектные или игровые задания.

Обучение не может быть эффективным, если студентам будут неинтересны темы общения, тексты, которые предлагаются для чтения и которые используются в качестве иллюстративного материала при изучении грамматических тем. В этом отношении показательны результаты исследований, направленных на выявление общекультурных запросов турецких студентов, изучающих русский язык. Так, В.К. Гюльгюден, опросив 320 студентов факультета туризма и гостиничного менеджмента Чанаккалинского Университета 18 Марта, выяснила, что 70 процентов участников проявляет интерес к русской культуре, понимая, что в будущем им предстоит работать с русскоязычными туристами [Гюльгюден 2015: 164], т.е. интерес обусловлен прагматическими установками. Другой вывод, который делает исследователь, заключается в том, что турецких учащихся больше интересует информация, связанная с бытом, межличностными отношениями и поведением русских. Собственно культурные факты, имеющие большое значение для истории России, не попадают в сферу их активной познавательной деятельности. Исходя из результатов, полученных в ходе опроса, можно заключить, что турецких студентов интересует только самая общая информация [Гюльгюден 2015: 165]. Это обусловлено, вероятно, тем, что знания о России, полученные турецкими студентами в школах, крайне ограничены. Им сложно разобраться в современном положении страны, так как подавляющее большинство учащихся не имеют четких сведений ни о какой сфере деятельности России. Приведенные данные могут быть использованы при отборе текстового материала и тем общения.

Следует отметить, что действующими в Турции учебными программами не регламентируется, какими социокультурными знаниями о России должен овладеть студент, изучающий РКИ, каким образом и на каких уровнях владения русским языком должны вводиться те или иные социокультурные и страноведческие темы. Содержание программ варьируется в зависимости от вуза и личных предпочтений преподавателей [Гюльгюден 2015: 168]. Представляется, что при разработке частной методики обучения употреблению русских глаголов движения носителями турецкого языка целесообразно было бы предпринять попытку частично решить указанную проблему.

Таким образом, этноориентированный подход к обучению турецких студентов может быть эффективным при учете следующих психолого-педагогических особенностей данного контингента: корректировать направленность мотивации студентов к обучению, акцентируя внимание на саморазвитии, сознательности учебной деятельности, важности совершенствования знаний для дальнейшей самореализации, расширении кругозора; отбирать для занятий актуальный, интересный для студентов материал; использовать потенциал привычных для студентов тестовых форм контроля, но стремиться максимально инициировать их устную речь, создавать ситуации, в которых необходимо аргументировать свою точку зрения, выступать перед аудиторией; опираться на способность и потребность турецких учащихся обращать внимание на мелочи, при этом склонность к схематизации и структуризации материала, к использованию готовых схем и инструкций в процессе его изучения; в выстраивании отношений преподавателя со студентами помнить о важности иерархических отношений, о необходимости строго регламентировать учебный процесс и систему оценивания; при обучении в языковой среде стремиться рационально организовать не только аудиторную, но и внеаудиторную работу, развивать творческую активность студентов.

На основе анализа и обобщения научно-методических работ по обучению турецких студентов (Е.М. Напольнова, В.К. Гюльгюден, М.Л. Стоянова и

др.), а также собственного преподавательского опыта можно сформулировать методические рекомендации для тех, кто преподает русский язык туркам:

1) преподаватель должен учитывать важность для турецкого студента групповых форм работы, в которых он в большей степени может раскрыться, не боясь оказаться неуспешным в глазах однокурсников; индивидуальные формы работы нужно вводить постепенно, предлагая подготовку докладов, проектов и творческих заданий;

2) для повторения и обобщения изученного следует предлагать тестовые задания, так как для турецких студентов это привычные формы работы – они проявляют активность, выполняя их;

3) необходимо сразу приучать студентов к устным ответам; мониторинг развития навыков говорения должен проводиться постоянно; субтесты по говорению и аудированию должны быть обязательной составляющей с первого года обучения;

4) все задания должны оцениваться, т.е. их выполнение должно обязательно контролироваться; в общий балл целесообразно включать также оценку внеаудиторной деятельности студента; сведения о системе оценивания необходимо довести до обучающихся; выставленные оценки должны быть обязательно прокомментированы;

5) на первом же уроке преподавателю необходимо четко объяснить студентам правила и порядок работы;

6) все задания должны быть строго распределены с учетом недостаточной инициативы студентов;

7) следует постоянно мотивировать студентов, объясняя им, что владение русским языком поможет найти реализоваться профессионально;

8) предлагаемый на занятиях материал должен восприниматься студентами как прагматически оправданный, необходимый им в практической, в том числе будущей профессиональной деятельности;

9) для повышения мотивации изучения русского языка и расширения кругозора учащихся следует регулярно включать страноведческую и социо-

культурную информацию, при этом стараться как учитывать интересы самих учащихся (говорить о проблемах молодежи, о спорте, автомобилях, путешествиях и пр.), так и знакомить их с фактами культуры, истории, традиций России в сопоставлении с культурой, историей и традициями Турции;

10) указанная тематика должна находить отражение в отобранных для уроков текстах и темах общения; на экзаменах необходимо проверять усвоение страноведческой и социокультурной информации;

11) преподавателю желательно избегать тем, связанных с политикой Турции, с религиозными воззрениями, а также не затрагивать сугубо личных вопросов;

12) при отборе и предъявлении лингвистического материала необходимо учитывать типологические различия между языками; стремиться к максимальной структуризации тем; при объяснении больше использовать средства наглядности, включая таблицы, схемы и пр.

Указанные положения учитываются нами при разработке методики обучения употреблению русских глаголов движения.

2.2. Подходы к обучению иностранцев употреблению русских глаголов движения и их реализация в учебных пособиях по русскому языку как иностранному

Восприятие мира носителями того или иного языка в значительной степени отражается в грамматических явлениях. Содержательное пространство того или иного языка в своих структурах проявляет и интернациональные черты мира, и определенную специфику национального менталитета. В связи с этим в практике преподавания необходимо учитывать картину мира каждого народа, которую создает «способность языка отображать экстралингвистическую действительность» [Панков 2013: 73].

Как и при преподавании любой лексико-грамматической темы, в работе над ГД важное значение имеют как теоретическое объяснение, так и практи-

ческие задания, причем последние должны отвечать коммуникативным потребностям и опыту учащихся.

Для иностранцев употребление русских ГД, как уже отмечалось, является весьма затруднительным, что связано со сложностью как самой глагольной системы русского языка, так и со спецификой выражения идеи перемещения с помощью глагольных лексем. Поэтому в методической литературе предлагаются пути решения данной проблемы с опорой на достижения лингвистики, лингводидактики, психолингвистики. Опишем наиболее распространенные подходы к обучению русским ГД, в том числе в аудитории носителей турецкого языка.

Для построения системы работы с ГД, отмечают Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина, важно учитывать тот факт, что, несмотря на введение их уже на начальном этапе обучения, подлинно глубокое освоение некоторых закономерностей их употреблении возможно только при наличии достаточно высокого уровня владения языком, что обуславливает необходимость работы над темой «Глаголы движения» на всех этапах обучения русскому языку [Битехтина, Юдина 1985: 6].

Традиционно на начальном этапе изучаются бесприставочные глаголы. Как будет показано далее, в ряде учебников и учебных пособий составители предлагают для изучения сразу все бесприставочные ГД, отталкиваясь от идеи необходимости сразу противопоставить однонаправленные и неоднаправленные ГД, семантическое различие между которыми при этом иллюстрируется при помощи некоторых схем и картинок. Затем все ГД представляются как глаголы двух семантических групп: «идти» и «ходить».

Особое внимание принято уделять образованию видовых форм русских ГД и изучению приставочных глаголов. Первое обусловлено тем, что видообразование у русских глаголов и употребление лексем разных видов в принципе является весьма трудной темой для изучающих русский язык. Второе – тем, что русские префиксы, присоединяясь к ГД, реализуются во множестве их семантических оттенков. Кроме того, это объясняется тем, что к ГД спо-

собно присоединяться большое количество приставок. Существуют также приставки, которые передают непространственные и пространственные значения. Наблюдаются исключения из правил, в том числе касательного того, что многие приставки не могут быть присоединены к определённым ГД. Особенности видообразования приставочных ГД и наличие одновидовых глаголов также создают большое количество трудностей при изучении образования видовых пар данных глаголов [Битехтина, Юдина 1985: 36].

Способ движения и направленность в русском языке выражаются на уровне глагольной лексемы. Маршрут и субъект движения представлены на уровне синтаксических конструкций. При обучении РКИ основной акцент делается на первых двух характеристиках (способе движения и направленности). Другим двум характеристикам (маршруту и субъекту движения) в целом уделяется меньше внимания. Тем не менее все эти характеристики важны для освоения ГД.

В параграфе 1.3 мы показали, что, описывая ситуацию движения на русском языке, турецкий учащийся должен понять, указаны ли пункты начала и конца движения или они отсутствуют. Подобный подход может помочь им сделать правильный выбор ГД – однонаправленного или неоднаправленного.

Активность употребления ГД с приставками *при-* и *у-*, обозначающих приближение и удаление (многие из лексем включены в словарь наиболее употребительных слов русского языка [Шанский 1981: 201–204, 267–276]) [Долекер 2020: 98], обуславливает важность отработки их употребления в иностранной аудитории. В методических указаниях Г.А. Битехтиной и Л.П. Юдиной ГД с приставкой *при-* отнесены к средствам обозначения прибытия или доставки объекта. А для обозначения удаления от места, где находится субъект или объект, употребляются ГД с приставкой *у-* [Битехтина, Юдина 1985: 142]. Л.П. Юдина включает эти префиксы в группу приставок пространственного значения [Юдина 2009: 518]. В силу того, что данные приставки имеют антонимичное значение, методисты предлагают давать их вместе, что находит отражение в учебниках и учебных пособиях [Долекер 2020: 98].

Для отработки навыков употребления непереходных ГД с приставками *при-* и *в-* следует «четко разграничить их значения: непереходные ГД с приставкой *в-* обозначают движение внутрь чего-либо, а непереходные ГД с приставкой *при-* передают значение достижения цели движения в настоящем, прошедшем или будущем времени». Носителям турецкого языка рекомендуется дать для сравнения примеры такого типа [Долекер 2020: 99]: *Он пришел ко мне* (пер. на тур. яз.: *O bana geldi*). – *Он вошел в мой кабинет; Мы приехали в Москву. – Мы въехали в Москву.* В турецком языке непереходные ГД с приставкой *при-* обычно ассоциируются с глаголом *gelmek*, а непереходные ГД с приставкой *в-* переводятся как *girmek*.

Разграничить переходные ГД с приставками *при-* и *от-* со значением ‘доставить объект’ в аудитории носителей турецкого языка можно, дав их турецкие эквиваленты: для переходных ГД с приставкой *при-* – *getirmek*, а для глаголов с приставкой *от-* – *götürmek*. Однако в функционировании данных глаголов наблюдается и сходство, которое должно быть отмечено: оба глагола могут выражать значение цели перемещения объекта и иметь сходную схему распространения предикативной основы (*принести кому, куда, к кому – отнес кому, куда, к кому*). Отработке навыка употребления указанных глаголов в сходных значениях необходимо уделить особое внимание.

Предупреждению ошибок в употреблении глаголов с префиксами *при-* и *от-* способствует объяснение различий в обозначении фаз действий. Например: глаголы с приставкой *при-* имеют значение «конечного» действия, тогда как глаголы с приставкой *от-* могут обозначать как финиш, так и старт. Ср.: *Бабушка на летние каникулы привезла внучку в деревню; Внучка отвезла бабушке продукты* [Долекер 2020: 99]. В приведенных примерах глагол *привезти* имеет значение ‘доставить’, а глагол *отвезти* означает ‘удалив, доставить’. Различия определяются фокусом описания ситуации: если в фокусе находится адресат (получатель) и место, куда доставляется объект, то употребляется глагол с приставкой *при-*. Если в фокусе объект и субъект движения, тогда употребляется глагол с приставкой *от-*. Этот факт определяет

и грамматические характеристики употребляемых ГД: переходные глаголы с приставкой *при-* используются для обозначения доставки объекта говорящим собеседнику (*я – тебе*) или собеседником говорящему (*ты – мне*): *Я привёз вам письмо от ваших питерских друзей. – Когда вы привезёте нам заказ?* Переходные же ГД с приставкой *от-* используются для обозначения доставки объекта третьему человеку или в какое-нибудь место по схеме «*я – ему / ей / им*», «*ты – ему / ей / им*» [Юдина 2009: 536]: *Иван должен отнести ей документы; Я отнесу родителям письма; Ты уже отвезла цветы на дачу?*

Большие затруднения у иностранных учащихся могут вызывать дифференциация ГД с приставками *у-* и *вы-*, что осложняется, например, у носителей турецкого языка, совмещением семы глагола-эквивалента с другими семами, отсутствующими в русском языке. Например: для перевода русских переходных ГД с приставкой *вы-* на турецкий язык обычно используется глагол *çikmak*. Однако он же используется в целом ряде случаев и для перевода ГД с приставкой *у-*.

Затруднения объясняются также пересечением значений, имеющих у русских приставочных ГД, так глаголы с приставкой *у-* обозначают действие, при котором субъект оставляет какое-либо место на неопределенный срок или навсегда. Глаголы с приставкой *вы-* обозначают действие, при котором субъект покидает место на незначительное время, то есть он находится недалеко и скоро вернется. Такое значение могут иметь и глаголы с приставками *от-* и *по-* [Скворцова 2015: 63]. В практике преподавания РКИ рекомендуется показывать разницу в употреблении данных глаголов на примерах предложений, сгруппированных четко по значениям и оттенкам значений, выражаемых ГД с разными приставками, желательно в первое время с распространителем, проявляющим данные значения, например: *Студенты закончили сдавать сессию закончили и уехали домой* (субъект покинул место на долгое время, возможно, навсегда). – *Студент вышел из аудитории за зачёткой, скоро вернется* (субъект покинул место на короткое время и скоро придет); – *Директор отошел, скоро вернётся, подождите его немного!*;

Археологи закончили полевые исследования и **уехали** в свою страну. – Во время полевых исследований археологи **поехали** в свою страну (в этом предложении сообщается, куда отправился субъект).

Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина отмечают также, что у иностранных учащихся возникают трудности в разграничении зон употребления ГД с приставками *при-*, *в-*, *под-*, *у-*, *вы-*, *по-*, *от-*. Чтобы учащиеся освоили эти приставки, методисты предлагают сопоставить и более четко дифференцировать по значению и условиям употребления приставочные глаголы, давая их в сопоставлении, например, *прийти* – *пойти* и *уйти* – *пойти* [Битехтина, Юдина 1985: 145].

В сопоставлении *по-* и *при-* нужно указать, что приставка *по-* имеет начинательное значение, а приставка *при-* дает значение прибытия в пункт назначения. Например, *Вы будете завтра на работе?* – *Да, я **приеду** и **привезу** новые заказы* (предполагается, что собеседник будет на работе, действие направлено к месту, где будет собеседник). А в другом примере, *Вы будете завтра на работе?* – *Да, я **поеду** на работу* (сообщается только о намерении). Ещё пример: *В магазине появились новые модели одежды. **Приди** и **посмотри*** (говорящий сам посещает этот магазин); *Подруги говорят, что в магазине появились новые модели одежды. **Пойди** и **посмотри*** (говорящий не находится в магазине).

ГД с приставками *у-* и *по-* имеют сходную семантику, но их употребление в составе предложений различно. Например, *Вы будете на работе?* – *Нет, я **поеду** домой* (распространитель обязателен); *Где ваш отец?* – *Он **уехал** (на рыбалку)* или *Где ваш отец?* – *Он **поехал** на рыбалку* (распространитель обязателен). В данных примерах ответы на вопросы имеют похожее значение: при употреблении глагола *поехать* сообщается, куда отправился субъект (приблизительное местонахождение); *Саша дома?* – *Нет, она **ушла** (к подруге)* и *Саша дома?* – *Нет, она **пошла** к подруге* (распространитель обязателен). Глаголы *поехать* и *пойти* сообщают, куда субъект отправился (приблизительное местонахождение); глаголы *уехать* и *уйти* употребляются в следующих

значениях: 1) удаление субъекта, его отсутствие; 2) куда отправился субъект. В контекстах, которые сообщают об удалении субъекта, глаголы *поехать-пойти* не могут употребляться без распространителя [Битехтина, Юдина 1985: 146]. Указание на данный факт при обучении употреблению ГД крайне желательно для предупреждения ошибочного употребления (**Саша дома? – Она пошла.*).

Особо остановимся на методических подходах к обучению употреблению ГД, описанных в книге Г.А. Битехтиной и Л.П. Юдиной [Битехтина, Юдина 1985], на которую мы уже ссылались. Авторы справедливо указывают, что необходимость выделить эту тему как особую при обучении иностранцев обусловлена частотностью и распространенностью указанных единиц в разных сферах общения, определенной универсальностью в употреблении. Относясь к средствам, обозначающим пространственную ориентацию, и при этом оставаясь в пределах лексически ограниченной группы слов, ГД помогают, начиная с самых ранних этапов обучения, продемонстрировать учащимся особенности пространственных представлений в рамках русской языковой картины мира. Как одна из наиболее активных в словообразовательном отношении групп группа ГД расширяет словарный запас учащихся.

В этой же книге подчеркивается высокая трудность освоения ГД, что обусловлено известной сложностью данной подсистемы в русском языке, в том числе связанной с многозначностью глаголов и большой значимости контекста для выявления и уточнения конкретных значений лексических единиц. Немаловажным в обусловленности трудностей темы иностранными студентами оказывается также процесс возможной межъязыковой интерференции. Во многих языках, в том числе даже славянских, либо нет аналогичной подсистемы, либо она не соотносима полностью с ГД в русском языке.

В методических рекомендациях Г.А. Битехтиной и Л.П. Юдиной для нас принципиальными являются несколько идей:

1) работать с ГД необходимо во взаимосвязи с изучением глагольной системы в целом, поскольку ГД – лишь небольшая подсистема в составе обширного лексико-грамматического класса [Битехтина, Юдина 1985: 7];

2) изучение употребления ГД должно осуществляться поэтапно и концентрически. Для каждого концентратора производится отбор языковых средств на основе критериев лингвистического и методического характера. Для отбора материала самым сложным является начальный этап обучения, потому что нужно отобрать не просто некоторое, ограниченное количество единиц, а такие языковые средства, которые необходимы для осуществления речевой деятельности на данном этапе [Там же]. Каждый концентратор – эта веха в процессе формирования в сознании учащихся адекватного представления о функционирующей подсистеме ГД. В каждом концентре системно-функциональное описание языкового материала дополняется принципом ситуативности представления материала; концентрический принцип представления конкретных языковых явлений должен соблюдаться при разработке урока, блока, концентратора в целом и осуществляться на ситуативной основе [Битехтина, Юдина 1985: 9];

3) «описание и представление языкового материала на разных этапах обучения должно быть системно-функциональным» [Там же: 7]. «Системно-функциональный подход к описанию, презентации рассматриваемого языкового материала призван, с одной стороны, облегчить и сделать более прочным усвоение языкового материала, а с другой – расширить возможности употребления изученного материала в речи, обеспечить высокий уровень его сознания и обобщения, что дает возможность учащимся более широко и свободно осуществлять перенос, производить выбор и использовать известные им языковые средства для осуществления речевой деятельности» [Там же];

4) коммуникативная ценность ГД обуславливает необходимость обучения студентов ориентировке в условиях деятельности, т.е. «умению оценить нелингвистические факторы, формирующие ситуацию» [Битехтина, Юдина 1985: 10]. Учащийся должен заметить и принять во внимание, где происходит действие, относительное время речевого действия, участников общения и их социальные роли. Так, в ситуациях, где обычно используются высказывания с ГД, существенной оказывается пространственная ориентация по отношению

к движущимся предметам. Так, при обозначении перемещения лица, предмета из одной точки в другую (однонаправленное движение) важно четко представлять местоположение говорящего, слушающего и лица (предмета), о котором идет речь, по отношению к исходной и конечной точке перемещения. Например, *Антон поехал к нам в Москву* (говорящий сейчас находится не в Москве, но постоянно живёт в Москве) – *Приезжай к нам в Москву на каникулы* (Говорящий живет и находится в Москве);

5) ситуативный подход к организации и презентации учебного материала должен найти свое выражение в системе упражнений и заданий, что позволит наиболее органично объединить три компонента, составляющие содержание обучения (формирование языковой и речевой компетенции, создание культурно-страноведческого фона), сблизить процесс обучения с процессом реального общения [Там же: 13].

Как уже указывалось выше, тема «Глаголы движения» представлена в программах всех уровней владения РКИ. Однако в этих же программах содержатся и «подсказки» в организации этой работы через коммуникативно значимые и посильные для данного этапа темы. Соотнесение групп ГД с наиболее типичными сферами общения, также обозначенными в программах, и с темами, раскрытие которых предполагает использование ГД, поможет сделать работу более целенаправленной и обозримой по количеству решаемых задач.

В методических рекомендациях Г.А. Битехтиной и Л.П. Юдиной содержатся перечни тем, наиболее перспективных с точки зрения обучения использованию ГД в монологической или диалогической речи. Для обучения диалогической речи такими темами являются: «Ориентация в городе», «Транспорт», «Путешествие», «Учебно-профессиональная деятельность», «Культурная жизнь», «Спорт»; для обучения монологической речи, а также чтению, аудированию, письму рекомендованы темы, предполагающие новизну информативного содержания: «Достижения в различных областях науки», «Из истории науки, культуры», «О познании мира человеком» и др. [Битехтина, Юдина 1985: 14].

Социальная и коммуникативная значимость для обучающихся материала, на котором будет отрабатываться употребление ГД, обусловлена социальными ролями, актуальными для студента, аспиранта или стажера, изучающего русский язык, а также набором интенций, обеспечивающих его коммуникативные потребности.

Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина обращают также внимание на одну из серьезнейших проблем отбора конкретных языковых примеров, которые должны сохранять коммуникативно значимую информацию в случае необходимости сокращения высказываний. В противном случае может возникнуть двойственность в понимании предложений, как в приводимых авторами примерах: «*Ребенок ходит, рыба плавает*: а) мы наблюдаем данные действия (реализуется процессное значение глагола), б) дается описание способности, свойства» [Битехтина, Юдина 1985: 17–18].

Таким образом, при организации работы над ГД необходимо учесть несколько параметров:

а) «коммуникативную значимость единицы (сферу употребления, частотность, роль в структуре предложения, высказывания) и, как следствие этого, выделение материала для активного и пассивного усвоения;

б) системно-функциональное представление материала в перспективе всего курса; парадигматические связи данной единицы с другими;

в) правила употребления (синтагматику, контекст, ситуацию)» [Битехтина, Юдина 1985: 30].

Такой комплексный подход, по мнению методистов, поможет избежать недоразумений и предотвратит ошибки в речи обучающихся. Особое внимание в книге Г.А. Битехтиной и Л.Н. Юдиной уделяется проблеме дифференциации условий употребления бесприставочных и приставочных ГД в форме прошедшего времени (*ходил – приходил, ходил, уходил*).

Интересный принцип предъявления ГД предлагает И.Г. Милославский, который, как указывалось в параграфе 1.3, исходит из семантики направления движения: приближение, присоединение – удаление, отделение и пр. [Мило-

славский 2015: 239–240]. Такой подход, по мнению Б. Гюнеш, более эффективен в турецкой аудитории [Гюнеш 2013: 67].

В обучении носителей турецкого языка употреблению русских ГД сложилась традиция давать их в контексте противопоставленности по наличию / отсутствию объекта, качеству и количеству возможных объектов действия и обозначению их именами существительными или их местоименными субститутами в соответствующих падежах. Так, чтобы носителю турецкого языка стало понятным значение русских бесприставочных ГД, им необходимо указать на то, что употребление глаголов *идти, ехать, ходить, ездить* с формами винительного и дательного падежей (*в театр, к другу*) сообщается обычно об удалении от говорящего, а употребление этих же глаголов с формой родительного падежа (*из театра, от друга*) сообщает, как правило, о приближении к говорящему (см. Приложение 1).

Необходимо отметить, что для нашего исследования оказалась довольно интересной, хотя и не бесспорной, работа [Гюнеш 2013], которая стала одной из первых, где поднимаются вопросы преподавания русских ГД турецкому контингенту учащихся. Назовем некоторые ее положения, в том числе вызывающие вопросы. Рассматривая перспективы научно-методического осмысления проблемы организации работы с русскими ГД, Б. Гюнеш выделяет несколько основных направлений, которые требуют особого внимания.

Так, возможное несоответствие «доминантных сем и коррелятов в русском и турецком языках» [Там же: 70], их асимметричность порождают ошибки употребления русских ГД носителями турецкого языка, что, по мнению Б. Гюнеш, делает актуальным в целях обучения четко определять границы лексико-семантической группы «Глаголы движения» в обоих языках. Опираясь на работы В.Г. Гака, для турецкой аудитории Б. Гюнеш предлагает расширить границы названной группы за счет других глаголов, обозначающих перемещение в пространстве. Для этого ученый считает важным принимать во внимание не столько грамматические, сколько семантические признаки лексем. В этом случае в группу русских ГД войдут и некоторые другие глаголы,

соотнесенные с соответствующими ГД в турецком языке, как, например, *плестись* или *шагать*. При этом Б. Гюнеш отмечает, что в процессе преподавания русского языка принципиально не нужно ограничиваться только парными глаголами, поскольку в турецком языке при выражении значения движения очень активно употребляются и такие слова, как *yürümek* ‘шагать’, *ilerlemek* ‘продвигаться’ и т.п. [Долекер 2020: 98], т.е. имеющие сему «движение», но традиционно не относимые к группе ГД на основании грамматических признаков. По мнению Б. Гюнеш, ориентация только на грамматический признак отсутствия видового противопоставления при решении вопроса об отнесении тех или иных глаголов к группе ГД нерационально, если выстраивать классификацию на основе сравнительно-сопоставительных данных русских и турецких ГД в лингводидактических целях. Это утверждение обосновывается тем, что категория вида в турецком языке якобы не имеет особого значения и грамматически обычно никак не выражена [Гюнеш 2013].

Однако с этим трудно согласиться по нескольким причинам. Во-первых, в турецком языке грамматическая категория вида не «не имеет особого значения и грамматически обычно никак не выражена», а просто отсутствует, так как вид – специфическая славянская грамматическая категория. Во-вторых, именно для турецкой аудитории важно учитывать, что у бесприставочных ГД в русском языке имеется не только семантика движения, но и некоторые грамматические особенности, одной из которых является наличие соответствующего парного глагола того же вида: *идти* – *ходить*, *ехать* – *ездить* и т.д. У лексем же типа *плестись*, *шагать* семантика движения наличествует, а парный глагол того же вида (НСВ) отсутствует: *плестись* – ?, *шагать* – ? Подобная неразборчивость и неоправданно расширительное восприятие понятия «глаголы движения» способно дезориентировать носителя турецкого языка и привести к коммуникативным ошибкам – «отрицательному» (Л.В. Щерба) языковому материалу, ср. нетождественность: *Вчера я ходил в университет* (комплексное двунаправленное движение) – *Вчера я шагал*

в университет (значение комплексного двунаправленного движения отсутствует).

Любопытным в рассуждениях исследователя нам представляется анализ конкретных примеров, в частности, обоснование необходимости отнести к группе ГД лексему *уйти*, если выстраивать классификацию в зеркале турецкого языка. Ср.: в паре глаголов *уйти* – *уходить* только второй из них, по мнению Б. Гюнеш, обозначает собственно движение, тогда как первый имеет значение результата. Сразу скажем, что это не совсем верно, так как оба глагола обозначают движение, а семантические различия обусловлены видовым противопоставлением: *уйти* как глагол СВ выражает результат движения (конкретно-фактическое частновидовое значение СВ), а *уходить* как глагол НСВ передает значение процесса движения (конкретно-процессное частновидовое значение НСВ). И для носителя русского языка видовая дифференциация релевантна. Однако для носителя турецкого языка оба значения объединяются в глаголе *gitmek*, поэтому Б. Гюнеш приходит к тривиальному выводу: по ее словам, в целях преподавания русского языка в турецкой аудитории нецелесообразно выводить глагол *уйти* из группы ГД [Гюнеш 2013: 67].

В то же время на основании собственных рассуждений исследователь настаивает на необходимости расширения границ группы ГД за счет выше-названных и аналогичных им глаголов, что, на наш взгляд, кажется нелогичным. Сопоставляя семантику русских ГД и их эквивалентов в турецком языке, ученый предлагает отнести к группе ГД даже такие лексемы, как *посещать* – *посетить*, *заглядывать* – *заглянуть* [Гюнеш 2013: 71], которые имеют сопоставительные пары по виду, однако семантический признак движения в русском языке в них выражен неявно, но именно на его основании они якобы должны быть отнесены к данной группе, поскольку в турецком языке для передачи смысла используются эквиваленты ГД [Там же].

Соглашаясь в целом с мнением Б. Гюнеш о необходимости учета данных сопоставительных наблюдений за функционированием русских ГД и их турец-

ких эквивалентов с целью эффективного обучения носителей турецкого языка, позволим себе не согласиться с остальными выводами, в частности о прева-лировании семантического критерия при определении границ группы ГД.

О втором направлении, обозначенном Б. Гюнеш, – необходимости уточ-нения классификаций ГД в русском и турецком языках с учетом сопостави-тельных исследований, мы уже говорили в параграфе 1.3, однако подчеркнем, что классификационные признаки, выбранные в качестве основных, на наш взгляд, должны определить характер лингводидактического описания русских ГД в «зеркале» турецкого языка.

Отдельным направлением названо сопоставительное исследование многозначных глаголов, что напрямую связано с изучением их сочетаемост-ных характеристик как в русском, так и в турецком языках. Методически оправданным, по мнению Б. Гюнеш, является не формальное перечисление отдельных значений, а предъявление их в контекстах, позволяющих увидеть особенности их использования в речи [Гюнеш 2013: 71]. С этим трудно не согласиться. Добавим только, что такой подход требует от преподавателя очень высокого уровня владения обоими языками и большой работы с ма-териалами словарей и корпусов.

Обратим внимание еще на одно направление, обозначенное в работе Б. Гюнеш, которое связано с обучением употреблению ГД с метафорическим переносом. В качестве примера ошибок, которые допускают турецкие учащие-ся, автор называет отнесенность ими глаголов, этимологически восходящих к корню *-ход-* (*-хаж-*) типа *ухаживать*, к глаголам типа *похаживать*, *заха-живать* и др. [Гюнеш 2013: 71]. Однако нам представляется, что данное утверждение хотя и возможно, но все-таки не совсем правомерно, поскольку указанные глаголы вводятся на разных этапах обучения. Ошибки же возмож-ны как раз в том случае, если группу ГД значительно расширить и дать эти глаголы одновременно. Представление ГД в процессе обучения РКИ может иметь разные подходы. В некоторых учебниках сразу даются все бесприста-вочные ГД, а в других введение в тему ГД может ограничиваться только парой

идти – ехать (способ передвижения) или *идти – ходить* (однонаправленность-неоднонаправленность). Далее с точки зрения эффективности представления ГД проанализированы учебники и учебные пособия, которые пользуются популярностью не только в России, но и в Турции. При анализе будет учтена эффективность этих учебников и учебных пособий в турецкой аудитории. Анализ проведен с учетом уровня владения русским языком.

1. «Дорога в Россию» (печатный носитель). СПб.: Златоуст, 2013. Авторы: В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых.

Комплекс учебников по РКИ, состоящий из трех частей, каждая из которых ориентирована на определенный уровень обучения. Каждая часть включает учебник, аудиоприложение, грамматический комментарий.

Первый учебник «Дорога в Россию» содержит учебные материалы, ориентированные на элементарный уровень, т.е. материалы, предназначенные для иностранных учащихся начинающих изучать русский язык (уровень ТЭУ/А1). Лексико-грамматическая группа «Глаголы движения» представлена в уроках 10 – 14 [Антонова 2009]. Введение в тему ГД начинается с пары *идти – ехать*. Разница между глаголами *идти* и *ехать* объясняется с помощью иллюстрации и диалогов. Так же, с помощью иллюстрации и диалогов, объясняется пара *ходить – ездить*, иллюстрируется употребление глаголов в текстах бытового характера. Отметим, что пара *ходить – ездить* дается сразу в прошедшем времени. В этом учебнике ГД представлены на синтаксической основе. Вместе с ними объясняется форма винительного падежа. Обращается внимание на разницу в употреблении предлогов *на* и *в*. Кроме того, дается конструкция, называющая транспорт, на котором осуществляется перемещение. Представлены однонаправленные ГД *идти – ехать* с приставками *при-* и *по-*, а также видовые пары ГД *идти – ходить* и *ехать – ездить* для выражения одновременности и последовательности действий. Система упражнений и заданий в учебнике включает упражнения условно-речевого типа, например, ответ на вопрос, дополнение диалога, ответ на вопросы по предложенному тексту бытового характера, предполагающие использование ГД.

Учебный комплекс «Дорога в Россию» пользуется большой популярностью в вузах многих стран, в том числе и Турции. Однако представление темы «Глаголы движения» вызывает методические вопросы. Во-первых, глаголы представлены в узких диалогах и текстах бытового характера, которые не в полной мере отвечают коммуникативным потребностям учащегося. Во-вторых, в связи с тем, что в учебнике отсутствуют продуктивные упражнения, учащемуся трудно без дополнительных заданий и упражнений выйти на коммуникативную фазу в употреблении ГД. В-третьих, учебный комплекс носит универсальный характер. Он не учитывает родного языка учащихся. В связи с указанными причинами вместе с учебным комплексом «Дорога в Россию» целесообразно использовать учебные пособия, в которых более подробно представлены ГД.

В дополнение к «Дороге в Россию» авторы-составители рекомендуют использовать пособие «Я пишу по-русски», которое адресовано иностранным учащимся, начинающим изучать русский язык. Оно состоит из двух частей, которые соотнесены с элементарным и базовым уровнями (А1 и А2). Пособие разработано с целью формирования языковой и коммуникативной компетенции в письменной речи [Беляева 2005: 61-65]. ГД в данном пособии также представлены, но ни в одной из двух книг пособия к ним не дается грамматический комментарий. В первой части пособия предлагаются упражнения на употребление глаголов *идти* – *ехать* в настоящем времени и *ходить* – *ездить* – в прошедшем [Беляева 2020: 49-55]. В пособии элементарного уровня упражнения являются языковыми. Тем не менее предлагаемые типы упражнений не в полной мере отвечают коммуникативным потребностям учащихся в аспекте употребления глаголов движения в речи. Недостаточно также количество таких упражнений.

2. «Русский сезон» (печатный носитель). СПб.: Златоуст, 2015. Авторы: М.М. Нахабина, В.Е. Антонова, И.И. Жабоклицкая, И.В. Курлова, О.В. Смирнова, А.А. Толстых.

Учебный комплекс по обучению РКИ предназначен для взрослых учащихся и обеспечивает подготовку в объеме элементарного уровня. Он включает учебник, рабочую тетрадь со словарями и аудиоприложение. Учебный комплекс содержит не только лексико-грамматический материал, но и страноведческие сведения.

Тема «Глаголы движения» рассматривается в 7, 8, 10 и 11 уроках [Антонова 2015]. В этих уроках на синтаксической основе представлены бесприставочные ГД и глаголы с приставками *по-*, *при-* с сопутствующим повторением винительного и дательного падежей. Введение в тему ГД начинается парой *идти – ехать*. Сначала семантическое различие между *идти* и *ехать* показывается с помощью иллюстрации и комментария. В следующих уроках вводятся пары *ходить – ездить*, *пойти – поехать*.

Для обучения учащихся построению высказываний о начале и конце движения вводятся глаголы *пойти – поехать*, *прийти – приехать* в прошедшем и будущем времени. Все глаголы представлены в предложениях-примерах, повседневных коротких диалогах и текстах бытового характера. В рабочей тетради учащимся предлагаются разные типы упражнения, такие, как языковые упражнения (заполнение пропусков в окончаниях спрягаемых форм глаголов и т.д.), условно-речевые и речевые упражнения, в том числе игровые (составить диалог по образцу; составить ролевой диалог; составить текст по картине, которую рисует учащийся; передача содержания текста). Такие упражнения формируют у учащегося коммуникативные навыки. По подаче темы «Глаголы движения» учебный комплекс «Русский сезон» успешно отвечает коммуникативным потребностям учащихся. По нашему мнению, в турецкой аудитории учебный комплекс «Русский сезон» может быть более эффективным, чем «Дорога в Россию», хотя он не ориентирован на конкретный родной язык учащихся.

3. Русский язык: 5 элементов (печатный носитель). СПб: Златоуст, 2009. Автор: Т.Л. Эсмантова.

Учебно-методический комплекс «Русский язык: 5 элементов» адресован иностранцам, изучающим русский язык с алфавита. Его рекомендуют использовать как в условиях языковой среды, так и вне её, как в рамках интенсивных краткосрочных курсов, так и в программе академического года; в работе с группой и при индивидуальном курсе [Эсмантова 2009:4].

Грамматика, чтение, аудирование, говорение и письмо представлены в учебно-методическом комплексе в сбалансированном виде с учетом постоянно растущего уровня владения языком. Методическая модель курса разработана на основе сознательно-практического метода. Учебно-методический комплекс включает учебник (3 книги уровней А1, А2 и Б1), папку студента, вступительный и итоговый тесты, книгу для преподавателя, аудиоприложение. Учебник «Русский язык: 5 элементов» содержит основные лексико-грамматические темы ТРКИ-1, за исключением деепричастий и причастий.

Тема «Глаголы движения» рассматривается в 16 уроке [Эсмантова 2009: 233]. Введение в тему начинается с пары *идти – ходить*. Пара представлена в таблицах, где показано спряжение глаголов и дано объяснение семантическое различие между ними. Отмечается, что глагол *идти*, то есть однонаправленное движение (в учебнике используется термин *unidirectional*), используется для обозначения момента речи, процесса и плана. Для указания однонаправленного движения используется односторонняя линия. Неоднаправленное движение формулируется таким образом: *идти + идти = ходить*. В табличном представлении дается также глагол *ходить* как передающий неоднаправленное движение (в учебнике используется термин *multidirectional*), для обозначения повторяющегося движения. Для указания неоднаправленного движения используется двусторонняя линия. После ознакомления с глаголами предлагаются условно-речевые упражнения (ответить на вопросы, заполнение текста, где в пропусках указаны односторонняя и двусторонняя линии, составить предложение с указанными словами, составить диалоги с указанными словами, слушать и играть диалог, участвовать в игровой деятельности). Для усвоения вышеуказанных особенностей глаголов

идти и *ходить* количество и качество упражнений достаточно. После выполнения упражнений учащиеся перейдет к другим особенностям глаголов *идти* и *ходить*. В 17 уроке глаголы *идти* и *ходить* представлены в таблице, где объясняется семантическое различие между однонаправленным и двунаправленным движением. К тому же оба глагола используются в прошедшем времени и их движения рисуются линиями, которые указывают однонаправленное и двунаправленное движения [Эсмантова: 239]. Кроме того, в таблице продемонстрировано переносное значение глагола *идти* в настоящем и прошедшем времени. Для глагола *ходить* указываются разные значения, например, *разнонаправленное действие, умение, занятие чем-либо* в конструкции *любить + инфинитив*. Для усвоения отмеченных особенностей глаголов *идти* и *ходить* предлагаются упражнения, аналогичные предыдущим. Упражнения по аудированию также углубляют навык употребления глаголов движения. Данный учебник может служить эффективно в турецкой аудитории, хотя отсутствует учет родного языка учащихся.

4. «Поехали!» (печатный носитель) – серия учебников для иностранных учащихся, ориентированных на первые три уровня владения языком (Элементарный, Базовый и Первый сертификационный). СПб.: Златоуст, 2014. Автор: С.И. Чернышов.

Первый учебник «Поехали! 1» предназначен для начинающих изучать русский язык. Его задача – обеспечение быстрого усвоения разных аспектов языка и видов речевой деятельности. В учебнике совмещены грамматический и разговорные курсы. Словарь в конце учебника включает перевод на английский, немецкий и французский языки.

Тема «Глаголы движения» представлена в уроках 18, 19 и 20 [Чернышов 2009: 77–87, 88–95, 96–102]. В уроке 19 даны сразу глаголы *идти – ходить, ехать – ездить*. Объясняется семантическое различие между глагольными группами *идти – ходить* с помощью примеров и грамматических таблиц. Кроме того, ГД представлены в коротких текстах бытового характера. Однонаправленность и неоднаправленность движения маркируется темпоральны-

ми наречиями, например: *Сейчас я иду. – Я часто хожу.* Система упражнений и заданий включает языковые (заполнение пропусков) и условно-речевые (ответить на вопросы по тексту бытового характера, сформулировать вопросы к ответу) упражнения.

На наш взгляд, в данном учебном комплексе недостаточно грамматических комментариев. Кроме того, одномоментная подача глаголов *идти, ходить, ехать, ездить* создает сложности усвоения лексико-грамматической темы у учащегося. К тому же отсутствие в системе упражнений и заданий собственно речевых заданий, как представляется, делает затруднительным для учащегося выход на коммуникативную фазу.

5. «Жили-были...» 28 уроков русского языка «элементарный уровень» (печатный носитель). СПб.: Златоуст, 2014. Авторы: Л.В. Миллер, Л.В. Политова.

В учебном комплексе представлен интенсивный коммуникативный курс русского языка для нефилологов. Комплекс состоит из учебника, рабочей тетради, аудиоприложений к нему, книги для преподавателя и грамматического справочника на нескольких языках. Комплекс рассчитан на 120–150 учебных часов; рекомендуется для работы учащихся с преподавателем на интенсивных курсах русского языка в России и за рубежом, для подготовительных отделений российских вузов, для кружков при культурных центрах и народных университетах.

Лексико-грамматическая тема «Глаголы движения» представлена в уроках 19, 20, 21 и 22 [Миллер 2003: 101–117]. В 19 уроке пары *идти – ехать* и *ходить – ездить* так же, как и в учебном комплексе «Поехали!», даются одномоментно. ГД представлены в диалогах и текстах бытового характера, имеющих сквозных персонажей – иностранных студентов, изучающих русский язык. Однонаправленность и неоднонаправленность маркируется темпоральными наречиями. Стоит отметить, что для носителей турецкого языка объяснение семантического различия между ГД *идти – ходить* через темпоральные маркеры скорее затрудняет понимание и усвоение их употребления.

Подробный грамматический комментарий в данном учебном комплексе отсутствует.

В 20, 21 и 22 уроках к глаголам *идти – ходить, ездить – ехать* добавляются глагольные пары: *пойти – поехать, приходиться – прийти, приезжать – приехать, уходить – уйти, уезжать – уехать*. Глаголы объясняются с помощью сравнительных таблиц. В учебнике предлагаются языковые упражнения (задания с альтернативным выбором, заполнениями пропусков), условно-речевые упражнения (ответить на вопросы, пересказать текста, дополнить диалог) [Миллер 2003: 113]. В рабочей тетради учебного комплекса к указанным урокам даны языковые упражнения (заполнять пропуски, сформулировать вопрос по ответу), условно-речевые упражнения (ответить на вопрос). Одновременная подача четырех глаголов *идти – ходить, ехать – ездить*, отсутствие подробного грамматического комментария и система упражнений и заданий, в которой недостаточно речевых упражнений, на наш взгляд, снижает эффективность усвоения темы иностранными учащимися и выхода на коммуникативную фазу по употреблению ГД в речи.

6. «Лестница» (печатный носитель). М.: Дрофа, 2015. Автор: М.Н. Аникина.

Учебный комплекс «Лестница» предназначен иностранцам, которые приступают к изучению русского языка «с нуля». Он является основной частью комплекса, включающего сам учебник, практикум и тесты «Начинаем изучать русский язык» и учебное пособие «В Россию с любовью». Учебник «Лестница» обладает рядом принципиальных особенностей. Он построен по сюжетному принципу, в нем нет поурочной тематической организации текстового материала и изменена традиционная последовательность подачи грамматики [Аникина 2007: 4]. Уже на начальных ступенях учащийся может построить достаточно сложное обоснованное рассуждение, принять участие в дискуссии, высказать собственное мнение и аргументировать его.

Учебник состоит из 3 частей: «Краткого курса вводной фонетики», «Курса вводного аудирования», «Основного курса» (21 ступень) и словаря-

справочника. На пятнадцатой ступени «Основного курса» представлена тема «Глаголы движения», которая начинается с объяснения бесприставочных пар *идти – ходить, ехать – ездить*. Семантика глагольных пар объясняется при помощи таблицы и грамматического комментария. Кроме того, глаголы представлены в повседневных диалогах. На ознакомительной стадии глаголы даются в настоящем и прошедшем времени без учета способа движения и его направления, о чем совершенно необходимо говорить в турецкой аудитории, поскольку в турецком языке способ движения не маркируются отдельными глаголами, то есть те глаголы, которые обозначают движение, не сообщают способ движения. Русские ГД не всегда переводятся в полной мере на турецкий язык. Глагол *идти* иногда может переводиться на турецкий язык как *gitmek*, а иногда как *gelmek*, поскольку в турецком языке движение выражается эгоцентрично.

На данном этапе предлагаются условно-речевые упражнения (читать текст и ответить на вопросы, составить предложение по образцу, составить маленький диалог с указанными словами, составить предложение по рисункам). На следующей ступени представлены видовые пары ГД *идти – пойти, ходить – походить, ехать – поехать, ездить – поездить*. В грамматическом комментарии отмечается, что глаголы *походить* и *поездить* очень редко используются в речи. Стоит отметить, что ни в одном учебнике или учебном пособии глаголы *походить* и *поездить* не представлены в рамках темы «Глаголы движения». По глаголам *идти – пойти, ехать* и *ездить* сделан небольшой комментарий, в котором отмечены фактически все семантические особенности указанных глаголов. На семнадцатой ступени представлены пары приставочных ГД *приходить – прийти, уходить – уйти, приезжать – приехать, уезжать – уехать*. Эти пары также объясняются при помощи таблиц и комментариев. Система упражнений и заданий на данных ступенях аналогична предыдущей [Аникина: 207-215, 219-228, 246-251]. Представление ГД в данном учебнике, на наш взгляд, нельзя назвать самым рациональным. Например, при использовании данного учебника в турецкой аудитории учащиеся

могут путать однонаправленные и неоднаправленные движения друг с другом, поскольку глаголы даются вместе и в достаточной степени не комментируются, не отрабатывается также их употребление: система упражнений и заданий учебника состоит только из условно-речевых упражнений. Это может привести к тому, что турецкий учащийся не осознает коммуникативной значимости различных пар ГД.

7. Troika: A Communicative Approach to Russian Language, Life, and Culture / Тройка: Коммуникативный подход к русскому языку, жизни и культуре (печатный носитель). New York: John Wiley & Sons, Inc., 1996 Автор: Martina Numikoski.

Принцип построения учебника «Тройка» – тематический: темы и коммуникативные ситуации постепенно усложняются. Хотя автор учебника отмечает, что «грамматическая структура русского языка затрудняет следование истинному функционально-смысловому подходу, темы упорядочены в соответствии с возможным порядком представления грамматики» [Numikoski 1996: 7]. В связи с этим автор делает акцент не на грамматике: она преподается как необходимый инструмент общения, а не как самоцель. Главы охватывают все аспекты грамматики, относящиеся к их темам, но избегают представления грамматики, которая не может быть обоснована темами.

Учебник адресован англоговорящим студентам элементарно-базового уровня и ТРКИ-1. В нем рассматриваются не только лексико-грамматические темы, но и страноведческие сведения. Каждый урок разделен на три части: разговорная тема, сведения о культуре России и грамматический раздел. По грамматическим темам комментарии сделаны на английском языке; они довольно подробны и понятны.

Тема «Глаголы движения» в учебнике рассматривается не в полном объеме. Представлены только бесприставочные глаголы и глаголы с приставками *по-*, *при-*, *у-*. Тема рассредоточена по разным урокам. Введение в тему начинается с представления глагола *идти* в таблице спряжения и объяснения с помощью примеров и иллюстрации [Numikoski 1996: 178]. После выпол-

нения условно-речевых упражнений (составить вопрос и ответ с заданными словами, создать аналогичный диалог по образцу, ответить на вопрос по тексту) учащийся не сразу переходит к глаголу *ходить*. Сначала учащийся знакомится с выражениями *как часто*, *сколько раз* и только после этого – с глаголом *ходить*, представленным, как и *идти*, в таблице спряжения, с объяснениями на примерах и иллюстрациях. Задания инициируют учащихся употреблять глагол *ходить* в ответах на вопросы, начинающиеся со слов: *сколько раз* и *как часто*. Для усвоения глагола *ходить* также предлагаются условно-речевые упражнения (составить вопрос и ответить с заданными словами, ответить на вопрос по тексту). Сопоставление глаголов *идти* и *ходить* представляется немного позже, поскольку тема «Глаголы движения» изучается вместе с другими грамматическими темами. Особенности однонаправленного и неоднаправленного подробно объясняются в сопоставлении соответствующих глаголов (в учебнике используется понятие «multidirectional») [Numikoski 1996: 195]. После ознакомления с таблицей учащиеся выполняют языковые (заполнение пропусков) и условно-речевые упражнения (составить предложения по образцу, выбрать правильный глагол и использовать его в правильной форме, переводить с русского языка на английский и с английского на русский).

Подход учебника «Troika» отличается от российских и других учебников порядком представления ГД. Во многих учебниках знакомство учащихся с ГД начинается либо с пары *идти – ехать*, либо с пары *идти – ходить*, либо все названные ГД предлагаются одновременно. В этом плане учебник «Troika» более коммуникативно направлен. По нашему мнению, при использовании данного учебника в турецкой аудитории тема «Глаголы движения» не вызовет серьёзных трудностей у учащихся.

8. Русский язык/Langue Russe (печатный носитель). Montreal: UdeM, 2015 Автор: Masha Bondarenko.

Учебный комплекс состоит из двух книг. Первая книга адресована студентам элементарного уровня, а вторая книга адресована студентам базового

уровня. Учебный комплекс составлен для уровней А1, А2. Он адресован франкоговорящим студентам. В учебном комплексе грамматические темы объясняются на французском языке. К тому же учебный комплекс содержит страноведческие сведения.

Тема «Глаголы движения» рассматривается в шестом уроке первой книги. В этом уроке даются только бесприставочные глаголы: *идти – ходить, ехать – ездить*. Глаголы представлены в таблицах, иллюстрируются текстами бытового характера. Семантическое различие между однонаправленностью и неоднонаправленностью объясняется с помощью иллюстраций. По теме «Глаголы движения» даны языковые (заполнение пропусков) и условно-речевые упражнения (ответить на вопрос по тексту) [Bondarenko 2015: 88]. Количество упражнений недостаточно для усвоения темы. Использование учебника, адресованного франкоговорящим, вряд ли будет полезно в турецкой аудитории, поскольку турецкий и французские языки значительно отличаются друг от друга. Кроме того, грамматический комментарий, сделанный на французском языке, не будет понятен в турецкой аудитории.

9. 50 Derste Rusça/ Русский язык быстро и успешно (печатный носитель). İstanbul: Söğüt Ofset, 1997. Автор: Norman P., Norman N.

Учебник «50 Derste Rusça» (Русский язык быстро и успешно) является одним из первых учебников, которые использовались турецких вузах. Учебник разработан Петером и Наталией Норманами в 1965 году. Оригинальное название учебника – «Russian For Today». В 1997 году он был переведен с английского языка на турецкий язык профессором Атаолом Бехрамоглу, известным турецким поэтом. Учебник адресован носителям турецкого языка, которые изучают русский язык с нуля с преподавателем или без него, и имеет аудиоприложение. Учебник состоит из 50 уроков; в нем представлены все грамматические темы с объяснениями на турецком языке.

Тема «Глаголы движения» не рассматривается совокупно в каком-либо одном конкретном уроке, а рассредоточены по разным урокам в соответствии с коммуникативными задачами, которые ставятся на данном уроке. Так,

глаголы *идти* – *ходить* представлены в 23 уроке [Norman 1997: 142]. В начале урока учащимся предлагается диалог бытового характера. Учащийся слушает и читает диалог. В нем представлены глаголы *идти* и *ходить*, а затем идет подробный комментарий на турецком языке, в котором рассматриваются семантические особенности глаголов при употреблении в настоящем и прошедшем временах. Глагол *идти* назван определенным-ограниченным, а глагол *ходить* неопределенным-неограниченным. Глаголы представлены на «примерных» предложениях. Объясняются также переносные значения глагола *идти*. Система упражнений и заданий включает языковые (заполнить пропуски), условно-речевые (ответить на вопрос, перевести с турецкого языка на русский) упражнения. В уроке 24 даются глаголы *ехать* и *ездить*, в уроке 27 – *носить* – *нести*, в уроке 36 – *возить* – *везти*, в уроке 45 – *бегать* – *бежать* и *водить* – *вести*. В этих уроках представление глаголов и система упражнений и заданий аналогичны тому, как это сделано в уроке 23. Следует признать, что в учебнике даются довольно подробные и понятные носителю турецкого языка объяснения особенностей употребления русских бесприставочных ГД, однако для усвоения темы «Глаголы движения» на хорошем уровне и выхода в речь упражнений недостаточно. Речевые задания в учебнике не представлены совсем.

10. Kendi Kendine Rusça/ Сам себе по-русски (печатный носитель).
Ankara: Baran Ofset, 2006 Автор: İ. Kaуnak.

Учебный комплекс состоит из четырех книг. Учебник адресован носителям турецкого языка, которые изучают русский язык с нуля с преподавателем или без него. В учебном комплексе все грамматические темы представлены вне зависимости от Государственного стандарта по РКИ. Все грамматические темы подробно объясняются на турецком языке.

Тема «Глаголы движения» рассмотрена по разным разделам в учебнике, начиная с бесприставочных глаголов [Kaуnak 2006: 95–120]. В разных разделах довольно подробно рассматриваются приставочные ГД. Каждой паре ГД посвящен отдельный раздел. Учащиеся одновременно знакомятся с всеми

непереходными бесприставочными глаголами. Глаголы представлены в коротких диалогах. Все семантические особенности этих глаголов подробно разъясняются. Учебный комплекс предлагает учащимся повторять предложения, в которых представлены ГД. Система упражнений и заданий предлагает языковые (заполнять пропуски) и условно-речевые упражнения (читать текст и отвечать на вопросы, используя ГД, переводить с русского языка на турецкий и с турецкого на русский предложения, содержащие ГД) [Kaуnak 2007: 33–64, 90–111, 147–170, 194–199, 234–260, 289–316, 347–380]. Можно сказать, что в данном учебном комплексе тема «Глаголы движения» представлена весьма подробно и снабжена хорошими объяснениями, однако нельзя не отметить двух существенных недостатков комплекса: во-первых, тематика текстов, в том числе диалогических, в которых представлены ГД, довольно узкая, во-вторых, в учебных пособиях имеется значительное количество опечаток.

11. Rusça Ders Kitabı / Учебник по русскому языку (печатный носитель). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı & 2015. Под ред. В. Будая.

Учебник, разработанный Министерством национального образования, адресован турецким школьникам десятого класса. В силу того что составители учебника ориентировались не на российский Государственный стандарт по РКИ, а на сложившуюся традицию написания учебников по иностранному языку, в частности английскому, порядок подачи грамматических тем существенно отличается от порядка, имеющегося в таких учебниках, как «Дорога в Россию», «Русский сезон», «Жили-были», «Поехали!» и пр.

Учебник рассчитан на целый учебный год десятого класса. Обычно на обучение русскому языку как иностранному языку в десятом классе отводится 4 часа в неделю. Данного количества часов явно недостаточно для освоения материала этого учебника. К тому же грамматический комментарий, сделанный на русском языке и затрудняющий его использование, очень ограничен. В конце учебника дан небольшой русско-турецкий словарь.

ГД представлены в содержании двух уроков, посвященных бесприставочным ГД и приставочным ГД. Рассмотрение темы «Глаголы движения» начинается с глаголов *идти – ехать* и *ходить – ездить*. Представлены их формы в прошедшем, настоящем и будущем времени [Rusça Ders Kitabı 2015: 81]. Для глаголов *идти – ехать* принято обозначение – подчеркивание одной линией, а для глаголов *ходить – ездить* двумя. Грамматический комментарий и разъяснение семантики глаголов отсутствует. Во вторую очередь представляются глаголы *бегать – бежать, плавать – плыть, летать – лететь, носить – нести, возить – везти, водить – вести* также без какого-либо грамматического и лексического комментария. Отсутствуют также грамматические таблицы, иллюстрирующие формы этих глаголов. Упражнения в рамках данных уроков предполагают заполнение пропусков подходящими по смыслу и форме глаголами в отдельных предложениях, а затем в диалогах [Rusça Ders Kitabı 2015: 82].

Приставочные глаголы представлены на другом уроке. Приставки даны в таблице с соответствующими им предлогами и примерами употреблений глаголов совершенного и несовершенного видов. При этом отсутствует грамматический и лексический комментарий, нет также ожидаемых иллюстраций, соотносящих приставки и направление движения [Rusça Ders Kitabı 2015: 92].

Система упражнений и заданий данного учебника включает языковые (заполнение пропусков) и условно-речевые (ответить на вопросы, трансформировать предложение по антонимичному образцу) упражнения. Для школьного уровня учебник является достаточно сложным и, по нашему мнению, не в полной мере отвечающим коммуникативным потребностям обучающихся.

12. Чистая грамматика (печатный носитель). СПб: Златоуст, 2006. Автор: Е.Р. Ласкарева.

Книга адресована иностранным учащимся, которые изучают русский язык на продвинутом этапе. Учебное пособие предполагает развитие языковой и речевой компетенции иностранных учащихся на уровнях от ТРКИ-1 до ТРКИ-3+. В книге даны такие актуальные для иностранных учащихся грамматические темы, как предложно-падежная система, виды глагола, ГД, как

бесприставочные, так и приставочные, причастия, деепричастия и пр. Подача материала осуществляется в упражнениях, которые представлены по принципу нарастающей сложности. Наряду с обучением грамматике учебное пособие предполагает работу по расширению лексического запаса учащихся до 5000 единиц и более. В учебном пособии есть теоретический комментарий для тех, кто изучает язык самостоятельно. В нем упражнения и тесты, составленные с учетом требований для подготовки к государственным сертификационным тестам. В конце учебного пособия есть ключи с правильными ответами к упражнениям [Ласкарева 2006: 2].

Рассмотрение темы «Глаголы движения» начинается с презентации всех бесприставочных ГД, что обусловлено тем, что это уже не новый материал для студентов и целью является систематизации ранее полученных знаний. Бесприставочные глаголы разделены на две группы: в группу I входят однонаправленные глаголы, а в группу II входят неоднаправленные [Ласкарева 2006: 152]. Эти глаголы представлены в настоящем времени. Подробно объясняются различия между ними. Далее предлагаются условно-речевые упражнения (ответить на вопросы), после которых объясняются особенности бесприставочных глаголов в прошедшем и будущем времени. После объяснения предлагаются языковые (заполнение пропусков) и условно-речевые упражнения (ответить на вопрос, составить предложение по модели, составить диалог по модели, определить значение глаголов) [Ласкарева 2006: 152–158].

Приставочные глаголы представлены, начиная с приставки *при-*. Подробно описываются также префиксальные ГД. При этом подача приставок не предусматривает сопоставления. Система упражнений и заданий включает языковые (заполнение пропусков) и условно-речевые (определить значение глаголов, ответить на вопросы) упражнения [Ласкарева 2006: 159–177].

В целом учебное пособие служит эффективно укреплению лексико-грамматической темы «Глаголы движения» для иностранных учащихся, изучающих русский язык на продвинутого уровня. Хотя система упражнений и заданий учебного пособия практически не включает речевые задания и оно

не адресовано турецким учащимся, на наш взгляд, его все-таки можно использовать в турецкой аудитории.

13. Русский язык в упражнениях (печатный носитель). М.: Русский язык. Курсы, 2012. Авторы: С.А. Хавронина, А.И. Широценская (первое издание – 1963 г.).

Книга является практическим пособием по русскому языку и может быть использована как дополнительный материал к любому начальному курсу русского языка. Пособие содержит разнообразные упражнения, направленные на выработку правильных и прочных грамматических навыков, необходимых для овладения речью на русском языке. Грамматический материал представляется в речевых образцах, в таблицах, в кратких комментариях. Ко многим упражнениям даны ключи.

В учебном пособии отдельный раздел посвящен теме «Глаголы движения» [Хавронина 2012: 219-270]. Для объяснения особенностей ГД употребляются только примеры, т.е. используется контекстно-ситуативный способ представления материала. Отдельный лексико-грамматический комментарий для ГД отсутствует. Система упражнений и заданий включает языковые (заполнить пропуски) и условно-речевые упражнения (ответить на вопросы, дополнить диалог, составить предложение по модели). Для усвоения данной темы на уровне лексико-грамматической компетенции имеющихся упражнений, на наш взгляд, достаточно. Однако пособие не предлагает речевых заданий, т.е. не в полной мере отвечает коммуникативным потребностям обучающихся, однако, как следует из названия, авторы к этому и не стремились. В турецкой аудитории его можно использовать как дополнительное пособие.

14. «Глаголы движения — без ошибок». М.: Русский язык. Курсы, 2014. Автор: Г.Л. Скворцова.

Пособие предназначено для работы с иностранными учащимися, имеющими базовый уровень подготовки по русскому языку. В нем учащиеся знакомятся с основными закономерностями функционирования ГД в речи. Посо-

бие ставит акцент на ошибках семантически близких глаголов, дает представление об употреблении их в переносном значении [Скворцова 2014: 2].

Презентация ГД организована по принципу – от общего к частному. Вначале представлены основные сведения на определенную тему. Далее сопоставляются смешиваемые лексико-грамматические явления. Для каждого изучаемого материала имеется комментарий. Учебные тексты, представленные в пособии, небольшого объема.

Система упражнений и заданий включает языковые (заполнение пропусков), условно-речевые упражнения (ответить на вопросы, дополнить диалог, проанализировать текст) и речевые задания (пересказать текст, составить рассказ по рисункам,).

В целом учебное пособие носит универсальный характер. При этом оно устроено логично и может служить в каждой иностранной аудитории.

15. «Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!..» (печатный носитель). СПб.: Златоуст, 2014. Авторы: А.Н. Богомолов, А.Ю. Петанова.

Учебное пособие посвящено изучению лексико-грамматической темы «Глаголы движения» и ориентировано на иностранных учащихся, владеющих уровнями ТБУ¹/A2 и ТРКИ-1.

Данное пособие предлагается для занятий с преподавателем и самостоятельной работы. «В таблицах даются сведения о спряжении наиболее употребительных глаголов, об их использовании с приставками и без приставок, об основных значениях приставок в сочетании с ГД и о соответствии между глагольными приставками и некоторыми предлогами» [Богомолов 2004: 4]. Пособие содержит таблицы, дающие представление об употреблении ГД в переносном значении, в сопровождении графических рисунков и схем, и снабжено приложением, включающим упражнения в электронном варианте. Несмотря на то что пособие рассчитано на владение русским языком до уровня

¹ Базовый сертификационный уровень.

ТРКИ-1 включительно, набор глаголов в нем шире, что определено их высокой коммуникативной значимостью для студентов.

Система упражнений и заданий пособия включает языковые (заполнить пропуски, выбрать подходящий вариант), условно-речевые упражнения (дополнить диалог, восстановить текст, используя подходящие глаголы движения, составить предложение по картине) и речевые задания (составить рассказ по картине).

Пособие имеет разные варианты для англоговорящих, франкоговорящих, испаноговорящих, польских и китайских студентов. В целом оно отвечает коммуникативным потребностям обучающихся. Для турецкой аудитории оно также хорошо подходит, но не учитывает специфические проблемы носителей турецкого языка, изучающих русский язык.

2.3. Типология упражнений по обучению глаголам движения

Для настоящей диссертации чрезвычайно важным является понятие упражнения. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют его таким образом: «Упражнение – это структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. С помощью упражнений обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе *умственных действий*. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления *речевых навыков и умений* и характера реально существующих *актов речи*» [Азимов, Щукин 2018: 359]. Упражнения играют важную роль в обучении, поскольку именно изучение и укрепление того или иного навыка и умения сильно зависят от них. Н.Л. Шибко отмечает, что упражнения являются одной из основ овладения речевой деятельностью [Шибко 2011: 26].

Е.И. Пассов указывает, что в упражнение должно быть заложено три параметра: 1) цель; 2) специальная организация; 3) направленность на совершенствование способа выполнения действия. При этом для совершенство-

вания формируемых навыков упражнение должно быть составлено с учетом многократности повторения действия [Пассов 1989: 68].

Упражнение должно объяснить и мотивировать инструкцию к учебным действиям, иллюстрировать способ выполнения действий над языковым и речевым материалом.

В процессе разработки упражнений, используемых в процессе обучения языку, следует учитывать качество ряда параметров, оказывающих влияние на успешность изучения языковых явлений, среди них:

- «цель (целевая установка), речевая задача – условная или реальная;
- речевые действия обучаемого;
- языковая форма и содержание;
- определенное место в ряду связанных с ним упражнений (по принципу нарастания трудности с учетом последовательности становления речевых навыков и умений;
- определенное время, отведенное на выполнение упражнения;
- продукт (результат) выполнения упражнения;
- материал (вербальный и невербальный: текст, картинки, схемы, карты);
- способ выполнения упражнения (устно, письменно);
- организационные формы выполнения (индивидуально, в парах, в группе)» [Мусаелян 2014: 75].

Видя в упражнениях большой потенциал в реализации направленности обучения на конкретную языковую аудиторию, В.А. Вагнер отмечает, что «упражнения должны быть направлены на закрепление языкового материала и развитие языковой и речевой компетенции учащихся» [Вагнер 2001: 28], при этом отобранные языковые материалы должны отвечать потребностям определенной языковой аудитории.

Среди многочисленных классификаций упражнений, используемых при обучении иностранным языкам, наиболее распространенной является классификация, предложенная И.В. Рахмановым [Рахманов 1980] и основанная на выделении упражнений а) по их назначению – языковые и речевые, рецеп-

тивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно-коммуникативные, тренировочные и контрольные; б) по характеру использования языкового материала – в диалогической, монологической речи и пр.; в) по способу выполнения упражнений – устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие, классные и домашние, индивидуальные, парные, хоровые. Поскольку обучение языкам невозможно представить без обучения видам речевой деятельности, некоторые классификации основываются на выделении типов упражнений в зависимости от вида речевой деятельности. С учетом аспектного преподавания иностранных языков выделяют фонетические, лексические, грамматические упражнения [Азимов, Щукин 2009: 323]. В основу классификации упражнений может быть положен этап усвоения материала (языковые, подготовительные, тренировочные и др.) или использование языкового материала в речи (речевые, коммуникативные, творческие и др.) [Пассов 1989: 68].

Большинство методистов среди языковых упражнений выделяют грамматические (*поставьте существительные в форме ... надежда; найдите прилагательные в ... надежде* и др.), лексические (*замените выделенные слова антонимами; выберите слова, которые означают ...* и др.) и фонетические (*слушайте, повторяйте и читайте* и др.). Языковые упражнения способствуют осознанию формы, выделению языковых явлений для их детального изучения [Шибко 2011: 26]. Условно-речевые упражнения (подготовительные) подразумевают формирование речевых навыков через стимулирование учащихся к продуцированию высказывания в учебно-речевых ситуациях. Например, преподаватель рассказывает о том, что он сделал на выходных, а учащиеся будут интересоваться, сделал ли преподаватель это в прошлом месяце: – *В субботу я сходил к родителям. – А в прошлом месяце тоже ходили?* – *Да, конечно.* Выполнение условно-речевых упражнений способствует автоматизации любого грамматического, фонетического явления и любых речевых единиц [там же].

По способу выполнения среди условно-речевых упражнений можно выделить четыре вида: 1) имитативные упражнения, в процессе выполнения которых для выражения собственной мысли учащийся ориентируется на языковые формы и речевые образцы, заданные в высказываниях преподавателя, например: *Согласитесь с высказыванием или опровергните его: – Алла – умная студентка, не правда ли? – Да, она умная студентка;* 2) подстановочные упражнения: их суть заключается в подстановке лексических единиц в изучаемую грамматическую структуру. Например, учащимся предлагается возразить преподавателю, сохраняя эмоциональную конструкцию, но используя в ответе антонимичные слова: – *«Отцы и дети» – неинтересный роман. – Не может быть! Это очень интересный роман;* 3) трансформационные упражнения, которые подразумевает трансформацию реплики преподавателя (или её части). В них учащиеся меняют порядок слов, лицо и время глагола, падеж или число существительного и т.д. Например, от учащихся требуется согласиться с высказанным мнением, но выразить озвученную мысль по-другому: – *Повесть «Собачье сердце» прекрасна. – Да, это прекрасная повесть;* 4) репродуктивные упражнения, при выполнении которых учащиеся воспроизводят формы, которые были усвоены при выполнении предыдущих упражнений. Например, преподаватель просит учащихся что-либо угадать: *В субботу в книжном магазине я кое-что купил. – Роман Достоевского? – Нет, роман Толстого.* [Шибко 2011: 27–28].

Речевые упражнения (задания) ставят цель развития речевых умений. Речевые упражнения (задания) имеют много разновидностей, но их можно сгруппировать на: 1) упражнения на передачу содержания (пересказ, описание, выражение отношения, оценки события, факта), 2) ситуативные упражнения (построение высказывания на основе учебно-речевых ситуаций), 3) игровые упражнения (ролевые игры, интервью, конкурсы) [Шибко 2011: 28].

Можно сказать, что на современной стадии развития методической науки указанная выше типология упражнений, включающая языковые (подготовительные, предречевые, тренировочные), условно-речевые (условно-ком-

муникативные) и речевые (коммуникативные, подлинно коммуникативные задания), стала основной. Как отмечает И.Ф. Мусаелян, трехчастная типология упражнений и заданий наиболее полно отражает три этапа формирования навыков: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный [Мусаелян 2014: 75].

А.В. Бухбиндер предлагает три типа упражнений: информационные, операционные и мотивационные [Бухбиндер 1989: 93–94]:

- информационные упражнения – это те упражнения, которые состоят в их ориентированности в их ориентированности на осознание и закрепление знания языковых явлений. Без такого типа упражнений нельзя начинать процесс обучения и переходить сразу к упражнениям второго типа;

- операционные упражнения – это те упражнения, которые помогают обеспечить развитие автоматизмов и научить учащихся объединять в каждом акте речи произносительные, лексические, грамматические навыки. Эти упражнения развивают навык освобождения внимания для сосредоточения говорящего на смысловых и коммуникативных функциях речи;

- мотивационные упражнения – это те упражнения, которые связаны с развитием и совершенствованием умения осуществлять речевые поступки в условиях, приближенных к реальным. По мнению А.В. Бухбиндера, степень «приближенности» может проявляться по-разному: от создания элементарных словесных стимулов до театрализации фрагментов урока.

Обозначим также некоторые рекомендации, отмеченные методистами, работавшими над созданием национально ориентированной методики:

1) специфически трудные материалы для данной языковой аудитории включаются в упражнения общего типа; 2) с целью фиксации внимания учащихся на функциональных, семантических и структурных межъязыковых различиях упражнения включаются на наблюдение; 3) переводные упражнения занимают очень важное место, поскольку благодаря переводу с русского языка на исходный язык раскрывается большой объем значений коррелята в системе русского языка, устанавливается межъязыковое несовпадение объемов

значений языковых единиц; выявляются различия в структурах предложений; констатируются правильные межъязыковые аналогии [Вагнер 2001: 28].

Эффективное обучение иностранному языку требует некоторых специально разработанных средств. Одним из этих средств является система упражнений [Косарева, 2016: 71]. О.В. Бухбиндер считает, что каждая система должна обладать следующими характеристиками: связь между элементами, фиксированность их взаимного расположения, фиксированность порядка их следования, способность к функциональному взаимодействию [Бухбиндер 1989: 92].

Система упражнений и заданий должна предусматривать ряд особенностей [Косарева 2016: 71]:

- система упражнений и заданий должна представлять собой все необходимые типы и виды упражнений и заданий;
- упражнения и задания должны выполняться в определенной последовательности и количестве;
- они должны учитывать закономерности формирования и развития умений и навыков;
- упражнения и задания должны обеспечивать максимально высокий уровень овладения определенным видом деятельности.

В связи с этим О.В. Бухбиндер полагает, что система упражнений и заданий должна строиться с учетом особенностей процесса овладения речью [Бухбиндер 1989: 92].

Ссылаясь на О.В. Тополеву, И.М. Солодкова отмечает, что разработка системы упражнений и заданий должна предусматривать ряд требований:

- упражнения и задания не только должны быть направлены на решение конкретной задачи, но и соотнесены с конечной целью обучения;
- в системе упражнений и заданий должна прослеживаться четкая установка «на осуществление именно тех действий и операций, которые подлежат формированию» [Солодкова 2015: 151];
- содержание упражнений и заданий должно соответствовать уровню обученности учащихся;

- в упражнениях и заданиях должна быть выдержана двухчастная структура (инструктивная и исполнительная);
- система упражнений и заданий должна быть ориентирована на обеспечение постепенности формирования навыков и умений;
- упражнения и задания должны носить проблемный характер, что будет способствовать «активизации мыслительной деятельности обучаемых, их большей вовлеченности в учебный процесс» [там же].

К настоящему моменту в методике преподавания РКИ уже сложились отдельные системы упражнений и заданий для отработки темы «Глаголы движения». Представим некоторые из них.

1) В.А. Вагнер разделяет представление темы «Глаголы движения» на шесть этапов. На первом этапе она предлагает представить глаголы *гулять*, *идти* и *ехать*. Для первого этапа предлагаются такие виды упражнений: 1) ответить на общие и специальные – вопросы с глаголами *идти*, *ехать*: *Спортсмены поехали на турнир?*; *Куда поехали спортсмены?*; 2) перевести на русский язык предложения, содержащие глаголы *to go*, *to walk*, *to come*; 3) составить короткие разговоры по модели: – *Куда вы едете?* – *Я еду* [Вагнер 2001: 348].

2) На втором этапе подачи темы представляются глаголы однонаправленного и неоднаправленного движения. Предлагаются такие виды упражнений: 1) ответить на вопросы, содержащие глаголы *идти*, *ходить*, *ехать*, *ездить*; 2) ответить на вопрос *Где она была вчера?*, употребляя в ответах *ходить*; 3) составить предложения с глаголами *ехать*, *ездить*, употребляя данные предложные формы винительного падежа в локальном значении (*в университет*, *на почту*) [Вагнер 2001: 349].

3) На третьем этапе представляются ГД совершенного вида. Упражнения на этом этапе аналогичны упражнениям, используемые при изучении темы «Категория вида» [Вагнер 2001: 350].

4) На четвертом этапе изучаются приставочные ГД совершенного вида. Предлагаются такие виды упражнения: 1) в предложения микротеста вста-

вить приставочные глаголы, образованные от глаголов *идти, ехать*; 2) составить предложения с противоположным смыслом по отношению к смыслу данных предложений с приставочными ГД; 3) перевести на русский язык предложения данного языка и микротест, включающие глаголы, которые соответствуют русским приставочным ГД [Вагнер 2001: 352].

5) На пятом этапе изучаются другие бесприставочные глаголы однонаправленного и неоднаправленного движения, как *бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, нести – носить, везти – возить, вести – водить*. Предлагаются такие упражнения: 1) составить микродиалоги, выясняя у собеседника, куда он несет/нес, везет/вез, ведет/вел кого-либо или что-либо; 2) проспрягать глаголы *нести – носить, везти – возить, вести – водить, бежать – бегать, плыть – плавать, лететь – летать*; 3) объяснить смысл данных предложений с глаголами однонаправленного и неоднаправленного движения; 4) в данные предложения вставить соответствующий глагол однонаправленного или неоднаправленного движения в соответствующей форме; 5) в данные предложения вставить ГД, соотносящие с другими глаголами данного языка. 6) перефразировать предложения, употребляя глаголы *брать – взять, держать, нести, носить, везти, возить, вести, водить: Я еду домой. В моем рюкзаке журнал и газета*; 7) перефразировать предложения, употребляя глаголы *уметь, мочь: Эти птицы не летают*; 8) перевести на русский язык предложения данного языка, содержащие ГД, которые имеют более широкое значение, чем соответствующие русские глаголы [Вагнер 2001: 354].

На шестом этапе изучаются видовые пары приставочных ГД. Предлагаются следующие виды упражнений: 1) образовать глаголы несовершенного вида от приставочных глаголов совершенного вида; 2) составить микродиалоги по данным моделям с употреблением глаголов *принести, отнести, привезти, отвезти*; 3) ответить на вопросы, содержащие глаголы *уезжать, уехать, приезжать, приехать, подъезжать, подъехать, отходить, отойти*; 4) описать данную ситуацию, употребляя глаголы *выбежать, перебежать*,

побежать, подбежать; 5) составить предложения с приведенными словосочетаниями, включающими слова с корнями *-ход-* и *-езд-* (*отход поезда, подъезд дома* и др.) [Вагнер 2001: 356].

В методических рекомендациях Г.А. Битехтиной и Л.П. Юдиной представлены различные типы вопросов, которые могут быть использованы при обучении употреблению русских ГД. Отметим некоторые из них.

1. Ответьте на вопросы, используя переходные ГД:

а) с приставкой *при-*, б) с приставкой *у-*.

а) 1. Почему у вас так много открыток с видами Байкала?

2. Какие чудесные цветы! Откуда они?

3. Как интересно читать старые журналы! Откуда они у вас?

б) 1. Ваш товарищ улетел на каникулы домой. А рукопись своей статьи он оставил?

2. Сергей ушел? Он обещал принести мне журнал „Новый мир”. Он его не оставил?

3. Виктор сказал, что написал заявление в профком. Где же оно?

б. Ответьте на вопросы. Приведите необходимые пояснения, используя переходные ГД с приставками *при-* и *у-*.

1. Вы приехали учиться в нашу страну. Какие книги вы взяли с собой?

2. У вас есть открытки с видами вашего города?

3. Вы здесь находитесь один или с семьей?

4. Ваш друг уехал, а у него были интересные книги. Он не оставил их?

5. Преобразуйте данные предложения в сложные с союзом *когда*.

Обратите внимание на употребление видов глагола и форм времени.

1. Позвоните мне перед уходом на работу.

2. Перед отъездом в экспедицию Петр пригласил нас к себе.

3. После отъезда первой группы студентов и мы начали собираться в дорогу.

4. Я просил вас перед уходом из лаборатории выключить магнитофоны. Все в порядке? – Да, перед уходом я выключил все магнитофоны.

5. С приездом главного инженера работа пошла быстрее [Битехтина, Юдина 1985: 148].

Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина отмечают, что, выполняя упражнения, учащиеся имеют возможность сопоставлять и соотносить некоторые глагольные и именные формы, а также их значения. *Позвоните мне перед уходом на работу – Позвоните мне, когда будете **уходить** на работу* (соотнесено с действием – процессом в будущем); *Он позвонил мне перед уходом (перед отъездом) – Он позвонил мне, когда **уходил** (когда уезжал), т. е. когда собирался уехать; После его отъезда и мы начали собираться в дорогу – Когда он **уехал**, и мы начали собираться в дорогу.* В этом типе упражнений Г.А. Битехтина и Л.П. Юдина обращают внимание на соотношение конструкций с отглагольным именем существительным и с глаголом: *после отъезда – когда уехал* [Битехтина, Юдина 1985: 149].

2.4. Общедидактические и частные принципы отбора содержания и организации обучения по употреблению глаголов движения в турецкой аудитории

Прежде чем говорить о принципах отбора содержания и организации обучения по употреблению ГД в турецкой аудитории, остановимся на общих принципах обучения, лежащих в основе любой обучающей системы. Обычно выделяется четыре группы принципов: «1) лингвистические принципы: системность, концентризм, разграничение явлений на уровне языка и речи, функциональность, стилистическая дифференциация, минимизация, ситуативно-тематическая организация материала, изучение лексики и грамматики на синтаксической основе; 2) дидактические принципы: сознательность, наглядность, прочность, доступность, посильность, систематичность и последовательность, активность, коллективность, проблемность, развивающее обучение, креативность; 3) психологические принципы: мотивация, поэтапное формирование знаний, навыков, умений, учет индивидуально-психологических особенностей личности учащегося; 4) методические принципы: коммуника-

тивность, учет особенностей родного языка, комплексность, устное опережение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности» [Московкин 2010: 45]. А.Н. Щукин подчеркивает тесную связь этих принципов, их системность, обеспечивающую достижение поставленных целей обучения [Щукин 2007: 151]. Вместе с тем для обучения употреблению ГД особую роль среди дидактических принципов, на наш взгляд, играют принципы сознательности и наглядности, о которых скажем в первую очередь.

Принцип сознательности предусматривает «понимание учащимся содержания иноязычной речи, осознание единиц, из которых она состоит, способов пользования такими единицами» [Там же: 154]. О владении языком мы говорим тогда, когда учащийся приобретает навыки самостоятельно выбирать необходимые языковые средства для передачи необходимых ему смыслов, оформлять высказывания, используя релевантные языковые средства из арсенала изучаемого языка.

Доведение указанных навыков до автоматизма при реализации принципа сознательности предполагает поэтапность, на первом месте при этом оказывается этап осознания «особенностей языковых единиц и правил их оформления» [Там же: 154]. Благодаря реализации этого принципа у учащегося формируется сознательное отношение к самому процессу обучения, в том числе к процессу самостоятельной работы, без которой невозможно овладение иностранным языком.

Принцип наглядности помогает осуществить в процессе познания переход «от чувственного восприятия к абстрактному мышлению» [Щукин 2007: 155]. Данный принцип может быть реализован через использование наглядности либо как средства обучения, либо как средства познания. Однако в любом случае при обучении языку принцип наглядности может трактоваться как «специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности» [Там же: 155–156].

Типология наглядности основана на противопоставлении по характеру деятельности преподавателя (языковая и неязыковая наглядность), по характеру подачи материала (статичная и динамичная), по отношению к восприятию (внешняя и внутренняя). Для обеспечения эффективности обучения рекомендуется использовать все виды наглядности [Щукин 2007: 156].

Важность данного принципа определяется также его многофункциональностью. Например, выделяют такие функции, как обучающая (самая распространенная и при обучении употреблению ГД, особенно на начальном этапе, обязательная), контролирующая, организующая (в высокой степени важная особенно в отношении разработки цифровых образовательных ресурсов).

Обучающая функция предполагает, что средства наглядности могут использоваться с целью семантизации новых языковых единиц; с целью стандартизации на этапе «образования речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы» [Щукин 2007: 156]; с целью воссоздания ситуации общения (особенно при обучении аудированию); с целью «стимуляции высказывания (средства наглядности служат опорой при построении речевого высказывания)» [Там же].

Принцип активности применительно к обучению иностранному языку предполагает обеспечение речевой активности учащихся на уроке и связан с развитием целеполагания, мотивацией и поддержанием интереса в ходе занятия. Средствами реализации данного принципа могут стать ролевые игры, задания проблемного характера и пр. Активная умственная работа поддерживает формирование знания, умения и навыков [Щукин 2007: 155].

Реализация принципа доступности и посильности при обучении языку необходима для обеспечения ситуации успеха: учет возрастных и интеллектуальных возможностей учащихся в организации материала и в выборе методики работы с ним позволяет сделать занятия более эффективными [Щукин 2007: 157].

Еще одним важным дидактическим принципом обучения следует назвать прочность, поскольку он «обеспечивает сохранение учебного материала

в памяти учащихся и дает возможность его применения в различных ситуациях общения» [Там же]. Очевидно, что данный принцип связан как с принципом доступности, так и с принципом сознательности [Щукин 2007: 158].

Прочность знаний невозможно обеспечить без следования еще двум важным принципам – принципу системности и последовательности, которые предполагают выстраивание материала «1) от простого к сложному; 2) от легкого к трудному; 3) от известного к неизвестному; 4) от близкого к далекому» [Балыхина 2007: 16].

По мнению Т.М. Балыхиной, выстраивать обучение иностранному языку необходимо также с опорой на 1) принцип коммуникативности и функциональности, что предполагает организацию обучения в максимально естественных условиях (применяются учебные, проблемные, коллективные формы работы); 2) принцип концентрической организации материала, что подразумевает необходимость распределения материала по циклам-концентрам и расширение материала с каждым последующим концентром основе изученного, овладение новым знанием (например, при введении ГД сначала необходимо усвоить глаголы *идти* – *ехать*, а затем можно перейти к глаголам *ходить* и *ездить*); 3) принцип учета родного языка, что подразумевает организацию учебного процесса (система упражнений и заданий; отбор материала) с учетом опыта учащихся обучению родному языку. Языковые явления родного и изучаемого иностранного языков могут иметь схожую форму или отличаться друг от друга. Частичное совпадение языковых явлений создает одну из самых больших учебных проблем. Т.М. Балыхина отмечает, что «явное или латентное, скрытое сопоставление в таком случае необходимо, поскольку анализ воспринятой «неродной» речи происходит на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание на «новом» языке строится по модели родного языка или языка-посредника» [Балыхина 2007: 17]. Наконец, необходимо выстраивать обучение с учетом принципа минимализации, что предполагает ограничение содержания и объем учебного материала в рамках целей, задач, этапа и профиля обучения. В работе Т.М. Балыхиной указывается

еще один принцип – принцип комплектности и дифференцированности, который предполагает одновременное усвоение фонетики, лексики, грамматики и развития устной речи, чтения, письма с самого начала обучения – с одной стороны, и, с другой, учет специфики работы над каждым отдельно изученным языковым или речевым аспектом [Балыхина 2007: 17], но представляется, что этот принцип очень близок к принципу взаимосвязанного обучения.

Принцип межкультурного взаимодействия позволяет обеспечивать учебно-воспитательную работу в процессе обучения инофонов. Для нашей работы этот принцип важен потому, что его реализация связана с ориентацией на национально-культурные особенности студента, в том числе в представлении материала, в выборе стиля общения, что совершенно необходимо, если мы говорим об этноориентированной методике обучения.

Реализация принципа межкультурного взаимодействия способствует тому, что учащийся 1) приобретает знания «о языковой картине мира, что обеспечивает возможность ее описать и выразить свое отношение к ней средствами изучаемого языка» [Щукин 2007: 160]; 2) овладевает «фоновыми знаниями из сферы жизни носителей языка» [Там же]; 3) расширяет общий кругозор, что обеспечивает «эффективность общения в новой языковой среде» [Щукин 2007: 160].

Отдельно остановимся на принципах отбора языкового материала. Н.Л. Шибко отмечает, что отбор материала обучения реализуется с учетом цели и этапа обучения на основе двух принципов: 1) необходимости и достаточности материала для того, чтобы достигать той цели, которая поставлена в начале обучения; 2) понятности материала обучения для усвоения [Шибко 2011: 13].

Современная методика предусматривает, что главным принципом отбора грамматики является коммуникативная оправданность формы. То есть материал отбирается и вводится при коммуникативной потребности в нем и формирования условий для его использования в общении [Акишина 2002: 141].

Коммуникативная оправданность является первым принципом отбора материала. Затем идет цикличность распределения материала, его отбор для определенного этапа обучения. В рамках двух принципов в начале преподаватель представляет базовую грамматику, наиболее частотные грамматические формы. Другой принцип отбора грамматики – это конструктивная и деструктивная интерференция. По этому принципу вначале вводятся формы, совпадающие в родном и изучаемом языках, затем объясняются различие, несовпадение форм, которые могут отражать отрицательно на чистоту речи [Акишина 2002: 142].

Отбор лексики для занятий ставит цель на определение того минимума слов, который за определенное время на изучения языка учащийся должен освоить. При этом учитываются статистические (например, частотность слова), лингвистические данные и оценивается методическая целесообразность включения того или иного слова в лексический минимум с опорой на ее коммуникативную значимость. Остановимся на этом несколько подробнее.

Статистические принципы позволяют определить количественные характеристики лексики и маркировать слова, которые чаще всего встречаются в источниках, используемых для отбора слов. В группу статистических принципов входят *частотность* и *распространённость*. Принцип частотности предполагает изучение суммарного количества употреблений какого-нибудь слова в источниках. Принцип распространённости дополняет принцип частотности в том плане, что он выступает в роли показателя количества источников, в которых данное слово хотя бы один раз встречалось [Щукин 2012: 111]. Кроме частотности и распространённости группа статистических принципов включает принцип необходимости. Этот принцип заключается в выделении слов, которые не являются частотными, но усвоение их может быть полезным для практического использования языка [Там же: 112].

Лингвистические принципы отбора лексики ставят акцент на семантику слова, его структурные особенности и способность к сочетанию с другими словами. В группу лингвистических принципов входят следующие: 1) прин-

цип сочетаемости: по этому принципу ценность слова при отборе лексики определяется сочетанием с другими словами. Например, глагол *везти* отличается большой сочетательной ценностью, так как он может использоваться в таких сочетаниях, как *везти товар, в Россию, к клиенту*; 2) принцип стилистической неограниченности: когда отбирается лексическая единица, больше всего предпочитают те слова, которые не связаны с узкой сферой употребления; 3) принцип семантической ценности: это принцип подразумевает включение в словарь лексических единиц, которые обозначают понятие и явление, наиболее часто встречающиеся в сферах общения. Такие лексические единицы представляют очень большой интерес для изучающих язык; 4) принцип словообразовательной ценности: этот принцип предполагает, что при отборе лексики ценность представляют слова, активные в словообразовательном отношении. Эти слова могут образовывать гнезда слов; 5) принцип многозначности слова: для расширения словарного запаса обычно предпочитают многозначные слова, которые позволяют познакомить учащихся с разными значениями слов, входящих в одну семантическую группу; 6) принцип строевой способности: этот принцип предполагает, что для понимания значения слова и построения высказывания нужно подчеркнуть ведущую роль строевых элементов языка [Щукин 2012: 113–114]. Щукин отмечает, что «методические принципы определяют отбор лексики в зависимости от цели, этапа обучения, сферы и темы общения, в которых слово используется. При этом важно руководствоваться двумя критериями: а) соответствием слова теме общения, б) включением в тематический список слов, отражающих наиболее важные понятия в пределах изучаемой темы, с указанием на рецептивный либо продуктивный характер применения лексической единицы» [Щукин 2012: 114].

Формулируя принципы отбора материала обучения для этноориентированных методик, В.А. Вагнер отмечает, что здесь есть следующие особенности: «структурный материал по словообразованию и формообразованию дается в полном объеме с наименьшими вариациями в отдельных языковых аудиториях. Значительно варьируется материал по синтаксису и материалы

функционально-семантического уровня, а также предлагаемая трактовка языковых явлений. Аналогичные факты редуцируются или вообще опускаются». В связи с этим Вагнер предлагает детально представить материал, который не имеет аналогий в исходном языке отмечает, что учет бинарных межъязыковых соотношений, по мнению В.А. Вагнер, способствует включению специфических ориентиров, которые обеспечивают восприятие и усвоение материалов русского языка в определенной языковой аудитории [Вагнер 2001: 16].

Дифференцированный подход к отбираемым языковым единицам обеспечивает возможность рационально и экономно распределить время на изучение языковых явлений. Благодаря этому преподаватель затрачивает меньше времени на представление сходных фактов, а больше времени на выявление различий.

Восприятие мира носителями того или иного языка сильно отражается в грамматических явлениях. Содержательное пространство того или иного языка в своих структурах проявляет и интернациональные черты мира, и определенную специфику национального менталитета. В связи с этим в практике преподавания необходимо учитывать картину мира каждого народа, которую создает способность языка отображать экстралингвистическую действительность. В рамках преподавания русского языка необходимо учитывать такие его фундаментальные характеристики, как системность, объективный характер языка и субъективный характер речевых реализаций, материальный характер лексики и идеальный характер грамматики [Всеволодова 2000; Панков 2013: 73].

Категория пространства наглядно демонстрирует расхождения в национальных языковых картинах мира. Это часто проявляется в грамматических формах. Например, в русском языке глагол *писать* имеет валентность *где* (т.е. концептуализируется как имеющий указание на собственно локатив), а в турецком языке глагол *yazmak* (писать) имеет валентность *куда* (т.е. концептуализируется как имеющий указание на директив-финиш – направление). В таком случае по-русски нужно употребить предложный падеж имени: *Она*

пишет на бумаге (где). А по-турецки нужно употребить коррелят винительного падежа: *O kağıda yazıyor* (= *Она пишет (куда?) на бумагу). Глагол *покупать* также имеет валентность *где*. *Покупать* переводится на турецкий язык как *satın almak*, с валентностью *откуда*. То есть в турецком языке используется коррелят родительного падежа с предлогом *из* (из+Np): *Я купил молоко в магазине* (где?), *Marketten süt satın aldım* (= *Я купил молоко из магазина) [Панков 2013: 75].

Такое своеобразие семантического пространства каждого языка создает языковую картину мира носителей данного языка. Свообразие этого набора смыслов по большому счету определяет грамматику данного языка. Изучение иностранного языка представляет собой в определенном смысле постижение языковой картины мира его носителей. Различия в языковой картине мира родного и изучаемого иностранного языков могут вызывать трудности. Этот факт необходимо учитывать в процессе обучения языку [Всеволодова 2000: 18].

Как известно, турецкий язык входит в семью агглютинативных языков, в отличие от флективного русского языка. Из-за лексико-грамматических различий турецкие учащиеся часто сталкиваются с трудностями во время изучения РКИ. Например, из-за того, что в турецком языке отсутствует понятие рода, грамматическая категория рода в русском языке всегда создает трудности в турецкой аудитории, даже если учащиеся неплохо владеют русским языком. Русские местоимения *он* и *она* буквально перевести на турецкий язык невозможно. В турецком языке третье лицо, выраженное местоимением *O*, которое характеризуется по лицу и числу. Для носителя турецкого языка овладение категорией рода в русском языке занимает долгое время. К тому же фактически все турецкие учащиеся изучают английский язык как первый иностранный. Как известно, в турецкой аудитории английский язык воспринимается как безродовой. В речи турецкого учащегося можно часто услышать ошибочные мужские глагольные формы: **Сестра купил себе платье*, **Тетя приготовил блюдо* [Калюта 2012: 74].

В турецком языке отсутствуют приставки. Из-за этой особенности турецкого языка его носители воспринимают начало русского слова как корень и им довольно сложно вычленив из основы слова префикс, корень и суффикс [Напольнова 2008: 96].

В турецком языке категория числа представлена тремя формами: 1) немаркированная форма (*kalem* «карандаш»). В турецком языке эта форма обозначает неограниченное количество одинаковых предметов, а в русском языке для этой функции употребляется множественное число: *O motosiklet deęil, araba seviyor* (пер. на рус. яз.: *Ему нравятся не мотоциклы, а машины*). Из-за такой формы возникает одна из типичных ошибок турецких учащихся: *Ему нравится не мотоцикл, а машина*; 2) форма с аффиксом множественного числа (*kalemler* «карандаши»); 3) форма с числительным *bir* «один», функционирующим как неопределенный артикль (*bir kalem* «один карандаш») [Напольнова 2008: 97].

В речи носителя турецкого языка можно нередко услышать сказуемое, не согласованное по числу с подлежащим: **Из Москвы много туристов **пришёл** в Анталью*, ср. тур. *Moskova'dan Antalya'ya çok turist geldi*. В этом предложении допущена также ошибка в употреблении глагола движения [Калюта 2012: 76].

Высокой степенью сложности для турецких учащихся является порядок слов в русском языке, так как синтаксический порядок членов предложения турецкого языка отличается от русского. В турецком языке порядок слов грамматикализованный, то есть более строгий, чем в русском. Предикат фактически всегда находится в конце предложения, а рема перед ним. Порядок слов в русском языке достаточно гибкий по сравнению с другими языками, и он определяет смысл предложения. Турецкие учащиеся часто могут составлять такие предложения: *Я сегодня в школу **пойду*** (вместо *Сегодня я **пойду** в школу*) [Напольнова 2008: 96].

Еще одной серьезной проблемой для носителей турецкого языка, изучающих русский язык, является употребление видов русского глагола. В ту-

рецьком языке, как и в других тюркских языках, грамматическая категория вида отсутствует. Относительно этого в научных работах задается два вопроса: что такое вид и является ли он автономной грамматической категорией или входит в содержание форм изъявительного наклонения на правах сопутствующей (З.К. Дербишева)? В турецком языке семантика целостности и нецелостности не всегда соотносится с семантикой временных форм. Но в противопоставлении типа перфект-имперфект (*gittim – gidiyordum*) можно обнаружить аспектуальное толкование, а именно с помощью дифференциальных признаков целостности/нецелостности действия. В турецком языке прошедшее категорическое время (окончание –*dı*) характерно для целостного восприятия действия, проявляющегося и в единичности, и в ограниченности многократного и длительного действия, и мгновенного, и законченного действия. А формы имперфекта нейтральны к семантике целостности. В турецком языке определенные глагольные формы по своей семантике не имеют чисто временного значения. Семантика времени в этих формах также передает аспектуальную семантику. Таким образом, можно отметить, что в турецком и других тюркских языках вид как автономная грамматическая категория отсутствует, а аспектуальные значения передаются временными глагольными формами [Дербишева 2015: 92-93]. Поэтому носителю турецкого языка понять логику видовременных отношений в русском языке весьма трудно.

Тема «Глаголы движения» является одной из самых сложных не только в турецкой аудитории. Когда иностранные учащиеся знакомятся с русскими ГД, они пытаются идентифицировать эту категорию с подобными глаголами родного языка. На этом этапе турецкий учащийся предпринимает попытку переводить турецкие глаголы *gitmek* и *gelmek* на русский язык. В результате он не может перевести их правильно, поскольку глаголы *идти* и *ехать* в форме настоящего времени могут переводиться и как *gitmek*, и как *gelmek* в зависимости от сочетания с именем или его субститутом в той или иной падежной форме. Например, предложение *Он едет на работу* переводится таким образом: *O işe gidiyor*, а *Он едет с работы* переводится как *O işten geliyor*. Как

было показано выше, принцип парности русских ГД (однаправленность – неоднаправленность) не совпадает с принципом парности турецких ГД (удаление – приближение). Сообщение об удалении и приближении содержится именно в корне турецких глаголов *gitmek* и *gelmek*. Х. Чайлак и А.Ю. Дмитриева отмечают, что значение однаправленности или неоднаправленности придается глаголу через аффиксы настоящего (*şimdiki zaman*) и настоящего-будущего времени (*geniş zaman*) [Дмитриева, Чайлак 2015: 188]. Однако этот подход не всегда приводит к правильному решению данного несоответствия. Например, на вопрос в турецком языке *Hafta içi genellikle ne yapıyorsunuz?* (рус. *Что обычно вы делаете в будние дни?*) уместно ответить формой настоящего времени: *Okula **gidiyorum*** (рус. *Я хожу в школу*). Если ответить на вопрос по версии Х. Чайлак и А.Ю. Дмитриевой, то нужно сказать *Ben okula **giderim*** (рус. *Я пойду в школу*). По нашему мнению, Х. Чайлак и А.Ю. Дмитриева называют данное время в турецком языке не совсем корректно. Точнее был бы термин настоящее-будущее время, поскольку оно передает значение совершенного вида настоящего времени. Это время передает значение регулярности именно в ближайшем будущем. Но не меньшая путаница возникает и у турецких учащихся, изучающих русский язык.

О. Айдын обращает внимание на необходимость правильного подхода к презентации пар ГД в их соотнесении с категорией вида. В качестве примера автором приводятся глаголы *идти – ходить* и *ехать – ездить*, различающиеся значениями кратности и направленности, которые турецкие учащиеся могут воспринимать как видовые пары в силу того, что традиционно их предъявляют вместе, аналогично представлению видовых пары других глаголов. Это провоцирует ошибки: глаголы *идти – ехать* учащиеся воспринимают как относящиеся к совершенному виду, а *ходить – ездить* – к несовершенному [Айдын 2016: 251].

С различиями в системе времен связаны и такие трудности употребления русских ГД носителями турецкого языка, как использование форм настоящего времени для выражения значения регулярно повторяющегося

действия [Айдын 2016: 252]. Сравним, например, русское предложение: *Каждую неделю он ездит к бабушке* – и его эквивалент на турецком языке: *Her hafta babaannesine gider*. В переводе употребляется форма настоящего-будущего времени. Однако по-русски это же значение можно выразить и другим способом: *Каждую субботу он едет к бабушке*. Перевод данного предложения на турецкий язык останется таким же. Носителю турецкого языка непонятно, почему здесь возможно употребление данного глагола, так как традиционное в процессе обучения представление глаголов однонаправленного движения способствует закреплению у студентов ассоциативной связи между данными глаголами и формой настоящего продолженного времени [Долекер 2021: 478].

В турецком языке морфологический состав глагола ограничивается корневой морфемой и показателями залога, времени, лица. В связи с этим для выражения движения носитель турецкого языка должен выбирать либо глагол, описывающий только способ движения, либо глагол, описывающий направление движения. А когда необходимо уточнить передаваемую информацию, носитель турецкого языка употребляет дополнительные лексические средства. С учётом этого факта можно отметить, что в турецком языке существует две группы глаголов, которые сообщают о движении: глаголы направления и глаголы способа. Турецкие глаголы направления более соответствуют русским приставочным ГД [Напольнова 2012: 42].

В турецком языке глаголы способа движения употребляются намного реже глаголов направления, и они не несут никакой информации о направлении движения. Это может приводить к тому, что с семантической точки зрения можно сопоставлять эти глаголы с русскими разнонаправленными ГД, однако это невозможно, так как в русском языке эти глаголы противопоставлены однонаправленным. В турецком же языке такое противопоставление отсутствует. Турецкие глаголы способа перемещения часто употребляются в форме деепричастий. Они могут занимать препозитивное место перед глаголами направления: *Türkiye'den uçarak gitti* – *Он летая ушел*. Однако особенно

в устной речи такое употребление встречается редко. Из-за того, что в турецком языке существует отдельное выражение направления и способа действия, учащиеся затрудняются правильно употреблять русские приставочные ГД [Напольнова 2012: 42].

Х. Чайлак отмечает, что основными трудностями приставочных глаголов русского языка для турецкой аудитории являются богатство приставок, изменение значения ГД с присоединением приставок, образование другой формы, многозначность приставок [Çaylak 2015: 1255].

В турецком языке отсутствуют префиксы. Чтобы выразить полноту охвата участка при употреблении ГД (в русском языке можно передать это значение с помощью приставки *при-*), необходимо использовать иные языковые средства. Это создает непривычную сочетаемость некоторых ГД с аккумулятивом. Из-за этого турецкие учащиеся допускают непривычные ошибки в речи на русском языке: *Yolu geçiyorum – Я иду дорогу* [Напольнова 2012: 43].

Одно из ярких отличий турецкого языка от русского – это падежная система. В этой системе есть три пространственных падежа – это местный (отвечает на вопрос *где*), направительный (отвечает на вопрос *куда*) и исходный (отвечает на вопрос *откуда*). Эти падежи обозначают очень широкие абстрактные и конкретные значения. И это делает многие послелоговые конструкции факультативными. Например, местный падеж, который отвечает на вопрос *где*, соотносится с такими русскими конструкциями, как *в + Нп, на + Нп, по + Нд, у + Нр* и т.д. В связи с этим особенно на начальном этапе носителю турецкого языка сложно выбрать подходящую русскую конструкцию для обозначения местного падежа [Напольнова 2008: 97]. Напольнова отмечает, что «специфика турецкой падежной системы провоцирует еще одну типичную ошибку: совмещение в аблативе значений исходности и продолжности, что приводит к семантически значимому нарушению управления русских ГД, выражающемуся в неправильном выборе вопросительных слов *где?* и *откуда?*, а также наречий *там, тут, здесь* и *оттуда, отсюда*. Например, искаженное *Я каждый день прохожу отсюда* вместо правильного *Я каждый день прохожу*

здесь. Такая ошибка в первую очередь характерна для детей-билингвов, растущих в Турции, для них более естественна турецкая языковая логика выражения пространственных отношений» [Напольнова 2012: 43].

Если в речи отсутствуют и говорящий, и лицо, совершающее движения, тогда ориентиром является неподвижный объект. Е.И. Напольнова отмечает, что такая естественная для носителей турецкого языка, но не осознаваемая ими точка зрения, восходящая к кочевому образу жизни, при котором единственным неизменным ориентиром для человека оказывается он сам, довольно часто вызывает затруднения при выборе соответствующей приставки. Без учета такой разницы в подходах к окружающей среде и движению преподаватели часто не понимают основную причину ошибок, которые допускают турецкие учащиеся. Из-за того, что в турецком языке ориентир воспринимается совсем другим, возникают многочисленные сложные оппозиции, которые необходимо представить на конкретных примерах [Напольнова 2012: 43].

Понятие «отрицательный» языковой материал в лингвистику ввел Л.В. Щерба [Щерба 1974]. Применительно к обучению иностранным языкам под ним подразумевают речевое высказывание, содержащее ошибки, которые допускают изучающие иностранный язык в силу недостаточно развитых навыков его освоения. Анализ «отрицательного» языкового материала, представленного носителями определенного языка, помогает выстроить такую систему обучения, которая бы максимально учитывала проблемы именно этого контингента.

Из всего вышесказанного сделаем выводы.

Выводы к главе 2

1. В методике преподавания русского языка как иностранного накоплен довольно значительный опыт описания и предъявления русских глаголов движения иностранным учащимся. Различие существующих подходов зачастую обуславливается теми теоретическими основаниями, на которые опирается методист, выстраивая свою систему.

2. Среди методистов не сложилось единого мнения по поводу того, какой путь работы с русскими глаголами движения является более рациональным и эффективным, однако большинство склоняется к тому, что отталкиваться необходимо от глаголов *идти* – *ходить*.

3. Сформулированные в методике преподавания иностранных языков и русского как иностранного методические общедидактические и частные принципы обучения и отбора содержания обучения, а также дидактического материала для обучения применимы и к процессу выстраивания системы работы с русскими ГД.

4. Анализ работ преподавателей-практиков и методистов позволили выделить группы типичных ошибок, которые допускают носители турецкого языка при изучении русских глаголов движения.

5. Анализ типичных ошибок носителей турецкого языка, изучающих русский язык, показал, что в области употребления глаголов движения следует обратить внимание прежде всего на развитие понимания иной системы пространственного отсчета, на употребление видовых пар глаголов движения для выражения тех или иных смыслов, на соотносительные в русском и турецком языках средства выражения однонаправленности – неоднаправленности, способов перемещения и пр.

6. Опираясь на анализ общеизвестных типов упражнений и заданий, с учетом специфики сопоставимого языкового материала для турецкой аудитории необходимо разработать ориентированную на нее систему наиболее эффективных упражнений и заданий.

7. Анализ учебных пособий, как российских, так и турецких, по русскому языку как иностранному с точки зрения представленности в них глаголов движения показал, что они все обязательно освещают данную тему, однако далеко не все из них позволяют выйти на коммуникативный уровень в использовании глаголов движения, не всегда рассматриваемые лексемы представлены системно и ни в одном из них, даже в написанных специально для турецких учащихся, мы не увидели специальных приемов представления темы и системы упражнений и заданий, учитывающей трудности ее усвоения носителями турецкого языка.

ГЛАВА 3

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

3.1. Методические основы и принципы организации коммуникативно ориентированного корректировочного курса «Глаголы движения» в турецкой аудитории

Основываясь на описанных в главах I и II результатах исследований по изучению ГД в лингвистическом и лингводидактическом аспектах, можно выстроить методическую систему работы с русскими ГД в турецкой аудитории с учетом родного языка учащихся и типичных ошибок, характерных именно для данного контингента.

Любая методическая система основывается на общедидактических и частнодидактических принципах и предполагает наличие определенных принципов отбора дидактического материала. Для построения системы обучения носителей турецкого языка употреблению ГД были отобраны общедидактические принципы и уточнены частные принципы отбора дидактического материала.

Предлагаемая методика обучения русским ГД строится на следующих принципах:

1) принцип научности, определяющий отбор содержания обучения и, в частности, дидактического материала на основе анализа данных современных исследований в области сопоставительного изучения языков;

2) принцип дифференцированного подхода к отбираемому языковому материалу, который, по словам В.А. Вагнер, обеспечивает рациональность использования времени за счет его экономии на представлении сходных языковых фактов [Вагнер 2001: 16]. Это один из важнейших принципов предлагаемой методики, непосредственно связанный с принципом научности;

3) принцип наглядности как один из важнейших с точки зрения развития представления учащихся об особенностях русской языковой картины мира;

4) принцип сознательности – преподнесение материала с опорой на когнитивные механизмы обучения;

5) принцип прочности усвоения знаний, предполагающий автоматизацию речевых умений и навыков;

6) принцип межкультурного взаимодействия, реализация которого связана с расширением фоновых знаний учащихся в области русского языка как иностранного и русской культуры, что будет способствовать успешной коммуникации;

6) принцип коммуникативной направленности обучения, реализуемый на основе системно-функционального подхода к описанию и представлению языкового материала;

7) принцип учета типичных ошибок носителей турецкого языка при употреблении русских ГД, в том числе по причине межъязыковой интерференции;

8) принцип системности в организации материала и выстраивании работы над употреблением ГД.

Отметим, что отбор дидактического материала для реализации предлагаемой методики осуществлялся на основе анализа как научно-методической литературы, так и собственных наблюдений, полученных в результате практической преподавательской деятельности.

Отобранные принципы отражают суть методики обучения употреблению ГД в турецкой аудитории.

Поскольку ГД обладают в высокой степени коммуникативной значимостью, считаем важным сделать акцент на приемах работы, обеспечивающих активизацию у учащихся речепорождения, и на таких типах упражнений, которые направлены на развитие продуктивных видов речевой деятельности.

На основе предлагаемой методики был разработан корректировочный курс «Глаголы движения», ориентированный на учащихся – носителей турецкого языка, владеющих русским языком на уровне В1. В качестве средств

обучения предполагается широкое использование разнообразных средств наглядности, в том числе мультимедийных ресурсов, ресурсов сети.

3.2. Отбор и использование цифровых ресурсов для формирования коммуникативно ориентированного контента корректировочного курса «Глаголы движения» для турецкой аудитории

Быстро развивающиеся средства цифрового обучения позволяют активно внедрять их в образовательный процесс. Поскольку тема «Глаголы движения» в большой степени требует визуализации, применение цифровых ресурсов, отличающихся значительными возможностями в создании визуализирующих компонентов, несомненно, будет оправданным в обучении иностранцев использованию русских ГД. Среди многообразия появившихся и появляющихся ресурсов для изучающих РКИ иногда трудно выбрать наиболее релевантный стоящим задачам, поэтому считаем необходимым обозначить некоторые принципы отбора таких ресурсов в целях преподнесения и отработки темы «Глаголы движения» в турецкой аудитории.

Сразу отметим, что на сегодняшний день нам неизвестны какие-либо ресурсы, идеальные с точки зрения использования их в турецкой аудитории. Ни один из них не учитывает специфику обучения в турецкой аудитории. Однако в качестве дополнительного средства обучения некоторые из имеющихся ресурсов вполне могут быть привлечены для отработки темы «Глаголы движения» на каждом из этапов обучения.

На наш взгляд, в силу различных представлений о направленности движения в русском и турецком языках, а также в связи с наличием в русском языке отдельных специфических значений, недифференцируемых в турецком языке, при отборе цифровых ресурсов, прежде всего, должны быть соблюдены принципы наглядности (наличие таблиц, схем, презентаций или анимированных изображений, коротких видеофрагментов), которые иллюстрировали бы эти особенности.

Отобранный ресурс должен отвечать принципу системности и последовательности, а также позволять учащемуся идти в нужном ему темпе, при этом не допускать возможности пропускать темы. На ресурсе должны быть представлены материалы для обучения всем видам речевой деятельности.

Ресурс должен удовлетворять принципу коммуникативности, то есть содержать коммуникативные задания и предоставлять возможности контролируемо осуществлять коммуникативные намерения с использованием изучаемых единиц. Языковой материал, представленный на отобранном ресурсе, должен быть коммуникативно значимым для учащихся, интересным, познавательным, актуальным с точки зрения возможных ситуаций его использования.

Ресурс должен быть хорошо структурирован, иметь удобную навигацию и соответствовать принятым нормативам с точки зрения физической и психологической комфортности восприятия информации с экрана. С позиций указанных параметров рассмотрим несколько популярных ресурсов, предназначенных для изучения РКИ и содержащих в том или ином объеме материал для работы по теме «Глаголы движения».

Первым рассмотрим электронный ресурс Russian Online (www.rus-online.ru) [Russian Online] – сетевое учебное пособие по фонетике и грамматике для начинающих изучать русский язык (автор – С.В. Фадеев). Пособие содержит мультимедийные материалы и предназначено для уровней А1 и А2. Материал представлен на английском и французском языках [Долекер 2019а: 40].

В пособии выделены два уровня – элементарный и базовый.

Тема «Глаголы движения» затронута на обоих уровнях, объясняется при помощи таблиц и интерактивных изображений, при помощи которых учащиеся легко видят разницу между однонаправленным и неоднаправленным движением [Там же]:


The Verbs of Motion - Глаголы движения			
In Russian it is possible to single out a special group of verbs, the so-called verbs of motion. There are 14 pairs of them, each pair denoting one method of motion. All these verbs are imperfective.			
Unidirectional movement (movement in a certain direction)		Non-directed movement, or movement in various directions	
The agent moves			
	ИДТИ (to go)	ХОДИТЬ	
	ЕХАТЬ (to go)	ЕЗДИТЬ	
	БЕЖАТЬ (to run)	БЕГАТЬ	
	ПЛЫТЬ (to swim, to sail)	ПЛАВАТЬ	

Рис. 1. Таблица с интерактивными изображениями [Russian Online]

Упражнения по лексико-грамматической теме «Глаголы движения» представляют собой только задания с текстовым вводом. В упражнениях даны интерактивные изображения, которые помогают учащимся осознавать характеристику движения и понять суть вопроса, например: *Где был Юрий Гагарин 12 апреля 1961 года? – Он ___ в космос. (лететь-летать)*. Другой пример: *Такси ___ на вокзал. (ехать-ездить)*. В задании представляется анимированное изображение, где такси осуществляет однонаправленное движение в сторону вокзала. В этих заданиях учащийся выбирает правильный ответ и вводит его. Коммуникативные задачи в рамках курса не решаются. В этой связи данный ресурс недостаточен для освоения темы [Там же].

«Время говорить по-русски» (http://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/) – онлайн-учебник по русскому языку для начинающих [Время говорить по-русски 2012] (авторы – А.Ю. Петанова, Ю.А. Коваленко). Учебник доступен на русском, английском, итальянском, французском, немецком, китайском, испанском, японском языках и состоит из следующих разделов: модуль основного курса, словарь, тестирование, грамматический справочник, страноведческая информация, библиотека, медиатека [Долекер 2019а: 41].

Курс построен как многосерийный анимационный фильм, части которого объединены общим занимательным сюжетом и сквозными персонажами.

В основе сюжета – приключения иностранца, приехавшего в Россию. Каждый урок содержит лексико-грамматические задания до просмотра сцены, просмотр сцены-диалога с субтитрами на русском языке и одновременной демонстрацией текста на русском языке с переводом; словарь сцены-диалога, задания после просмотра; фонетические, лексические, грамматические, письменные упражнения, речевые задания на усвоение и закрепление полученных навыков, тест к уроку [Там же].

Тема «Глаголы движения» представлена в уроках 7 и 9, где даны бесприставочные глаголы и глаголы с приставками *по-*, *при-* и *у-*. Тема объясняется при помощи таблиц и иллюстраций:



Рис. 2. Представление темы «Глаголы движения» [Время говорить по-русски]

Предлагаемые в данных темах упражнения являются в основном репродуктивными (вставить пропущенный глагол, выбрать правильный вариант). Коммуникативный принцип в заданиях не реализуется, однако специально разработанные мультфильмы могут быть эффективно использованы для наблюдения за употреблением глаголов в речи в контексте ситуации. Для усвоения темы «Глаголы движения» предлагаемого количества упражнений, на наш взгляд, недостаточно.

LearnRussian (<http://learnrussian.rt.com>) – еще один сетевой учебник для начинающих изучать РКИ, который также предназначен для самостоятельного обучения [LearnRussian] (авторы – Е.В. Рублева и др.). Ведущий методический принцип – edutainment (обучение через развлечение). Основным ком-

понентом учебника являются игровые электронные компьютерные формы презентации учебного материала, в игровой же форме даны и тренировочные задания, а также тесты. Этот сетевой учебник охватывает уровни А1, А2, В1, имеет линейно-модульную структуру: 100 уроков (в 20 модулях) [Долекер 2019а: 41].

Тема «Глаголы движения» рассматривается в уроках 31–40. Все виды бесприставочных глаголов и глаголов с приставками подробно представлены в грамматических таблицах:

Table: Meanings of verbs of motion	
“идти” group	“ходить” group
ехать, лететь, плыть, бежать, нести, везти, вести	ездить, летать, плавать, бегать, носить, возить, водить
1. One time (only this moment)	Many times (action is repeated)
сейчас — now, сегодня — today, вчера — yesterday, завтра — tomorrow	регулярно — regularly, каждый день — every day, часто — often, постоянно — permanently, редко — rarely, никогда не... — never.
Сейчас я иду на работу. I'm going to work now Сегодня мы едем в театр. Tonight we are going to the theatre. Мама идёт в магазин. Mother is going to the store. Лодка плывёт на остров. The boat is sailing to the island.	Я каждый день хожу на работу. I go to work every day. Мы ездим в театр каждую субботу. We go to the theatre every Saturday. Мама ходит в магазин по выходным. Mother goes to the store on weekends. Лодка плавает на этот остров уже 5 лет. The boat has sailed to this island for 5 years already.
2. Туда. There	Туда — оттуда. To and from
— Куда ты идёшь? — Я иду в бассейн. “Where are you going?” “I'm going to the swimming pool.”	Утром я ходил в бассейн, а потом вернулся домой. I went to the swimming pool in the morning (there), and then came back home (from there). Вечером мы с братом ездили к бабушке.

Рис. 3. Грамматическая таблица по теме «Глаголы движения» [Learn Russian]

Комментарий дается на английском языке и учитывает слова-подсказки, помогающие понять особенности употребления русских ГД. Представлены упражнения и задания следующих типов: выбрать правильный вариант, написать правильную форму глагола, прослушать и дополнить текст. Курс предполагает реализацию принципа взаимосвязанного обучения, что находит отражение и в заданиях. В частности, предлагается прослушать диалог, содержащий ГД, и заполнить пропуски в задании, выбрав вариант ответа из предложенных [Долекер 2019а: 42].

- Привет! Как отдохнул?
- Очень хорошо. Мы **ездили** в горы на Кавказ. Я очень люблю активный отдых. А ты?
- А мы с семьёй **плавали** на море. В Хорватию. Для детей самый хороший отдых. Мы на лодке, в горы на экскурсию.
- А мы в горы, потом по горным рекам, потом снова в горы. Я даже один раз на дельтаплане! Это незабываемо!
- Ну, я не такой экстремал, как ты. Я люблю спокойный, семейный отдых.
- Да уж, вот что значит – семья, дети! Я же холостой. Пока могу делать всё, что я хочу.

плыли	ходили
ездили	летал
ходили	ездили

Рис. 4. Задание по теме «Глаголы движения» [Learn Russian]

После выполнения любого теста учащийся может увидеть свой результат. Если он допустил ошибку, то система показывает ему правильный вариант и рекомендует урок по соответствующей теме. Можно сказать, что названный ресурс удовлетворяет значительной части отобранных нами принципов [Долекер 2019а: 42].

Сайт Russian language lesson (<http://www.russianlessons.net>) построен как англо-русский путеводитель по России для иностранных туристов [Russian Language Lesson]. Он состоит из четырех разделов: Russian Lessons включает 18 тематических уроков: «Русская еда», «В кафе», «Семья», «Квартира» и др.); Russian Grammar – справочник по 14 грамматическим темам; Russian Vocabulary – словарь активной лексики по 10 темам; Russian Guide – страноведческий справочник на английском языке о регионах России [Долекер 2019а: 42].

Тема «Глаголы движения» рассматривается в разделе Russian Grammar на уроке 16 и объясняется на английском языке, раздел не содержит каких-либо иллюстраций, схем и т.д. Отличие между однонаправленными и разнонаправленными глаголами дается очень ограниченно. Представлены примеры предложений на русском языке и их переводы на английский язык, причем в самых простых контекстах. Например: *Я хожу в школу. – I go to school.*

Уроки и грамматический справочник методически не структурированы. Упражнения отсутствуют. Данный ресурс не представляется нам перспективным с точки зрения освоения темы.

Сайт Intermediate Russian Exercises (http://russianmentor.net/Ru_xx/STARTHERE.HTML) является сетевым лингвотренажером [Intermediate Russian Exercises], предназначенным для обучения русскому языку на уровнях А1 и А2. Регламентируется адресованность ресурса говорящим на английском языке, однако в характере организации материала и в заданиях это не находит отражения [Там же].

Теме «Глаголы движения» на данном ресурсе посвящен отдельный раздел, в котором представлен расширенный список глагольных лексем. В частности, ряд бесприставочных ГД, традиционно изучаемых на начальном этапе, дополнен такими словами, как *сажать, посадить, сидеть, садиться, сесть, класть, положить, лежать, ложиться, лечь, стоять, вставить, встать, становиться, стать*. Никаких комментариев к теме нет, даются только упражнения разного типа, хотя это, вероятно, объясняется «жанром» ресурса – лингвотренажер. Представлено довольно большое количество упражнений, однако коммуникативных заданий нет.

Сетевое мультимедийное пособие «Практикум по грамматике» (<http://rustest-online.ru/soderzhanie/>) представляет собой сетевую реализацию бумажного учебного пособия по грамматике Л.Л. Бабаловой [Практикум по грамматике], предназначено для иностранцев, владеющих русским языком на уровнях А2 и В1 [Долекер 2019а: 43].

Тема «Глаголы движения» представлена в части 2 «Выражение времени. Глаголы движения». В разделе отрабатываются умения правильно употреблять весь спектр бесприставочных глаголов со значением физического действия (за исключением глаголов с переносным значением) и ГД с приставками *по-, при-, у-, с-, под-* и др. Приведем пример упражнения:

УПОТРЕБИТЕ ГЛАГОЛЫ "ПОЙТИ" или "ПОЕХАТЬ" в ФОРМЕ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ.

1. - Ты не знаешь, где Наташа?
- По-моему, она в столовую.
2. - Можно попросить к телефону Анну Николаевну?
- Её нет, она к соседке.
3. - Директор у себя?
- Нет, он в министерство.
4. - Юра дома?
- Нет, он на вокзал провожать своих друзей.

Рис. 5. Упражнение по теме «Глаголы движения» [Практикум по грамматике]

Тип заданий в большинстве один и тот же – написать ГД в правильной грамматической форме в соответствующем времени. Полагаем, что данный ресурс может быть привлечен только в качестве вспомогательного средства для решения конкретных проблем, связанных с отработкой употребления форм ГД [Там же].

Russian For Free (<http://www.russianforfree.com>) является сетевым мультимедийным учебным пособием для начинающих изучать русский язык (A1 и A2) [Russian For Free]. Ресурс, как заявлено, ориентирован на иностранных учащихся, говорящих на английском языке, но так же, как и описанный выше сайт Intermediate Russian exercises, не содержит специально отобранного материала, специальных заданий и пр. с учетом указанной аудитории, кроме перевода формулировок заданий и некоторых комментариев на английский язык. Ресурс содержит видеодialogи, грамматические упражнения, игры со словами, грамматические таблицы, тексты для чтения, видеоклипы из российских мультфильмов и музыкальные видеоклипы, русско-английский аудио-разговорник для туристов, разговорник для иностранных родителей, усыновляющих детей из России, то есть весьма разноплановый материал [Там же].

Тема ГД затронута в уроке 14. Рассматриваются только бесприставочные глаголы. Тема представлена через примеры, снабженные переводом с русского на английский язык.

Пониманию особенностей употребления ГД учащимся помогают понять разные аудиодialogи. В конце урока дан тест по ГД. В тесте пять вопросов на

английском языке. Три из них связаны с теоретическим осознанием семантики ГД в соотношении с переводом на английский язык. Например:

Which kind of verb do we use to say “I am going to school”? (unidirectional-multidirectional)

Which kind of verb do we use to say “I go to school every day”? (unidirectional-multidirectional)

Нам показалось, что в целом описанный ресурс имеет довольно четкую структуру и позволяет системно изучать материал, однако для освоения темы «Глаголы движения» предложенного количества вопросов, упражнений и заданий недостаточно, а те, которые имеются, не соответствуют коммуникативному подходу [Долекер 2019а: 44].

Сетевой ресурс Russian foreveryone (<http://www.russianforeveryone.com>) разработан Юлией Рощиной, адресован иностранным учащимся, говорящим на английском языке, представлен как самоучитель для овладения русским языком на уровнях А1 и А2. Сайт включает 35 уроков, которые состоят из вводно-фонетических и грамматических тем. Уроки разделены по модульно-линейной структуре на восемь тематических разделов.

Лексико-грамматическая тема «Глаголы движения» затронута в уроках 25 и 33. В уроке 25 через рисунки объясняется разница между глаголами *идти* и *ехать*. На примерах показана разница между вопросительными словами *где* и *куда*. В отличие от других ресурсов, на сайте Russian for everyone применяется следующий подход к представлению ГД: в уроке 33 даны глаголы *идти*, *ходить*, *ехать*, *ездить* и объяснена функциональная разница между ними. Различие между однонаправленными и неоднаправленными ГД дается через слова-помощники: *часто*, *редко*, *обычно*, *иногда* и т.д. Страница с темой содержит иллюстрации, таблицу, примеры и комментарии на английском языке. Типология упражнений не очень широкая, однако упражнения направлены на развитие всех видов речевой деятельности [Долекер 2019а: 44-45].

В помощь сетевым образовательным ресурсам сейчас все больше появляется программ для обучения иностранному языку с помощью мобиль-

ных приложений. Так, разработаны мобильные приложения, предназначенные специально для обучения употреблению ГД – Learn&Go («Изучай и иди») [Learn&Go] (автор – О.В. Плотникова). Оно ориентировано на широкий круг лиц, изучающих русский язык как иностранный.

Приложение содержит упражнения для отработки и закрепления навыков употребления как бесприставочных ГД, так и ГД с приставками. Все разделы приложения содержат простые и доступные объяснения на английском языке и сопровождаются схематичными иллюстрациями. Как и многие мобильные приложения для изучения иностранного языка, приложение содержит тренировочные упражнения, в основном репродуктивного и иногда условно-речевого типа, однако коммуникативные задания в нем не предусмотрены [Долекер 2019а: 46].

Познакомиться с русскими ГД через подробные объяснения, с анимированными изображениями, которые помогают учащимся понять характеристику движения, можно с помощью мобильного приложения, разработанного Ю.И. Шитовым [Глаголы движения]. К сожалению, программа пока не предусматривает тренировочных упражнений [Долекер 2019а 47:].

Как показывает краткий обзор, многие современные цифровые ресурсы могут быть привлечены к решению частных дидактических задач при обучении иностранцев употреблению русских ГД, однако ни одно из представленных в нашем исследовании в полной мере не соответствует тем принципам отбора, которыми, на наш взгляд, нужно руководствоваться при выборе цифровых ресурсов для коммуникативно ориентированного обучения турецких студентов употреблению русских ГД.

3.3. Содержание и описание процесса опытного обучения

В настоящей диссертационной работе в первых двух главах были использованы методы исследования, которые применяются на теоретической основе. В рамках методических теорий А.Н. Щукина эмпирический этап нашей работы включает такие методы, как наблюдение и обобщение педагогического опыта, а также опытное обучение и анкетирование [Щукин 2006:

44-46]. В процессе опытного обучения осуществляется сбор статистических данных.

3.3.1. Этапы опытного обучения

Опытное обучение, описанное в нашей диссертационной работе, состоит из четырех этапов (в хронологической последовательности): организационный этап, этап реализации опытного обучения, этап констатации результатов опытного обучения, этап интерпретации результатов опытного обучения.

1. Организационный этап. На данном этапе разработаны гипотезы, программы опытного обучения и отбора участников. В ходе данной работы была проанализирована лингвистическая и методическая литература по ГД. Из-за новой коронавирусной пандемии процесс опытного обучения осуществлялся в условиях дистанционных возможностей. Тем не менее нам удалось наблюдать за речью иностранных учащихся на практических занятиях и выявить «отрицательный» языковой материал. Основные учебные материалы, которые были использованы в процессе опытного обучения, указаны в настоящей главе в разделе 3.4. В рамках ФКГ проанализированы ГД. Благодаря такому подходу была разработана модель, которая являлась базой для создания лингвометодической модели изучения русских ГД в турецкой аудитории. В данной главе представлены разработанные учебные материалы для учащихся элементарного (А1) и базового (А2) уровней владения русским языком, включая систему упражнений и заданий (СУЗ) и материалы для начального и завершающего контроля.

2. Этап реализации опытного обучения. Апробация разработанной СУЗ была проведена в январе-феврале 2022 года. В опытном обучении нашей диссертационной работы приняли участие 38 человек.

Участники опытного обучения нашей диссертационной работы были разделены на 3 группы. В состав первой группы входили сотрудники (15 человек) посольства Турции в Москве с элементарным уровнем (А1) владения русским языком. Вторая группа состояла из бакалавров (носителей турецкого

языка – 14 человек) Кыргызско-турецкого университета «Манас» с базовым уровнем (А2) владения русским языком. В третью группу входили иностранные бакалавры (носители турецкого языка – 9 человек) из разных российских вузов (Российский университет дружбы народов, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский инженерно-физический институт, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина) с I сертификационным уровнем владения русским языком.

Опытное обучение нашей диссертационной работы включало три этапа.

На первом этапе (январь 2022 г.) был проведен начальный контроль с использованием разработанных «Материалов для начального и завершающего контроля». Главной задачей данного этапа было определение исходного уровня владения лексико-грамматическими навыками в области употребления ГД у участников опытного обучения нашей диссертационной работы.

Второй этап (январь и февраль 2022 г.) заключался в проведении опытного обучения в России (в сети) с использованием разработанных учебно-методических материалов.

Третий этап (февраль 2022 г.) включал в себя завершающий контроль, который предусматривал те же материалы, что использовались для начального контроля. Полученные результаты создали условия для непредвзятой оценки прогресса усвоения русских ГД и эффективности разработанной для нашей диссертационной работы СУЗ.

3. Этап констатации. На данном этапе проводился анализ результатов опытного обучения нашей диссертационной работы, которые «послужили основанием для методических выводов, подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу» [Щукин 2006: 44].

После завершения итогового контроля мы провели анализ и подсчет грамматических ошибок участников опытного обучения нашей диссертационной работы. Полученные данные статистического анализа продемонстрированы в схеме 1. Следует также отметить, что нами учитывались результаты устного и письменного индивидуального анкетирования. Результаты анкетирования

рования позволяют выяснить мнение участников опытного обучения нашей диссертационной работы об обучении и представленных в нем материалов.

Образец анкеты опытного обучения нашей диссертационной работы представлен в Приложении 7. Однако необходимо отметить, что из соображений информационной безопасности участники опытного обучения отказались делиться своими личными данными.

4. Этап интерпретации. На четвертом этапе полученные результаты опытного обучения нашей диссертационной работы были научно обоснованными, что позволяло сделать методические выводы, которые имеют важное значение для эффективного обучения носителей турецкого языка.

3.3.2. Контроль знаний и умений турецких учащихся в корректировочном курсе обучения употреблению глаголов движения (материалы для начального и завершающего контроля)

В данном параграфе нами предложены материалы для начального и завершающего контроля. Они представлены в виде теста, который включает 17 позиций. Для выполнения теста участникам опытного обучения давалось 15 минут. Участникам необходимо было выбрать правильный ответ из трех вариантов (а, б, в). Задание 1 предлагалось участникам опытного обучения с элементарным и базовым уровнями владения русским языком, а задание 2 – участникам с I сертификационным уровнем владения русским языком.

Задание 1. Выберите правильный вариант

1. Сейчас я _____ в магазин.
 - а) хожу
 - б) иду
 - в) шёл
2. Оля часто _____ к бабушке.
 - а) идёт
 - б) ходит
 - в) летит
3. Раньше они каждую неделю _____ в Сочи.

- а) ехали
- б) ходили
- в) ездили

4. – Где ты был 2 часа назад?

– Я _____ в спортзал.

- а) ходил
- б) шёл
- в) хожу

5. Смотри! Сюда _____ Ваня.

- а) ездит
- б) едет
- в) ехал

6. – Что ты делаешь по выходным?

– Я _____ по парку.

- а) бегаю
- б) бегу
- в) бегал

7. Даня очень хорошо играет в футбол, потому что он умеет быстро _____.

- а) идти
- б) бежать
- в) бегать

8. Оля снова _____ отдыхать в Турцию?

- а) летит
- б) летает
- в) идёт

9) Самолеты Турецких авиалиний регулярно _____ в Москву.

- а) ездят
- б) летают
- в) летят

10. Пиранья всегда очень быстро _____.

- а) плавает
- б) плывет
- в) плывут

11. Смотрите, корабль _____ в порт.

- а) плавает
- б) плывёт
- в) плывут

12. По утрам отец _____ сына в детский сад.

- а) ведёт
- б) водит
- в) носит

13. По улице идет группа школьников. Группу _____ учитель.

- а) ведёт
- б) водит
- в) носит

14. Этот парень каждую субботу _____ молоко к нам.

- а) ведёт
- б) возит
- в) водит

15. Когда я _____ маму в больницу, на пути я увидел моего коллегу.

- а) возил
- б) веду
- в) везу

16. Я не понимаю, почему он каждый день _____ такой тяжелый рюкзак в университет.

- а) водит
- б) ведёт
- в) носит

17. Куда ты _____ книгу? Я её ещё не прочитал.

- а) носишь

б) несёшь

в) ведёшь

Задание 2. Выберите правильный вариант

1. Он сегодня почему-то очень поздно _____ на работу.

а) зашёл

б) вошёл

в) пришёл

2) Они опоздали из-за того, что после матча _____ к друзьям.

а) приезжали

б) заезжали

в) въезжали

3) Учитель неожиданно _____ к окну.

а) подбежал

б) забежал

в) прибежал

4) Ты думаешь, за 40 минут мы _____ до аэропорта?

а) уедем

б) подьедем

в) доедем

5) Самолёт _____ из Казани полчаса назад.

а) вылетел

б) улетел

в) полетел

6) _____ все эти книги! Они нам точно не нужны!

а) отнесите

б) донесите

в) унесите

7) Учитель _____ Колю в сторону и указал ему на неправильное поведение.

а) довёл

б) увёл

- в) отвёл
- 8) Через месяц мы _____ в другой город.
- а) проедем
 - б) переедем
 - в) объедем
- 9) Я предлагаю вам _____ через парк на станцию метро.
- а) перейти
 - б) пройти
 - в) зайти
- 10) Завтра я с друзьями _____ на матч.
- а) войду
 - б) приду
 - в) пойду
- 11) Медсестра с большой тревогой _____ в кабинет.
- а) пошла
 - б) вошла
 - в) пришла
- 12) После собрания все попрощались друг с другом и _____ по домам.
- а) разошлись
 - б) сошлись
 - в) перешли
- 13) Пресс-конференция была назначена на 14:30, однако журналисты _____ к 14:00.
- а) разошлись
 - б) пришли
 - в) ушли
- 14) Занятие закончилось, и студенты _____ домой.
- а) ушли
 - б) вышли
 - в) подошли

- 15) Когда вы планируете _____ оплату?
- а) унести
 - б) уносить
 - в) внести
- 16) Чтобы зарегистрироваться, _____ ваши личные данные.
- а) внесите
 - б) ввезите
 - в) введите
- 17) Экономический кризис _____ к безработице.
- а) уведёт
 - б) введёт
 - в) приведёт

3.3.3. Результаты начального и завершающего контроля в группах турецких учащихся

Результаты проведённого начального тестирования группы испытуемых турецких учащихся выявили ошибки, причины которых объясняются невладением в ходе выполнения заданий некоторыми семантическими и лексико-грамматическими особенностями ГД.

1. Неверное употребление ГД по признаку однонаправленности и неоднаправленности (уровни А1-В1).

2. Неверное употребление ГД по признаку способа перемещения (уровни А1-А2).

3. Неправильное восприятие особенностей употребления ГД в прошедшем времени (уровни А1-А2).

4. Неверное употребление переходных ГД по признаку способа передвижения (уровни А1-А2).

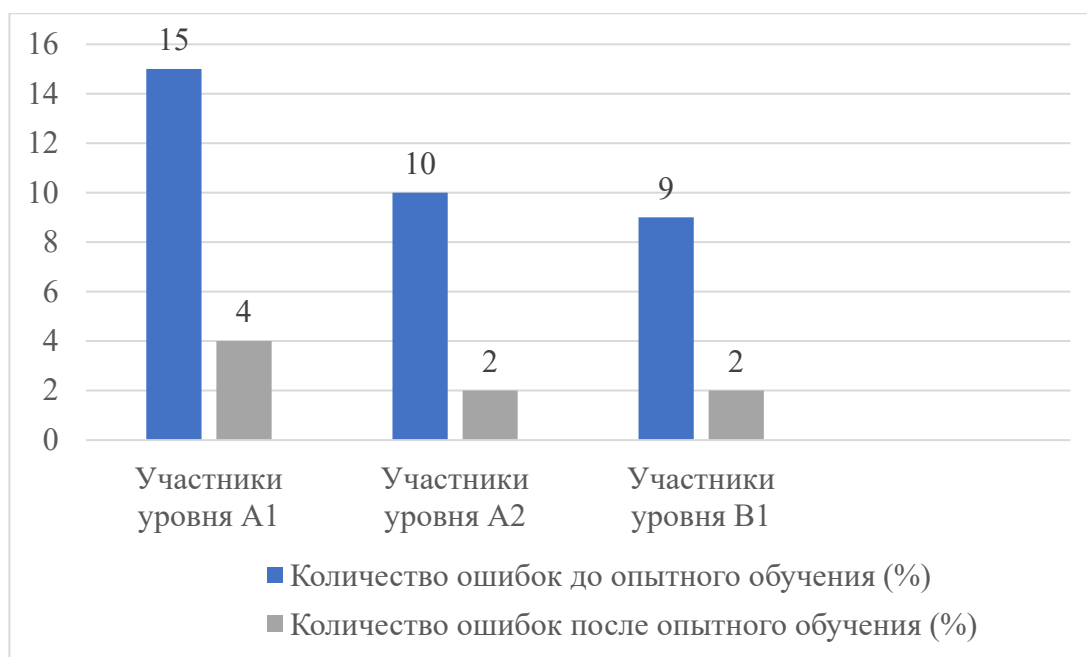
5. Неправильное употребление приставочных глаголов движения по семантическим признакам (уровень В1).

6. Неверное управление приставочных ГД (уровень В1).

7. Некорректное употребление ГД в переносном значении (уровень В1).

По завершении опытного обучения группы турецких участников прошли итоговое тестирование по «Материалам начального и завершающего контроля». После тестирования нами были проанализированы и подсчитаны грамматические и лексические ошибки в употреблении ГД (см. схему 1). Полученные результаты сопоставительного анализа начального и завершающего тестирования показывают, что по завершении опытного обучения турецкие учащиеся стали допускать намного меньше ошибок в употреблении ГД, чем до него.

Схема 1. Результаты начального и завершающего контроля участников опытного обучения



3.4. Система упражнений и заданий для обучения употреблению русских глаголов движения носителей турецкого языка

Основываясь на традиционных классификациях упражнений, мы можем отобрать для решения нашей задачи разработки системы упражнений и заданий, ориентированной на обучение носителей турецкого языка употреблению ГД, наиболее подходящие, на наш взгляд, в целях построения корректировочного курса по ГД. Мы исходим из того, что курс будет исполь-

зоваться для работы с учащимися, владеющими русским языком на уровне А2+ – В1, но испытывающими затруднения в употреблении русских ГД.

Поскольку носителю турецкого языка необходимо понять логику употребления русских ГД, предлагаем начать с упражнений на наблюдение. В этих упражнениях не должно быть предложений, выходящих за рамки определенной позиции противопоставлений.

Упражнение 1. Сравните предложения с глаголами движения и обратите внимание на комментарий в скобках.

1. Наши друзья **приехали** в лагерь (друзья находятся в лагере.) – Вчера наши друзья **приезжали** в лагерь (друзей в лагере нет, они уже уехали).

2. Ко мне домой **приехала** мама (мама находится у меня). – Сегодня ко мне домой **приезжала** мама (мамы у меня нет, она уже уехала).

Упражнение 2. Прочитайте предложения и скажите, где находится человек (люди) или предмет в момент речи.

Образец: Наши друзья **приехали** в лагерь. (Друзья находятся в лагере.) – Вчера наши друзья **приезжали** в лагерь. (Друзья были в лагере, но сейчас их там уже нет.)

Цель упражнений такого типа – помочь учащимся понять различия в значениях между ГД совершенного и несовершенного вида с приставками *при-* и *у-* в прошедшем времени, поэтому глаголы с другими приставками не предлагаются [Долекер 2020: 100].

Следующий тип упражнений предусматривает выбор верного слова с опорой на опознавательные признаки – слова-подсказки.

Упражнение 3. Дополните предложения, выбрав подходящий по смыслу и по форме глагол.

Образец: Каждый понедельник мой друг (приезжать – приехать) к своей тёте. – Каждый понедельник мой друг **приезжает** к своей тёте.

В субботу мой дядя (приезжать – приехать) к нам. – В субботу моя дядя **приедет** к нам.

1. В прошлом году Оля продала квартиру и совсем ... из Москвы. (*уезжать – уехать*)

Наполнение этого упражнения может варьироваться в зависимости от того, какие проблемные зоны необходимо ликвидировать (выбор вида глагола движения или выбор формы) [Там же].

Следует отметить, что у турецких учащихся нередко возникает вопрос о том, как правильно выразить мысль, если тот, о ком говорят, в момент речи отсутствует. В таком случае можно предложить следующий тип упражнений.

Упражнение 4. Ответьте на вопросы по образцу. Учитывайте тот факт, что в момент речи тот, о ком говорится в предложении, может отсутствовать.

Образец:

– Откуда здесь эта книга? К нам кто-то **приходил**?

– **Приходила** Аня. Это она забыла журнал.

1. От кого вы узнали, что Саша приехал? (*Утром **приходила** Аня и сказала, что она видела Сашу около подъезда.*)

Для того чтобы учащиеся научились различать значения прибытия и удаления, можно предложить им задание, где им нужно ответить на вопросы, используя глаголы движения с приставками *при-* и *у-* [Долекер 2020: 100].

Упражнение 5. Ответьте на вопросы, используя глаголы движения с приставками *при-* и *у-*.

Образец: Я узнал, что вчера **приехала** моя давняя знакомая. Может, мы с ней встретимся? – К сожалению, она **уехала** сегодня утром.

1. К большому сожалению, мы пропустили Фестиваль цирковых артистов. Циркачи, наверное, пробыли в нашем городе не больше трёх дней? (*Да, они **уехали** вчера.*)

Следующие типы заданий направлены на отработку навыка различения приставок, близких по смыслу [Там же].

Упражнение 6. Дополните предложения глаголами движения с приставкой *при-* или *в-*.

Образец: 1. Степан _____ в парикмахерскую, чтобы постричься. – Степан **пришел** в парикмахерскую, чтобы постричься.

2. Степан хотел _____ в парикмахерскую, но дверь оказалась закрытой. – Степан хотел **войти** в парикмахерскую, но дверь оказалась закрытой.

Разновидностью данного упражнения является более сложный вариант, предполагающий выбор глаголов движения, обозначающих также различные способы передвижения. Для турецкой аудитории, как отмечалось, это очень проблемная зона [Там же].

Упражнение 7. Дополните предложения глаголами движения с приставкой *вы-* или *у-*.

Образец: 1. Степан только что _____ из своего офиса и направился к метро.
– Степан только что **вышел** из своего офиса и направился к метро.

2. Степан два часа назад _____ домой. – Степан два часа назад **ушел** домой.

1. Почему он _____ из комнаты? Ведь врачи запретили ему это!

2. Андрей узнал, что его научный руководитель _____ в Анкару на месяц.

Для турецких учащихся очень важно также включение в систему упражнений, предполагающих учет субъектно-объектных характеристик.

Упражнение 8. Дополните предложения, используя переходные глаголы движения *везти/нести* с приставкой *при-* или *от-*.

Образец: Я _____ эти конфеты вам. – Я **привез** эти конфеты вам.

Я купил эти конфеты для сестры. А когда вы сможете _____ их ей? – Я купил эти конфеты для сестры. А когда вы сможете **отвезти** их ей?

1. Машина опять не заводится. Не понимаю, почему она стала так часто ломаться. Пора уже _____ ее в ремонт.

2. – Я не могу найти конспекты лекций по геологии.

– Не волнуйся, вечером я _____ тебе свои конспекты.

Для корректировочного курса целесообразным является включение заданий разного типа на перевод, поскольку они показали свою эффективность при повторении лексического и грамматического материала. Перевод помогает учащимся понять разницу в системе двух языков, дает студенту возможность работать самостоятельно, используя диалог для тренировки [Куриленко 2018: 18, Долекер 2020: 100].

Упражнения на перевод с русского языка на турецкий, на наш взгляд, должны сопровождаться дополнительными заданиями, акцентирующими внимание на различия в употреблении ГД. Приведем пример.

Упражнение 9. Отметьте в русском тексте глаголы движения. Переведите предложения на турецкий язык, указав возможные варианты. Постарайтесь объяснить возможность ли невозможность использования разных слов для передачи значения глагола в русском предложении.

Турецкий ученый, который когда-то *уехал* из Турции в США, *принес* в студию Телеканала 1 фотографии своей семьи и рассказал, почему он решил вернуться на родину. (*Bir zamanlar Türkiye'den ABD'ye gitmiş olan Türk bilim adamı, Telekanal 1 stüdyosuna ailesinin fotoğraflarını getirdi ve neden vatanına geri dönmeye karar verdiğini anlattı.*)

Упражнения на перевод с турецкого языка на русский, как нам кажется, также должны сопровождаться дополнительными заданиями, предлагающими поискать варианты перевода турецких ГД. Это более трудное для студентов упражнение.

Упражнение 10. Переведите предложения на русский язык.

Yazılım şirketinde çalışan Hakan, Çin'deki şubede baş mühendis olarak 4 yıllığına çalışmak üzere Pekin'e gitti. (*Хакан, который работает в компании по разработке программного обеспечения, уехал в Пекин на 4 года, чтобы работать главным инженером в китайском филиале.*)

В качестве условно-речевых упражнений мы считаем необходимым включить в систему упражнения на составление описания картинок с использованием заданного набора ГД. Усложненный вариант задания – описание анимированных изображений или фрагмента видеофильма. Можно также ограничить время на выполнение задания, что выведет турецкого студента из зоны комфорта и инициирует его на более быстрое принятие решения.

Считаем, что для турецкой аудитории в корректировочном курсе будут также полезны традиционные задания продуктивного характера: например, рассказ о своем обычном дне, используя ГД. Стимулирующим приемом, усложняющим задачу, здесь может стать обозначение количества ГД, которое нужно включить в рассказ, ограничение по приставкам, по видам глаголов и пр.

Упражнение 11. Напишите о вашем ежедневном передвижении по городу. Постарайтесь использовать бесприставочные и приставочные ГД в вашем рассказе.

(Каждый день я просыпаюсь в 07:00. **Выхожу** из дома в 08:00. Я **приезжаю** на работу на автобусе в 08:45...)

Система упражнений и заданий обязательно должна быть дополнена упражнениями, которые бы включали работу с примерами (в том числе полноценными напечатанными или звучащими текстами), содержащими ГД в контекстах, которые реализуют переносные значения, или с ГД в описательных предикатах, поскольку они вызывают особые трудности у учащихся. Согласно российскому стандарту, определяющему требования к уровню владения языком, переносные значения ГД изучаются позже, на уровне В2+ и выше, однако пропедевтически работа с ними могла бы быть включена и в предлагаемый корректировочный курс.

Для отработки употребления ГД в переносном значении первой выделенной нами группы можно предложить традиционные упражнения, материал которых включает указанные в приложении 4 глаголы [Долекер, Панков 2022: 94]. Приведём примеры.

Упражнение 1. Прочитайте предложения, обратите внимание на значение глаголов движения в данном контексте, опираясь на общий смысл предложения.

1. В Турции необходимо *ввести* полный локдаун. Пока страна *избегает* полной изоляции, которая предусматривает закрытие всех предприятий, опасаясь, что это может еще больше усугубить экономический кризис.

2. Та рубашка, которую предлагает продавец, возможно, красива. Однако эта модель давно уже *вышла* из моды. Поэтому я предлагаю тебе посмотреть другую модель.

3. Знаешь, что мне *пришло* в голову: давай съездим в Каппадокию.

Упражнение 2. Прочитайте русские предложения и их турецкие эквиваленты, сделайте вывод о соответствии русских выражений, включающих глаголы движения в переносном значении, и выражений, используемых в турецком языке [Долекер, Панков 2022: 94].

Русские предложения	Турецкие эквиваленты
Это решение привело к нежелательным последствиям.	Bu karar arzu edilmeyen sonuçlara yol açtı .

Дедушка очень рассердился на брата, просто вышел из себя!	Dedem kardeşime çok sinirlendi, tamamen <i>kendinden geçti!</i>
На переговорах Ольга внесла очень интересное предложение.	Olga görüşmelerde <i>çok ilginç bir teklif sundu.</i>

Упражнение 3. Для следующих турецких выражений подберите русские эквиваленты, включающие глаголы движения. Используйте слова для справок: *şanslı olmak, sorumlu olmak, evlenmek* (для девушек). Слова для справок: *нести* ответственность, *выйти* замуж, кому-нибудь *везти* [Долекер, Панков 2022: 94].

Упражнение 4. Дополните таблицу русско-турецких соответствий.

По-русски	По-турецки
Привести примеры	
	Enfeksiyon taşımak
Разводиться	
	sınavda sallamak
Войти в моду	

Упражнение 5. Дополните диалоги, используя ГД в переносном значении. Используйте слова для справок. Слова для справок: **войти** в моду, **проводить** собрание, **довести** до бешенства.

Образец:

- Эдуард вообще-то очень милый кот. Но сегодня с ним что-то не так.
 - Да. Я хотела погладить его, но он поцарапал мне руку. Что с ним случилось?
 - Мне кажется, дети своими играми *довели* его до бешенства.
1. – Я до сих пор не могу выбрать себе красивые брюки!
 - Может быть, красные возьмёшь?
 - А красные брюки не старомодные?
 - В этом сезоне они ... (*войти* в моду)
 2. – Вы ещё не приняли решение о нашем предложении?

– Пока ничего не могу сказать. Мы не ... (*проводить* собрание) по этому поводу. Я думаю, что мы примем окончательное решение на собрании.

– Мы ждем ваше решение с нетерпением!

Обобщающее упражнение

Упражнение 6. Прочитайте текст и определите, какие ГД употреблены в прямом, а какие в переносном значении. Затем ответьте на вопросы [Долекер, Панков 2022: 95].

Когда-то Ваня и Вера вместе ходили в университет. Они были студентами. Ваня часто ходил по улице, на которой жила его подруга, но ни разу не зашёл к ней в гости. Ваня любил Веру, но не смел сказать ей об этом. Хотя он всегда мечтал, чтобы она носила его фамилию, водила их будущих детей в парк и проводила время с ним. Но мечта осталась мечтой. После университета Вера познакомилась с Петром и вышла за него замуж. Они уехали в Париж, где живут его родители. Вера была очень счастлива, так как она всегда мечтала ходить в музеи и театры Франции.

Однако счастье Веры не было долгим. Недавно Ваня узнал, что она развелась с Петром и решила вернуться в Москву. Теперь она стала жить со своими родителями в их старом доме. В этот день Ваня принял решение сказать Вере, что любит её. Он пошёл в магазин и купил букет роз. Когда он пришёл на знакомую улицу, то долго ходил под окнами дома возлюбленной, но так и не решился войти. Погода сильно испортилась. Началась метель. Улицу занесло снегом, и Ване стало безумно холодно. «Лучше приду завтра», – подумал Ваня. Когда он уже ушёл, Вера вышла из дома купить продукты и увидела много следов на снегу. Она подумала: «Кто-то ждал здесь свою любимую и долго ходил взад-вперёд. Разве остались такие мужчины?» В чем-то она была права!

1. Где часто ходил Ваня?
2. Что Ваня думал о Вере? О чем он мечтал?
3. Что Вера сделала после университета?
4. Что Ваня узнал о Вере?
5. Какое решение Ваня принял и что он сделал?
6. Что сделала Вера?

Специальные упражнения и задания предполагают перевод с русского на турецкий и с турецкого на русский предложений с ГД обеих групп;

подстановочные упражнения, включающие наиболее частотные случаи несовпадений русских ГД в переносном значении и турецких глаголов, не выражающих движения; упражнения на выбор русского ГД, соответствующего атрибутивным конструкциям турецкого языка и др. Приведём примеры [Долекер, Панков 2022: 95].

Упражнение 7. Переведите предложения на турецкий язык.

1) Знаешь, что пришло в голову: давай съездим в Санкт-Петербург! (*Aklına ne geldi biliyor musun? Hadi Saint Petersburg'a gidelim.*)

2) Надо внести эту информацию в компьютер. (*Bu bilgiyi bilgisayara girmek gerekiyor.*)

Упражнение 8. Переведите предложения на русский язык.

1) Gökyüzünde bulutlar uçuyor. (*По небу **плывут** облака.*)

2) Bu gömleklerin modası geçmedi. (*Эти рубашки не **вышли** из моды.*)

Упражнение 9. Дополните предложения подходящим глаголом движения.

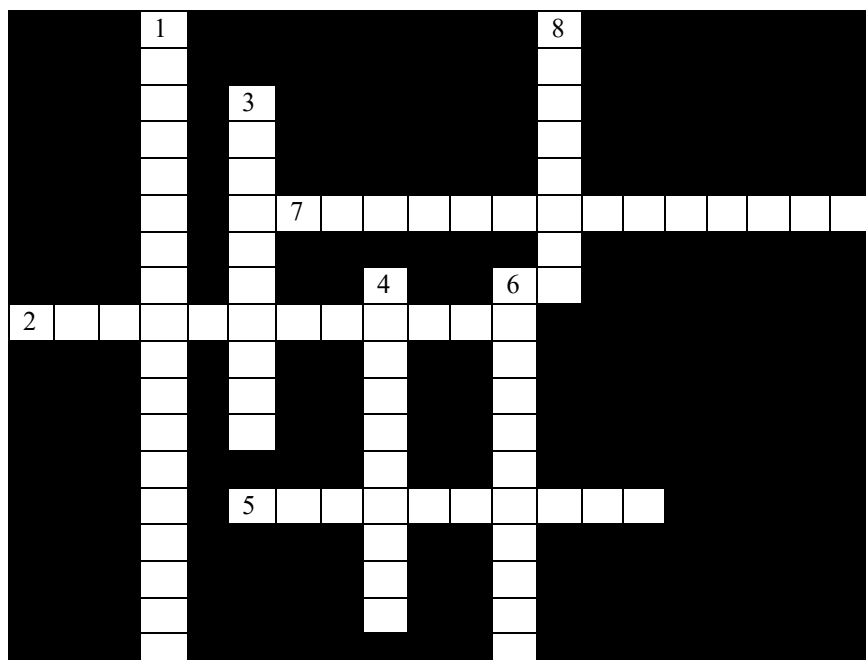
1) Насекомые часто ... (*переносить*) инфекции.

2) Это иногда ... (*приводить*) к тяжёлым последствиям.

В качестве варианта текущего контроля можно предложить кроссворд.

Упражнение 10. Решите кроссворд, вписав в соответствующие клетки русские глаголы движения в переносном значении.

1. Sınavda sallamak. 2. Darbe indirmek. 3. Çıldırmaq. 4. İçine kapanmak. 5. Davranmak. 6. Boşanmak. 7. Özet çıkarmak. 8. Pert etmek.



Итоговым заданием может стать сочинение.

Упражнение 11. Напишите сочинение о том дне, когда вы уезжали учиться в другой город или страну. Используйте не менее 15 глаголов движения, в том числе в переносном значении [Долекер, Панков 2022: 96].

(У меня были очень сложные чувства перед отъездом, потому что я долго не мог решить: ехать или не ехать? Однако, когда пришло письмо с приглашением на учёбу, решение было принято: надо ехать. Выехали мы заблаговременно. Когда родители привезли меня в аэропорт, солнце уже заходило. Я попрощался с ними и пошёл регистрировать багаж. Вдруг мне показалось, что я забыл дома свой паспорт и кошелёк. Душа ушла в пятки. Но, слава Богу, через несколько мучительных минут нашёл их в кармане рюкзака...)

3.5. Методические рекомендации для разработки коммуникативно ориентированного корректировочного курса «Глаголы движения» в рамках реализации методики обучения употреблению русских глаголов движения носителей турецкого языка

На примере разработки одного занятия из корректировочного курса «Глаголы движения» для турецкой аудитории дадим некоторые методические рекомендации, которые должны помочь преподавателю, решившему воспользоваться нашей методикой. Отметим, что языковой материал для данного урока был отобран с учетом принципов, указанных в п. 2.2.

В учебном процессе для успешной ориентировки в ситуации и последовательного осуществления всех четырех компонентов речевого действия (ориентировки, плана и его реализации, самоконтроля) необходимо провести работу, подготавливающую учащихся к выполнению сложного, комплексного по своему характеру речевого действия. Эта работа направляется преподавателем и заключается в формировании многих частных умений и навыков [Битехтина, Юдина 1985: 12].

Урок «Употребление переходных ГД с приставкой *от-*» предполагает систематизировать знания учащихся о ГД с приставкой *от-*, обратить внимание турецких учащихся на различие в значении переходных глаголов

движения с приставкой *от-*, *у-*, *при-* и *под-* сформировать навыки их правильного употребления.

Выбор переходных ГД с приставкой *от-* обусловлен тем, что в связи с трудностями усвоения их функционирования и употребления в речи можно разработать систему работы над другими трудными случаями, формировать различные типы упражнений, которые можно применять для усвоения других сложных ГД в турецкой аудитории. В социально-бытовой сфере общения тематика и содержание актов коммуникации определяются необходимостью удовлетворения бытовых потребностей человека: ориентация в городе, учреждении; пользование транспортом; посещение поликлиники, магазина, ресторана и др.

Известно, что употребление ГД ограничено сферами общения. Так, в учебно-профессиональной и профессионально-трудовой сфере тематика общения определяется характером учебной и производственной деятельности:

1) занятия в вузе, межвузовские конференции, семинары, производственная практика, поездки в экспедицию, командировку; обсуждение плана, маршрута экспедиции, координация совместных действий группы людей;

2) обсуждение материалов социально-исторического характера: биографии ученых, общественных деятелей и т.п., страницы из истории развития науки (совершенствование средств передвижения, освоение космоса, история некоторых географических открытий); сотрудничество ученых разных стран; деятельность людей, направленная на охрану окружающей среды, и др.;

3) в социально-культурной сфере общения беседы носят неофициальный характер и их тематика достаточно широка: знакомство, визиты, обмен новостями, обмен впечатлениями о посещении театров, кинотеатров, музеев, выставок и т.п.; организация посещения учреждений культуры, обсуждение деятельности человека, событий общественной жизни; занятия спортом, самодеятельность, поездки, путешествия;

4) в сфере общественной деятельности тематика актов коммуникации связана с выполнением определенных социальных функций: участие в

общественной жизни коллектива; работа в молодежных организациях; проведение фестивалей, конкурсов и т.п.;

5) в административно-деловой сфере тематика общения определяется потребностями организационно-делового характера: выяснение статуса лица, группы, правовых вопросов, возможностей и условий организации собраний, встреч и т.п. (см., например, [Битехтина, Юдина 1985: 14]).

На этом занятии турецкие учащиеся узнают, что переходные ГД с приставкой *от-* имеют 6 значений. Если турецкие учащиеся обратятся к русско-турецкому словарю, то они не могут найти однозначного соответствия каждому из этих русских переходных ГД. Например, в «Русско-турецком и турецко-русском словаре» глагол *отвезти* переводится как *götürmek*, глагол *отвести* переводится как *götürmek* и *çekmek* [Рыбалченко 2011: 222], глагол *отнести* переводится как *götürmek* [Рыбалченко 2011: 226].

Для того, чтобы турецкие учащиеся поняли разницу между этими глаголами и близкими к ним по значению, правильно употребляли их в речи, следует познакомить их со всеми значениями, лексической и синтаксической сочетаемостью данных глаголов.

Самые яркие разные случаи употребления переходных глаголов типа *отнести* и *принести* можно сопоставить таким образом (см. таблицу 2):

Таблица 2. Семантика и употребление переходных глаголов типа *отнести* и *принести*

От-	При-
<p>1) Вернуть объект владельцу: <i>Этот учебный материал принадлежит Анне. Я взял его, чтобы использовать для написания своей дипломной работы, но завтра я должен уже отнести его Анне.</i></p>	<p>1) Доставить объект говорящему: <i>Этот учебный материал принадлежит Анне. Она принесла его мне, чтобы я использовал его для написания своей дипломной работы.</i></p>

<p>2) Вернуть объект на его обычное место: <i>Я починил шкаф. Отвертки нам больше не нужны. Можешь отнести их на место.</i></p>	<p>2) Доставить объект на место, где находится говорящий: <i>Я должен починить шкаф. Принеси их, пожалуйста.</i></p>
<p>3) Доставить объект туда, где он должен находиться: <i>Еду заказал Андрей. Отнесите её к нему.</i></p>	<p>3) Доставить объект говорящему: <i>Принесите еду, которую заказал Андрей. Я сам отнесу её.</i></p>
<p>4) Передать, отдать объект тому, кто владеет им: <i>Если на выходных собираешься к отцу, то отнеси, пожалуйста, ему сверло.</i></p>	<p>4) Передать или доставить говорящему объект, который ему принадлежит или предназначен: <i>Вчера Олег принес мне сверло от Андрея.</i></p>
<p>5) Доставить объект куда-либо, чтобы подвергнуть его какому-то воздействию (движения от собеседника): <i>Компьютер нужно отнести в ремонт</i></p>	<p>5) Доставить объект куда-либо, чтобы подвергнуть его какому-то воздействию (движение к собеседнику): <i>Я принес компьютер. Вы не смогли бы срочно его отремонтировать?</i></p>
<p>6) Помочь кому-нибудь дойти в определенное место: <i>Сегодня я вернусь домой поздно, потому что после работы я отведу коллегу в спортзал. Он не знает дорогу.</i></p>	<p>6) Помочь кому-нибудь дойти туда, где находится говорящий или собеседник: <i>Сегодня я поздно выйду с работы из-за собрания. Ты не могла бы привести Даню из школы?</i></p>

Такая таблица будет полезна для того, чтобы турецкие учащиеся поняли разницу между переходными глаголами с приставкой *от-* и *при-*.

После подачи этих особенностей можно дать задание на наблюдение, которое подразумевает определения значения данных глаголов турецкими учащимися.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Определите значение ГД с приставкой *от-*.

- 1) Я не могу найти пульт. Где же он? – Мама отнесла его в шкаф.
- 2) Ольга, возьми, пожалуйста, компьютер и отнеси его в кабинет.
- 3) Виктория просила у меня роман «Отцы и дети». Сегодня можешь отнести ей роман?
- 4) Телефон не вовремя сломался. Нужно срочно отнести его в ремонт.
- 5) Мама, эти игрушки Вани? – Нет, Димы. Завтра утром отнесу их.
- 6) Годовой отчет готов? Если готов, то отнесите его директору.
- 7) Вячеслав, не могли бы отвести нового сотрудника в отдел продаж?
- 8) Зимой отдохнем в Сочи, а детей отвезем к тете.
- 9) Ирина, я узнал, что вы собираетесь в Анталью. Я своей подруге обещал небольшой подарок. Не могли бы отвезти его ей?
- 10) Я забил гвоздь в стену, чтобы повесить картину. Молоток больше не нужен. Не мог бы ты отнести его в сарай?

После этого упражнения можно перейти ко второму заданию, которое требует от учащихся выбора правильного ответа. Такое задание способствует укреплению понимания различий между переходными ГД с приставкой *от-* и *при-*.

Упражнение 2. Восстановите предложения, используя подходящие по смыслу переходные ГД с приставкой *при-* или *от-*.

- 1) До вылета самолета ещё 4 часа. Я хочу _____ свой чемодан в камеру хранения.
- 2) Через 20 минут в кинотеатре начнется мультфильм «Король лев», поэтому я _____ сына из детской игровой площадки торгового центра.
- 3) Курьер _____ заказ мне с опозданием 20 минут.
- 4) Пылесос опять сломался. Завтра я _____ его в ремонт.
- 5) Близкая подруга _____ мне роман, который я давно хотел прочитать.
- 6) Учитель просил школьников _____ на занятия самую любимую игрушку.

7) Преподаватель по физкультуре попросил студента _____ мяч в спортзал.

8) В ближайшие каникулы я должен _____ дочь к любимой бабушке в Сочи.

В прошлом году я обещал ей это.

Затем нужно перейти к сопоставлению переходных ГД с приставкой *от-* и *у-*. Их различие можно показать таким образом (см. табл. 3).

Таблица 3. Семантика и употребление переходных глаголов типа *отнести* и *унести*

От-	У-
1) Вернуть объект на место и оставить его там: <i>Молоток и сверло больше мне не нужны. Пожалуйста, отнеси их в сарай.</i>	1) Взять отсюда и удалить: <i>Молоток и сверло больше мне не нужны. Можешь унести их.</i>
2) Помочь дойти в определенное место: <i>Я должен отвести бабушку домой. Она уже очень устала.</i>	2) Значение удаления объекта: <i>Нужно увести бабушку. На улице стало очень жарко.</i>

Такая таблица позволяет турецким учащимся понять семантическое различие между переходными ГД с приставкой *от-* и *у-*. Затем можно предложить упражнение, которое способствует укреплению изученного материала у учащихся.

Упражнение 3. Восстановите предложения, используя подходящие по смыслу переходные ГД с приставкой *при-* или *у-*.

1) Сынок, если тебе больше не нужны инструменты по резьбе, то можешь _____ их на место?

2) Ваня, мы уже закончили ремонт. Пожалуйста, _____ инструменты.

3) У сына нашего гостя аллергия на котов. Дорогая, _____, пожалуйста, Барсика.

4) До занятия осталось всего 15 минут. Мне нужно скорее _____ сына в школу.

Как мы отметили, задание на перевод является одним из эффективных условно-речевых упражнений.

Упражнение 4. Переведите предложения на русский язык.

1) Türkiye'nin Erzurum ilçesinde yaşayan Ahmet Yılmaz, engelli oğlunu her gün sırtında taşıyarak 10 km uzaklıktaki okuluna götürüyor.

2) Bilgisayarımı tamire götürdükten sonra tamirciye ödemeye yapmadığımı fark ettim.

Упражнение 5. Переведите предложения на турецкий язык.

1) В любом доме живут читающие люди, так что можно отнести несколько книг на улицу и положить их на скамейку.

2) Если ты будешь себя так вести, то я отведу тебя к бабушке и ты остаешься там на все выходные!

Учащимся можно предложить упражнение на аудирование. Такие упражнения будут способствовать автоматизации навыков у учащихся.

Упражнение 6. Послушайте рассказ девушки. Расскажите, что вы поняли. Далее ответьте на вопросы.

Когда мне было 15 лет, я заболела анорексией. Конечно, я узнала об этом не сразу. Сначала сидела на диете, потом урезала калории, пока вообще не перестала есть. Наступал Новый год, а я не ела почти месяц. Мне хотелось, но я не могла. Сидела вечером с мамой и расплакалась, она спрашивала, что случилось, я попросила ее отвести меня к психологу, рассказала все. Она посмеялась и сказала, что анорексички худые, изводят себя голодом, таблетками, а я – один сплошной жир. С тех пор я ей не верю и ни в чем не доверяю.

Вопросы:

1) Когда девушка узнала, что она болеет анорексией?

2) Как она стала анорексичкой?

3) Чего она хотела от мамы?

4) Как мама прокомментировала болезнь девушки?

Примите участие в обсуждении проблемы.

В предложенном тексте много незнакомых для студентов слов и всего лишь один ГД в переносном значении, но мы сознательно выбрали данный материал, т.к. в процессе дальнейшего его обсуждения можно использовать

целый ряд ГД в прямом и переносном значении, уже известных учащимся, а также ГД в составе описательных предикатов (*пришло решение, пришла к выводу* и т.д.).

После этого задания можно предложить учащимся описать картину, используя ГД.

Упражнение 7. Посмотрите на картинки датского художника Херлуфа Бидструпа и расскажите о происходящем. Используйте глаголы движения.



(*Хозяин хотел, чтобы собака **принесла** трость. Но собака стояла и не двигалась...*)

После этого упражнения учащимся можно предложить задание квестового характера, например, рассказать о возможном решении проблемы по описанной преподавателем ситуации, используя глаголы движения.

Упражнение 8. Вы живете в районе метро Юго-западная. Вы должны успеть дописать дипломную работу к выходным, но у вас сломался компьютер. Вы сразу стали искать мастера в интернете. Но все мастера просят много денег. Вы смогли найти мастера, но он работает в районе метро «Сходненская». Опишите ситуацию, используя глаголы движения. Используйте карту метро Москвы.

На каждом этапе рекомендуется использовать возможности описанных нами цифровых ресурсов в качестве вспомогательных материалов, способствующих развитию автоматизации навыков употребления глаголов движения, а также для решения частных проблем, возникающих у конкретных

учащихся в связи с неувоенностью материала на предыдущих этапах обучения.

Контроль и самоконтроль на занятии предполагают оценку степени достижения цели, сопоставление результата своей речевой деятельности с первоначальным планом. На этом этапе проявляется значение принципа сознательности в обучении – одного ведущих принципов при овладении ориентировочной языковой основой речевой деятельности. Если большая часть компонентов начального этапа формирования деятельности осознана, то сформированная деятельность осуществляется без участия сознания [Леонтьев 1982: 7]. Впоследствии сознательное овладение языковыми средствами дает возможность в процессе речевой деятельности осуществлять контроль за правильностью выбора языковых средств, адекватностью их использования [Битехтина, Юдина 1985: 12].

Таким образом, при работе с ГД в турецкой аудитории мы рекомендуем отбирать материал с учетом следующих важнейших принципов: учет научных данных сопоставительного изучения ГД в русском и турецком языках, учет типичных ошибок носителей турецкого языка, изучающих русский язык, учет коммуникативной значимости отобранного материала, актуальность его для обучающихся, а также учет потенциала для реализации принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

При выстраивании подхода к предъявлению темы «Глаголы движения» и обеспечения ее системой упражнений следует опираться на известные общеметодические и частнометодические принципы и выстраивать последовательность упражнений «от простого к сложному», поэтапно идти от упражнений рецептивного характера для закрепления знаний и более глубокого их осмысления, в частности, понимания различий в значениях между ГД с разными приставками, к репродуктивным упражнениям и продуктивным заданиям. В репродуктивные упражнения следует включить задания на перевод, включая дополнительные, инициирующие анализ языковых фактов. Такие задания дают возможность эффективного повторения

лексического и грамматического материала. На этих двух этапах рекомендуется привлекать качественные дополнительные цифровые ресурсы для обеспечения автоматизации использования ГД. На этапе продуктивных упражнений, помимо традиционных заданий, рекомендуем использовать ролевые игры, элементы квестовых заданий, чтобы в большей степени активизировать коммуникативную составляющую учебного процесса и вывести на коммуникативный уровень обучающихся.

Система упражнений и заданий по обучению ГД должна строиться по принципу «от простого к сложному». Для того, чтобы закрепить то знание, которое получают учащиеся, необходимо начать с упражнений рецептивного характера. Рецептивные упражнения помогают учащимся понимать семантические различия между глаголами с разными приставками, чтобы научиться выбирать правильный глагол. Такие упражнения позволяют преподавателю изучить «отрицательный» языковой материал, а учащимся – готовиться к типам упражнений репродуктивного характера, которые стимулируют применять полученные знания в речевой практике. В репродуктивные упражнения следует включить задание по переводу, которое позволяет проверить полученные навыки и умения. Такие задания дают возможность эффективного изучения и повторения лексического и грамматического материала. После выполнения репродуктивных упражнений рекомендуется дать учащимся продуктивные упражнения: описать картинки, рассказать о ситуации, изложенной преподавателем, где учащиеся могут выражать свою точку зрения с применением полученного знания. По нашему мнению, применение такой организации системы упражнений и заданий может быть эффективным на любом этапе изучения ГД в турецкой аудитории.

Подведем итоги.

Выводы к главе 3

1. Для создания корректировочного курса «Глаголы движения», ориентированного на турецкую аудиторию, были отобраны методические принципы, охватывающие сам процесс обучения и его организацию, а также дидактические принципы отбора материала для наполнения курса.

2. Анализ учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному показал многообразие путей презентации темы «Глаголы движения», однако ни в одном из учебных пособий не удалось найти достаточной для развития коммуникативной компетенции в области использования глаголов движения системы упражнений и заданий. Мы не обнаружили также специальных пособий, ориентированных на турецкую аудиторию, в которых была бы поставлена задача на высоком уровне отработать эту сложную для турецких учащихся тему.

3. Анализ имеющихся мультимедийных средств и современных цифровых ресурсов показал их потенциал, в частности, в плане наглядности. Однако большинство из проанализированных ресурсов не выводит на уровень коммуникации, поскольку содержат в основном либо только иллюстративный материал с небольшими объяснениями (иногда весьма качественный), либо иллюстративный материал и минимальное количество упражнений, в основном репродуктивного характера.

4. Анализ существующих классификаций систем упражнений и заданий позволил отобрать для предлагаемой нами методики наиболее, на наш взгляд, эффективные для развития коммуникативной и лексико-грамматической компетенций при работе с русскими глаголами движения.

5. Разработка урока по предлагаемой методике позволила спрогнозировать трудности, с которыми может столкнуться преподаватель, работая по ней, но в то же время показала и значительный ее потенциал.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Российско-турецкие отношения динамично развиваются во всех областях жизни, в том числе в сферах экономики, культуры, образования и дипломатии. В Турции спрос на изучение русского языка растет с каждым днем, что требует поиска наиболее эффективных методик обучения русскому языку, ориентированных на носителей турецкого и в максимальной степени имеющих коммуникативную направленность.

Попытка разработать и научно обосновать такую методику применительно к одной из наиболее проблемных для иностранных учащихся лексико-грамматических тем – «Глаголы движения» – и была представлена в диссертации. В результате проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что обучение турецких учащихся употреблению глаголов движения будет более эффективным, если в основу обучения будет положена этноориентированная методика, учитывающая типологические различия систем русского и турецкого языков, сходства и концептуальные различия носителей русского и турецкого языков в представлениях о пространстве и перемещении в нем, типичные ошибки носителей турецкого языка в употреблении глаголов движения.

В ходе проведенной работы были изучены с лингвистической точки зрения подходы к классификации русских и турецких глаголов движения, выявлены типологические сходства и различия между ними; описаны семантические и грамматические особенности тех или иных групп глаголов движения; на основе анализа методической литературы были обобщены типичные ошибки носителей турецкого языка при употреблении русских глаголов движения.

С опорой на общедидактические и частнодидактические принципы была разработана методика обучения употреблению русских глаголов движения, ориентированная на носителей турецкого языка, и предложена программа корректировочного курса «Глаголы движения», основанного на данных

сопоставительных исследований глаголов движения в русском и турецком языках с позиций функционально-коммуникативной грамматики; были также разработаны методические рекомендации для работы с использованием предложенной методики.

Перспективы исследования определяются востребованностью в настоящий момент разработки этноориентированных моделей обучения, создания специфического для заданной аудитории контента, отбора среди многочисленных современных обучающих ресурсов и средств обучения наиболее релевантных поставленным задачам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Научная и учебная литература

1. **Абазова, Танашева 2021** – *Абазова Л.М., Танашева Т.М.* Особенности обучения турецких студентов русскому языку как иностранному // Глобальный научный потенциал. 2021. № 7 (124). – С. 33-39.
2. **Айдын 2016** – *Айдын О.* Проблемы изучения глаголов движения русского языка в турецкой аудитории // Сборник материалов I международной и учебно-методической конференции «Филология, лингводидактика и переводоведение: Актуальные вопросы и тенденции развития». 4 февраля 2016 года. – С. 250-254.
3. **Акишина 2002** – *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
4. **Амиантова и др. 2001** – *Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П.* Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2001. № 6. – С. 215-233.
5. **Аникина 2007** – Лестница. Учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский / *М.Н. Аникина* – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. – 341 с.
6. **Антонова и др. 2009** – *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.* Дорога в Россию [Электронный ресурс]: учебник русского языка (элементарный уровень): электронный аналог печатного издания. – 5-е изд. – М. : ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова. – СПб.: Златоуст, 2009. – 344 с.

7. **Антонова 2009** – *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.* Дорога в Россию [Элементарный уровень]: учебник русского языка (базовый уровень): электронный аналог печатного издания. – 4-е изд. – М: ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова. – СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.
8. **Антонова 2015** – *Нахабина М.М., Антонова, В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова О.В, Толстых А.А.* Русский сезон [Элементарный уровень]. – М: Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. – СПб.: Златоуст, 2015. – 336 с.
9. **Афифи 1964** – *Афифи С.М.* Лексикологический анализ глаголов *идти* - *ходить* и их производных в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1964. – 20 с.
10. **Ахмадуллина 1982** – *Ахмадуллина Ф.Ю.* Методика обучения русским глаголам движения в татарской школе: Пособ. для учителя / Под ред. Л.З. Шакировой. – Казань: Магариф, 1982. – 104 с.
11. **Балыгина 2007** – *Балыгина Е.Д.* Глагольная фразеология в турецком языке (глаголы движения): Дис. ... канд филол. наук. – М., 2007. – 192 с.
12. **Балыхина 2007** – *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
13. **Бархударов 1967** – *Бархударов С.Г.* Методика преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. – 305 с.
14. **Бархударова 2004** – *Бархударова Е.Л.* «Отрицательный» языковой материал в контексте обучения русской звучащей речи // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы III Международной научно-методической конференции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – С. 23-25.
15. **Бархударова 2008** – *Бархударова Е.Л.* К проблеме создания национально ориентированных курсов русской звучащей речи // Фонетика и нефонетика. К 70-летию С.В. Кодзасова / Редкол.: Архипов А.В. и др. – М.: Языки славянских культур, 2008. – С. 400-408.

16. **Бархударова и др. 2019** – *Бархударова Е.Л., Дементьева О.Ю., Красильникова Л.В.* Лингводидактические основы преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / Е.Л. Бархударова, О.Ю. Дементьева, Л.В. Красильникова. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 264 с.
17. **Беляева 2020** – *Беляева Г.В., Нахабина М.М.* Я пишу по-русски. Пособие по письму. Базовый уровень. – М.: Ред.-изд. совет ЦМО МГУ, 2005. – 122 с.
18. **Беляева 2005** – *Беляева Г.В., Нахабина М.М.* Я пишу по-русски. Пособие по письму. Элементарный уровень. – М.: Ред.-изд. совет ЦМО МГУ, 2005. – 122 с.
19. **Битехтина, Муравьева, Юдина 1972** – *Битехтина Г.А., Муравьева Л.С., Юдина Л.П.* Употребление глаголов движения в русском языке / Под ред. Л.П. Юдиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 92 с.
20. **Битехтина, Юдина 1985** – *Битехтина Г.А., Юдина Л.П.* Система работы по теме «Глаголы движения». – М.: Рус. яз., 1985. – 161 с.
21. **Блягоз 1964** – *Блягоз З.У.* Глаголы перемещения в современном русском литературном языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1964. – 23 с.
22. **Богомолов 2008** – *Богомолов А.Н., Петанова А.Ю.* Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. – 2-е изд. – СПб: Златоуст, 2008. – 104 с.
23. **Володина 2001** – *Володина Г.И.* Структура предложения со значением реализации события // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 3. – М. 2001. – С. 31-36.
24. **Бондарко 1983** – *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л.: Наука, 1983. – 203 с.
25. **Бондарко 1984** – *Бондарко А.В.* Функциональная грамматика / Отв. ред. В.Н. Ярцева. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
26. **Бондарко 2001** – *Бондарко А.В.* Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 260 с.
27. **Бондарко и др. 1996** – *Бондарко А.В.* Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность // Теория функциональной грамматики. – СПб.: Наука, 1996. – 230 с.

28. **Бондарко, Буланин 1967** – *Бондарко А.В.*, Буланин Л.Л. Русский глагол: Пособ. для студентов и учителей / Под ред. Ю.С. Маслова. – Л.: Просвещение, 1967. – 190 с.
29. **Борогодицкий 1913** – *Богородицкий В.А.* Общій курсь русской грамматики (Изъ университетскихъ чтеній). Изданіе 4-ое, дополненное. Казань: Типо-литографія Императорскаго Университета, 1913. – 554 с.
30. **Бухбиндер 1991** – *Бухбиндер В. А.* О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 92-99.
31. **Вагнер 2001** – *Вагнер В.А.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межязыкового сопоставительного анализа. – М.: Гуманит. изд. центр БЛАДОС, 2001. – 384 с.
32. **Величко 1986** – *Величко А.В.* Простое предложение: Опыт семантич. описания / А.В. Величко, Ю.А. Туманова, О.В. Чагина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 118 с.
33. **Величко, Чагина 1987** – *Величко А.В., Чагина О.В.* Система работы над русским предложением в иноязычной аудитории: На материале некоторых семантических классов структур / А.В. Величко, О.В. Чагина. – М.: Рус. яз., 1987. – 149 с.
34. **Виноградов 1953** – *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слов // Вопросы языкознания. 1953. № 5. – С. 3-30.
35. **Виноградов 1960** – *Виноградов В.В.* Грамматика русского языка. Том 1. Фонетика и Морфология. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1960. – 722 с.
36. **Виноградов 1986** – *Виноградов В.В.* Русский язык. (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособ. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 639 с.
37. **Воейкова 2015** – *Воейкова М.Д.* Введение. Петербургская школа функциональной грамматики: история, современное состояние и направления развития // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института

- лингвистических исследований. Т. XI. Ч. 1. Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики / Ред. М.Д. Воейкова. 2015. – С. 3-21.
38. **Володина 1968** – *Володина Г.И.* Учебные материалы для преподавателей русского языка (как иностранного) / Г.И. Володина, Г.В. Донченко; М-во просвещения РСФСР. – М.: [б. и.], 1968. – 188 с.
39. **Володина 2001** – *Володина Г.И.* Структура предложения со значением реализации события // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 3. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – С. 31-36.
40. **Востоков 1831** – *Востоков А.Х.* Русская грамматика. – СПб.: Типография Глазунова, 1831. – 408 с.
41. **Всеволодова 2000** – *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 502 с.
42. **Всеволодова 2005** – *Всеволодова М.В.* Фундаментальная теоретическая прикладная грамматика как компендиум теоретических и прагматических знаний о современном русском языке // Русский язык за рубежом. 2005. № 3-4. – С. 48-59.
43. **Всеволодова 2017** – *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. – М.: УРСС, 2017. – 656 с.
44. **Всеволодова, Али Мадаени 2010** – *Всеволодова М.В., Али Мадаени А.* Система русских приставочных глаголов (в зеркале персидского языка). – М.: ЛКИ, 2010. – 140 с.
45. **Всеволодова, Дементьева 1997** – *Всеволодова М.В., Дементьева О.Ю.* Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений (на материале двусоставных глагольных предложений, включающих имя локума). – М.: КРОН-ПРЕСС, 1997. – 176 с.
46. **Всеволодова, Панков 1999** – *Всеволодова М.В., Панков Ф.И.* Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях преподавания его иностранцам. – М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1999. – 128 с.

47. **Гак 1966** – *Гак В.Г.* Беседы о французском слове (Из сравнительной лексикологии французского и русского языков). – М.: Изд-во «Международные отношения», 1966. – 335 с.
48. **Гак 1974** – *Гак В.Г.* О функциональном подходе к изучению грамматических явлений // Иностранные языки в высшей школе / Отв. ред. Н.С. Чемоданов. Вып.8. – М.: Высш. шк., 1974. – С. 58-66.
49. **Гак 1977** – *Гак В.Г.* Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. – М.: Изд-во «Международные отношения», 1977. – 264 с.
50. **Гак 1988** – *Гак В.Г.* Русский язык в сопоставлении с французским. 2-е изд. – М.: Рус. яз., 1988. – 264 с.
51. **Гарцова 2017** – *Гарцова Д.А.* Этноориентированная методика в организации процесса обучения иностранных учащихся на довузовском этапе // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография / Под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2017. – С. 91-97.
52. **Гасанова 1996** – *Гасанова Р.О.* Глаголы движения в русском и лезгинском языках: к проблеме соотношения грамматической и семантической структуры слова: Дис. ... канд филол. наук. – Саратов, 1996. – 131 с.
53. **Гордеев 1974** – *Гордеев Ю.М.* Поле направленности (глаголы движения и их распространители) в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1974. – 20 с.
54. **Греч 1827** – *Греч Н.И.* Пространная русская грамматика. – СПб.: Типография издателя, 1827. – 386 с.
55. **Гюльгюден 2017** – *Гюльгюден В.К.* Анализ результатов анкетирования турецких учащихся для определения уровня мотивации к изучению русского языка в неязыковой среде // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 47. – С. 162-169.
56. **Гюльгюден 2016** – *Гюльгюден В.К.* Учет национально-культурных особенностей турецких учащихся-нефилологов при обучении русскому

языку в неязыковой среде // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5 (47). – С. 29-32.

57. **Гюнеш 2013** – *Гюнеш Б.* Особенности семантики глаголов движения в русском и турецком языках // Русский язык за рубежом. 2013. №3. – С. 66-72.

58. **Дементьева 1995** – *Дементьева О.Ю.* Коммуникативная парадигма двусоставных глагольных предложений, включающих имя локума: Дис. ... канд. филол. наук 10.02.01. – М., 1995. – 209 с.

59. **Дербишева 2016** – *Дербишева З.К.* Сравнительная грамматика русского и турецкого языков [Электронный ресурс]: учебник для вузов / З.К. Дербишева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 296 с.

60. **Джошкун 2019** – *Джошкун Ж.* Сопоставительный анализ глаголов движения в русском языке при переводе на турецкий // *İdil*. 2019. № 8 (55). – С. 343-347.

61. **Дмитриева, Чайлак 2015** – *Дмитриева А.Ю., Чайлак Х.* Особенности преподавания глаголов движения в настоящем времени носителям турецкого языка на примере глагольных пар «идти/ехать, ходить/ездить» // Евразийский международный исследовательский журнал, Турция, серия: 4 номер: 7 Июль 2015. – С. 186-192.

62. **Добровский 1889** – *Добровский В.* К изучению славянского глагола // Филологические записки. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1889. – С. 293-339.

63. **Долекер 2019а** – *Долекер М.* Отражение лексико-грамматической темы Русские глаголы движения в электронных средствах обучения // Высшее образование сегодня. 2019. № 7. – С. 39-47.

64. **Долекер 2019б** – *Долекер М.* Подход к преподаванию глаголов движения турецкой аудитории на начальном уровне обучения русскому языку как иностранному // Профессиональная картина мира: кросс-культурный диалог. Материалы Международной научно-практической конференции. Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. 2019. – С. 193-196.

65. **Долекер 2020** – *Долекер М.* Функционирование русских глаголов движения со значением приближения и удаления в зеркале турецкого языка:

система упражнений и заданий. Мир науки, культуры // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2. – С. 98-101.

66. **Долекер 2021** – *Долекер М.* Специфика работы с глаголами движения в турецкой аудитории (на материале глаголов движения с приставкой по-) // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 6А. – С. 473-484.

67. **Долекер, Панков 2022** – *Долекер М., Панков Ф.И.* Глаголы движения в переносном значении: методические подходы к обучению турецких учащихся русскому языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. – С. 82-100.

68. **Дунаева 2006** – *Дунаева Л.А.* Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 380 с.

69. **Дунаева и др. 2007** – *Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л.* От инноваций в обучении к инновационным формам контроля // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 4. – С. 85-91.

70. **Дунаева и др. 2007** – *Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л.* От инноваций в обучении к инновационным формам контроля // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 4. – С. 85-91.

71. **Ду Хунцзюнь 2010** – *Ду Хунцзюнь* Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком: Дис. ... канд. филол. наук. М.- 2010. – 199 с.

72. **Зализняк 2000** – *Зализняк А.А., Шмелев А.Д.* Введение в русскую аспектологию. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 226 с.

73. **Золотова 1998** – *Золотова Г.А.* Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова, Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова. Филол. фак. – М.: Филол. ф-т МГУ имени М.В. Ломоносова, 1998. – 524 с.

74. **Золотова 2001** – *Золотова Г.А.* Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского языка синтаксиса. 2-е изд., исправл. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 400 с.
75. **Золотова 2003** – *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского языка. 3-е изд., стереотип. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 368 с.
76. **Золотова 2004** – *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Ин-т рус. яз. РАН им. В.В. Виноградова, 2004. – 544 с.
77. **Исаченко 1960** – *Исаченко А.В.* Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: Морфология. – Братислава: Изд-во Словацкой АН, 1960. – 570 с.
78. **Исаченко 1961** – *Исаченко А.В.* Глаголы движения в русском языке // Русский язык в школе. 1961. №4. – С. 12-16.
79. **Исламджанова 1979** – *Исламджанова Х.* Закономерности построения предложений, обозначающих ситуацию движения: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1979. – 18 с.
80. **Калюта 2012** – *Калюта А.* «Дети плакали в бассейн»: о специфике преподавания русского языка в турецкой аудитории // Современные направления исследования и преподавания славянских языков: сб. науч. ст. / Белорусский государственный университет. – Минск : Изд. центр БГУ, 2012. – С. 68-81.
81. **Каменева, Шулнина 2017** – *Каменева Г.Н., Шулнина Е.М.* Межличностные отношения и психологическое благополучие у русских и турецких студентов // Акмеология. ООО «Научно-исследовательский институт школьных технологий». Выпуск № 1. 2017. – С. 88-93.
82. **Капитонова, Щукин 1987** – *Капитонова Т. И., Щукин А. Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1987. – 230 с.
83. **Кайтукова 2009** – *Кайтукова Е.Г.* Турецко-русский экономический словарь: [ок. 55000 терминов и терминолог. сочетаний]. - М.: Дрофа, 2009. – 195 с.

84. **Клобукова 1987** – *Клобукова Л.П.* Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 87 с.
85. **Клобукова и др. 1993** – *Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Хавронина С.А.* Формирование языковой компетенции компетенции в курсе «Русский язык для деловых людей» // Русский язык за рубежом. 1991. № 6. – С. 5-12.
86. **Клобукова 1995** – *Клобукова Л.П.* Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: Дис. ... док. пед. наук. – М., 1995. – 393 с.
87. **Клобукова 2005** – *Клобукова Л.П.* Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы / Клобукова Л.П., Хавронина С.А. // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: мат. межд. науч.-практ. конференции «Мотинские чтения». – Ч. 1. – М.: РУДН, 2005. – 427 с.
88. **Книга о грамматике 2009** – Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 648 с.
89. **Книга о грамматике 2018** – Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. А.В. Величко. – СПб.: Златоуст, 2018. – 752 с.
90. **Кожевникова, Дудина 2021** – *Кожевникова М.Н., Дудина Е.Ф.* Об использовании терминов «этноориентированный» и «национально ориентированный» в методологии обучения иностранных граждан// Ученые записки Орловского университета. № 2 (91). 2021. – С. 224-227.
91. **Копчевская-Тамм 2007** – *Копчевская-Тамм М.* Глаголы перемещения в воде в шведском языке // Т.А. Майсак, Е.В. Рахилина (ред.) Глаголы движения в воде: лексическая типология. – М.: Индрик, 2007. – С. 128-151.
92. **Косарева 2016** – *Косарева С.В.* Система упражнений по совершенствованию навыков самообразования студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку // Вестник ЧГПУ. №6. 2016. – С. 70-75.

93. **Кротова 2014** – *Кротова Т.А.* Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации (на примере арабского контингента) // Русистика. 2014. №2. – С. 22-28
94. **Кузьменкова 2000** – *Кузьменкова В.А.* Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000. – 22 с.
95. **Кузьменкова 2017** – *Кузьменкова В.А.* Грамматика и прагматика текста / В.А. Кузьменкова. – М.: URSS, 2017. – 136 с.
96. **Кумари Мамта 1977** – *Кумари Мамта* Выражение направленности глаголами движения в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 1977. – 18 с.
97. **Куриленко 2018** – *Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Бирюкова Ю.Н.* Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе. Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2018; № 4. – С. 14 – 20.
98. **Ласкарева 2006** – *Ласкарева Е.Р.* Чистая грамматика. – СПб: Златоуст, 2006. – 336 с.
99. **Ломоносов 1952** – *Ломоносов М.В.* Полное собрание сочинений / Под ред. С.И. Вавилова и др. – М., Л.: Изд-во АН СССР, Т.VII. 1952. – 689 с.
100. **Майгельдиева 1989** – *Майгельдиева Ш.М.* Организация самостоятельной работы студентов-казахов при обучении лексике глаголов движения в практическом курсе русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1989. – 201 с.
101. **Майсак 1999** – *Майсак Т.А., Рахилина Е.В.* Семантика и статистика: глагол ИДТИ на фоне других глаголов движения // Арутюнова Н. Д., Шатуновский И. Б. (ред.) Логический анализ языка: Языки динамического мира. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 1999. – С. 53-66.

102. **Майсак 2002** – *Майсак Т.А.* Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 287 с.
103. **Майсак 2005** – *Майсак Т.А.* Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. – М.: Языки славянских культур, 2005. – 471 с.
104. **Майсак 2007** – *Майсак Т.А.* Системы с глаголом плавания *йүз-* в трех тюркских языках // Глаголы движения в воде: лексическая типология. – М.: Индрик, 2007. – С. 453-473.
105. **Методика преподавания русского языка иностранцам 1967** – Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С.Г. Бархударова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. – 302 с.
106. **Миллер 2003** – *Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.* Жили-были... 28 уроков языка для начинающих. Учебник. – 4-е изд. – СПб.: Златоуст, 2003. – 152 с.
107. **Милославский 2015** – *Милославский И.Г.* Краткая практическая грамматика русского языка. – М.: URSS, 2015. – 284 с.
108. **Московкин 2010** – *Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы, 2010. – 552 с.
109. **Муравьева 1962** – *Муравьева Л.С.* Основные трудности в работе над глаголами движения в нерусской аудитории // Очерки по методике преподавания русского языка / Под ред. Е.И. Мотиной. – М.: Учпедгиз, Вып. 1. 1962. – С. 96-131.
110. **Муравьева 1966** – *Муравьева Л.С.* О значении приставки *по-* у глаголов однонаправленного движения русского языка // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 1966. № 3. – С. 58-69.
111. **Муравьева 1975** – *Муравьева Л.С.* Сочетаемость глаголов движения с другими глаголами в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1975. – 187 с.

112. **Муравьева 1984** – *Муравьева Л.С.* О лексической сочетаемости глаголов движения // Русский язык за рубежом. 1984. № 1. – С. 66-71.
113. **Мусаелян 2014** – *Мусаелян И.Ф.* Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. №2 (14). – С. 74-78.
114. **Мустафаев 1972** – *Мустафаев Э.М., Щербинин В.Г.* Büyük Rusça – Türkçe sözlük. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 1022 с.
115. **Мухамед 1984** – *Мухамед Абдельхалим Мухамед* Функционирование русских глаголов движения и перемещения в текстах разного типа: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Минск, 1984. – 19 с.
116. **Напольнова 2008** – *Напольнова Е.М.* Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. 2008. № 4. – С. 96-98.
117. **Напольнова 2012** – *Напольнова Е.М.* Русские глаголы движения в турецкой аудитории // Вестник ЦМО МГУ. 2012, № 3. Методика. – С. 41-44.
118. **Одинцова 1996** – *Одинцова И.В.* Лингвометодические и дидактические проблемы обучения русскому произношению в высших учебных заведениях // Доклады международной научно-практической конференции 20-21 ноября 1996 г. Университет Китайской культуры. Факультет русского языка и литературы. Институт русского языка и литературы. – Тайбей, 2019. – С. 173-182.
119. **Одинцова 1997** – *Одинцова И.В.* Лингвометодическое обоснование программ по русскому языку для магистрантов-лингвистов и магистрантов литературоведов // Лингводидактические аспекты описания языка и гибкая модель обучения. Проблемы и перспективы. Сборник статей. – М.: Диалог МГУ, 1997. – С. 219-225.
120. **Одинцова 2012** – *Одинцова И.В.* Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // Мир русского слова. 2012. № 1. – С. 73-81.

121. **Одинцова 2017а** – *Одинцова И.В.* Текст и дискурс в лингводидактике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. – С. 478-482.
122. **Одинцова 2017б** – *Одинцова И.В.* Фреймовое моделирование этнокультурного взаимодействия в лингводидактике // XII Конгресс антропологов и этнологов России: сб. материалов. Ижевск, 3–6 июля 2017 г. / Отв. ред.: А.Е. Загребин, М.Ю. Мартынова. – М.; Ижевск: ИЭА РАН, УИИЯЛ УрО РАН, 2017. – С. 110-111.
123. **Одинцова 2018** – *Одинцова И.В.* Когнитивная лингводидактика: проблемы и перспективы // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы: сборник научных статей / [сост. и науч. ред. канд. филол. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. русского языка для иностранных учащихся]. – М.: МГИМО, 2018. – С. 242-248.
124. **Одинцова 2019** – *Одинцова И.В.* Лингводидактическая модель обучения русскому языку в совместном университете МГУ-ППИ (КНР) // Русский язык и литература в контексте глобализации: VI Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию МАПРЯЛ. Москва, филол. фак-т МГУ имени М.В. Ломоносова, 16-17 ноября 2018 г. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2019. – С. 23-28.
125. **Павский 1842** – *Павский П.Г.* Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение 3. (О глаголе). – СПб.: Типография РАН, 1842. – 251 с.
126. **Панков 2009** – *Панков Ф.И.* Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: Дис. ... докт. филол. наук. – М., 2009. – 847 с.
127. **Панков 2013** – *Панков Ф.И.* Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // Мир русского слова. 2013. № 2. – С. 72-80.
128. **Панков 2018** – *Панков Ф.И.* Аспекты изучения категориальных классов слов в курсе «Русский язык как иностранный: функциональная морфоло-

гия» // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков; Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова, филол. фак-т. – М.: МАКС Пресс, 2018. – С. 54-74.

129. **Панков, Соколова 2019** – *Панков Ф.И., Соколова М.С.* Категориальный класс местоименных глаголов в русском и итальянском языках: постановка проблемы и сопоставительный анализ // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 10 (826) / 2019. – С. 55-72.

130. **Панков, Пищурова 2021** - *Панков Ф.И., Пищурова А.О.* Глаголы движения как показатели смысловых отношений в составе описательных предикатов (фрагмент лингводидактической модели русской грамматики) // Русский язык за рубежом. 2021. № 1. – С. 16-30

131. **Пассов 1989** – *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

132. **Переслегина 2002** – *Переслегина Е.Р.* Сопоставительный анализ русских и французских глаголов движения при обучении иностранных студентов русскому языку: Дис. ...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 232с.

133. **Пешковский 1935** – *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1935. – 452 с.

134. **Постовалова 1982** – *Постовалова В.И.* Язык как деятельность. Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. – М.: Наука, 1982. – 223 с.

135. **Рахилина 2007** – Глаголы движения в воде: лексическая типология / Ред. *Майсак Т.А., Рахилина Е.В.* – М.: Изд-во “Индрик”, 2007. – 752 с.

136. **Рахилина 2010** – *Рахилина Е.В.* Лингвистика конструкций / Отв. ред. Е.В. Рахилина. – М.: «Издательский центр «Азбуковник», 2010. – 584 с.

137. **Рахманов 1980** – *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. – 119 с.

138. **Роже 1991** – *Канза Роже* Описательный способ выражения семантического предиката в современном русском языке (предикат со значением состояния человека): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1991. – 17 с.
139. **Рожкова 1983** – *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. Спецкурс для иностранных студентов-филологов. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 125 с.
140. **Рожкова 1986** – *Рожкова Г.И.* Русский язык в нерусской аудитории (Спецкурс по основам функциональной морфологии). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 104 с.
141. **Рожкова 1987** – *Рожкова Г.И.* Очерки практической грамматики русского языка. [Учеб. пособие для вузов по спец. "Рус. яз. и лит. в нац. шк."] / Г.И. Рожкова. – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1987. – 158 с.
142. **Русская грамматика 1980, I** – Русская грамматика / Гл. ред. *Шведова Н.Ю.* Т. I. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология – М.: Наука, 1980. – 784 с. (А также: **Русская грамматика 2005, I** – Русская грамматика: научные труды / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / *Авилова Н.С., Бондарко А.В., Брызгунова Е.А., Дмитриенко С.Н., Кручинина И.Н., Лопатин В.В., Ляпон М.В., Плотникова В.А., Суханова М.С., Улукханов И.С., Шведова Н.Ю.* – Репринтное издание – М.: Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, 2005. – 784 с.
143. **Сайкиева 1970** – *Сайкиева С.М.* Глаголы движения – перемещения в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1970. – 23 с.
144. **Сарач 2016** – *Сарач Х.* Природно-ландшафтный код культуры (на материале русского и турецкого языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2016. – 24 с.

145. **Сирота 1968** – *Сирота Р.И.* Лексико-синтаксическая сочетаемость глаголов движения и глаголов перемещения предмета в пространстве в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1968. – 19 с.
146. **Скворцова 2015** – *Скворцова Г.Л.* Глаголы движения – без ошибок. – М.: Рус. яз. Курсы, 2015. – 133 с.
147. **Слесарева 1990** – *Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. 2-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1990. – 170 с.
148. **Солодкова 2015** – *Солодкова И.М.* Система упражнений как практико-ориентированный метод обучения иностранному языку в экономическом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 6. Ч. 1. – С. 150-153.
149. **Стойнова 2017** – *Стойнова М.Л.* Типичный турецкий студент: несколько замечаний к вопросу об особенностях преподавания РКИ в турецком вузе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Ч. 1. М., 2017. – С. 267–271.
150. **Трубецкой 1993** – *Трубецкой Н.С.* О туранском элементе в русской культуре // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. – М.: Наука, 1993. – С. 59-76.
151. **Умарова 1981** – *Умарова Л.Д.* Лексико-семантическая группа глаголов перемещения в русском языке (в сопоставлении с татарским): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1981. – 24 с.
152. **Филлмор 1983** – *Филлмор Ч.* Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике. Проблемы и методы в лексикографии / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Ю. Городецкий. – М.: Прогресс, 1983. Вып. 14. – С. 23-60.
153. **Хавронина 2012** – Русский язык в упражнениях // *Хавронина С.А., Широценская А.И.* – М.: Рус. яз. Курсы, 2012. – 384 с.

154. **Ханов 1989** – *Ханов Г.Ж.* Обучение студентов национальных (туркменских) групп педагогических факультетов глаголам движения русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. – Чарджоу, 1989. – 194 с.
155. **Чернышов 2009** – *Чернышов С.И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.
156. **Чешко 1947** – *Чешко Е.В.* Словообразование глаголов движения в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1947. – 210 с.
157. **Чешко 1951** – *Чешко Е.В.* К истории славянских глагольных видов. Основы глаголов движения в Зографском кодексе // Учен. зап. Ин-та славяноведения АН СССР. 1951. Т. III. – С. 25-43
158. **Чингисова 1984** – *Чингисова А.А.* Предупреждение и преодоление лексической интерференции в русской речи учащихся IV – VI классов казахской школы. (На материале глаголов движения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 15 с.
159. **Шайкенова 1981** – *Шайкенова Ж.К.* Семантика глаголов движения в казахском и русском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1981. – 19 с.
160. **Шахматов 1941** – *Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка. - Л.: Уч. пед. гос. изд-во, 1941. – 620 с.
161. **Шарофиддинов 1980** – *Шарофиддинов К.* Словообразовательные гнезда глаголов движения в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1980. – 23 с.
162. **Шелякин 2001** – *Шелякин М.А.* Функциональная грамматика русского языка. – М.: Рус. яз., 2001. – 288 с.
163. **Щерба 1974** – *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность / Под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
164. **Шибко 2011** – *Шибко Н.Л.* Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.-метод. комплекс для студентов-иностранцев нефилол. спец. / Н.Л. Шибко. – Минск : БГУ, 2011. – 165 с.

165. **Шмелев 2002а** – *Шмелев А.Д.* Из пункта А в пункт В // Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2002. – С. 181-194.
166. **Шмелев 2002б** – *Шмелёв А.Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.
167. **Щукин 2003** – *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб.пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
168. **Щукин 2006** – *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
169. **Щукин 2007** – *Щукин А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 470 с.
170. **Щукин 2012** – *Щукин А.Н.* Обучению речевому общению на русском языке как иностранном. – М.: Рус. яз. Курсы, 2012. – 784 с.
171. **Эсмантова 2009** – *Эсмантова Т.Л.* 5 элементов – СПб: Златоуст, 2009. – 320 с.
172. **Янко-Триницкая 1953** – *Янко-Триницкая Н.А.* Особенности префиксации глаголов движения // Ученые записки МГПИ им. В.П.Потемкина. – Вып. 2. – М., 1953. – С. 41-57.
173. **Ярема 2008** – *Ярема Е.В.* Функционально-семантические особенности глаголов движения: на материале русского, английского и французского языков: Дис. ... канд. филол. наук. – Армавир, 2008. – 181 с.
174. **Юдина 1985** – *Юдина Л.П.* Идти или ходить? (Глаголы движения в русском языке). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 136 с.
175. **Юдина 2009** – *Юдина Л.П.* Система глаголов движения и их функционирование. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009; Глава 34. – С. 511-540.
176. **Allen, Özyürek, Kita, Brown, Furman, Ishizuka 2007** – *Allen S., Özyürek A., Kita S., Brown A., Furman R., Ishizuka T., Fujii M.* Language-specific and

- universal influences in children's syntactic packaging of Manner and Path: A comparison of English, Japanese, and Turkish. *Cognition*, 102(1), 2007. pp. 16-48
177. **Bayraktarođlu 2012** – *Bayraktarođlu S.* Neden Yabancı Dil Eđitiminde Başarılı Olamıyoruz? // под ред. Sarıçoban A, Öz H. Türkiye'de Yabancı Dil Eđitiminde Eđilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eđitim Fakültesi İngiliz Dili Eđitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eđitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012. 9-15 s.
178. **Bondarenko 2015** – Русский язык/Langue russe// *Masha Bondarenko* – Montreal: UdeM, 2015. – 126 s.
179. **Çaylak 2015** – *Çaylak H.* Anadili Türkçe Olan Yetişkin Bireylere İkinci Dil Olarak Rusça Öğretiminde Ön Ekli Fiiller // *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1. Uluslararası Dil Eđitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 28-30 Mayıs 2015. – C. 1254-1272.
180. **Demirel 1993** – *Demirel Ö.* Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler. – Ankara: Usem Yayınları, 1993. – 208 s.
181. **Işık 2005** – *Işık A.* Egemen Dilin Diğer Dilleri Etkisi Altına Alması ve Yabancı Dil Eđitimi // *İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005-2 11. – ss. 83-102.
182. **Işık 2008** – *Işık A.* "Yabancı Dil Eđitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?". *Journal of Language and Linguistic Studies* 4 (2008). – ss. 15-26.
183. **Kanselaar 1993** – *Kanselaar G.* The Didactics of Foreign Language Teaching with Multimedia, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 2:2, 1993. – Pp. 251-265.
184. **Kaynak 2006** – *Kaynak İ.* Kendi Kendine Rusça. Ankara: Baran Ofset, 2006. – 265 s.
185. **Kaynak 2007** – *Kaynak İ.* Kendi Kendine Rusça 2. Ankara: Baran Ofset, 2007. – 420 s.
186. **Miller 1976** – *Miller G.A., Johnson-Laird P.N.* Language and perception. Belknap Press. 1976. – 760 s.

187. **Nesset 2007** – *Nesset T.* The Path to Neutralization: Image Schemas and Prefixed Motion Verbs, *Poljarnyj Vestnik* 10, 2007. – Pp. 61-71.
188. **Nesset 2010** – *Nesset T.* “Metaphorical walking: Russian *idti* as a generalized motion verb”, Amsterdam/Philadelphia. *New Approaches to Slavic Verbs of Motion*. 2010. – Pp. 343-359.
189. **Nordenstan 2012** – *Nordenstan T.G* *Азбука*. Akademika forlag, Oslo: 2012. – 368 s.
190. **Norman 1997** – *Norman P., Norman N.* *50 Derste Rusça*. Перевод: Атаол Бехрамоглу, Söğüt Ofset, 1997. – 433 s.
191. **Numikoski 1996** - *Тройка//Martina Nummikoski* – New York: John Wiley & Sons, Inc., 1996. – 628 s.
192. **Özyürek Özçalışkan 2000** - *Ozyurek A., Ozcaliskan S.* How do children learn to conflate manner and path in their speech and gestures? Differences in English and Turkish. In E. V. Clark (Ed.), *The proceedings of the Thirtieth Child Language Research Forum*, 2000. – Pp. 77-85.
193. **Özçalışkan Slobin 2003** - *Özçalışkan Ş., Slobin D.I.* Codability effects on the expression of manner of motion in Turkish and English // *Studies in Turkish Linguistics*. Istanbul: Bogaziçi University Press, 2003. – Pp. 259-270.
194. **Rusça Ders Kitabı 2015** – *Rusça Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı. Editör: *Vladimir Buday*, Ankara. – 233 s.
195. **Savignon 1991** – *Savignon S.J.* Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*. 1991; № 25 (2). – Pp. 261-277.
196. **Wolf 1984** – *Wolf K.* Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretimi Sorunları, Dışardan Bir Bakış // *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, №4, 1984. – ss. 167-172

Словари и справочники

1. **Азимов, Щукин 2018** – *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Русский язык. Курс, 2018. – 496 с.

2. **Азимов, Щукин 2009** – *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. **Ахманова 2004** - *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
4. **Бабенко 2008** – Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под. ред. проф. *Л.Г. Бабенко* – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с.
5. **МАС 1999**- Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.
6. **НКРЯ** – Национальный корпус русского языка. Режим доступа: www.ruscorpora.ru.
7. **ТОСШ 2006** - *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО. А ТЕМП., 2006. – 944 с.
8. **Окунева 2000** - *Окунева А.П.* Русский глагол: Словарь-справочник. – М.: Рус. яз., 2000. – 556 с.
9. **Розенталь 1985** – *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
10. **Русский семантический словарь 1998** – Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Под общей ред. *Шведовой Н.Ю.* – М.: "Азбуковник", 1998. – 924 с.
11. **Рыбалченко 2011** – *Рыбалченко Т.Е.* Rusça Temel Sözlük. Около 40000 слов и словосочетаний. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları, 2009. – 726 s.
12. **Шанский 1981** – 4000 наиболее употребительных слов русского языка // под ред. *Шанского Н.М.* – М.: Рус. яз., 1981. – 367 с.

13. **Güncel Türkçe Sözlük** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sozluk.gov.tr/>

Электронные ресурсы

1. Бабалова Л.Л. Практикум по грамматике [Электронный ресурс]. – URL: <http://rustest-online.ru/soderzhanie/>(дата обращения: 05.11.2018).
2. Петанова А.Ю., Коваленко Ю.А. Время говорить по-русски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/(дата обращения: 02.11.2018).
3. Плотникова О.В. Learn&Go [Мобильноеприложение].– Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=io.cordova.myapp384cc6&hl=ru> (Google Play Market) (дата обращения: 03.11.2018); <https://itunes.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewSoftware?id=1175916779&mt=8>(Appstore) (датаобращения: 03.11.2018).
4. Рублева Е.В. Learn Russian [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://learnrussian.rt.com/lessons/>(дата обращения: 01.11.2018).
5. Шитов Ю.И. Глаголы движения [Мобильное приложение].– Режим доступа: <https://itunes.apple.com/ru/app/глаголы-движения/id1174313830?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>(Appstore) (дата обращения: 03.11.2018).
6. Фадеев С.В. Russian on-line [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rus-on-line.ru>(дата обращения: 01.11.2018).
7. Intermediate Russian Exercises [ЭлектронныйРесурс]. – Режим доступа:http://russianmentor.net/Ru_xx/STARTHERE.HTML (дата обращения: 03.11.2018).
8. Rochtchina J. Russian for everyone [Электронныйресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianforeveryone.com> (дата обращения: 14.11.2018).
9. Russian Language Lessons [Электронныйресурс]. – Режим доступа: www.russianlessons.net(дата обращения: 04.11.2018).
10. Russian for free [Электронныйресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianforfree.com>(дата обращения: 06.11.2018)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сводная таблица №1 приставочных глаголов движения (прямое значение)

Приставка	Семантика ГД	Перевод на турецкий язык	Пример	Перевод на турецкий язык
в-/во-	1. Движение внутрь объекта (однократность).	1. Mekânın içerisine hareket.	- Он <i>вошёл</i> в комнату. Машина <i>въехала</i> в гараж. - Она <i>вбежала</i> в аудиторию.	- Odaya <i>girdi</i> . Araba garaja <i>girdi</i> . - Sınıfa <i>koşarak girdi</i> /
	2. Движение внутрь объекта (неоднократность; однонаправленность и повторяемость обозначены средствами контекста). Глагол движения называет/указывает способ передвижения.	2. Mekanın içerisine hareket (tek yönlü ya da tekrar eden eylem içerikle belirlenir) Hareket fiili yer değişiminin yöntemini gösterir.	- Она <i>входила</i> в комнату несколько раз. - После подписания контракта Турция будет регулярно <i>ввозить</i> эти товары в нашу страну.	- Odaya birkaç kez <i>girdi</i> . - Anlaşmanın imzalanmasından sonra Türkiye bu ürünleri ülkemize düzenli olarak <i>taşıyacak</i> .
	3. Движение вверх.	3. Yukarıya hareket.	- Машина <i>въехала</i> на гору.	- Araba dağa <i>tırmandı/çıktı</i> .
вз-, вс-/взо-	1. Движение вверх.	1. Yukarıya hareket.	- Самолет <i>взлетел</i> . - Подводная лодка <i>всплыла</i> . - Сегодня солнцу <i>взошло</i> в 5 часов утра.	- Uçak <i>uçuşa geçti</i> . - Denizaltı gemisi <i>su üstüne çıktı</i> . - Güneş bugün sabah saat 5'te <i>doğdu</i> .
вы-	1. Движение изнутри объекта (СВ).	1. Mekândan dışarıya hareket (TE).	- Человек <i>вышел</i> из комнаты.	- Adam odadan <i>çıktı</i> .
	2. Недолгое отсутствие субъекта.	2. Öznenin kısa süreliğine bulunmaması.	- Директор <i>вышел</i> . Подождите его, пожалуйста.	- Müdür <i>çıktı</i> . Lütfen bekleyin.
	3. Отправление (удаление от объекта) с	3. Zaman göstererek yönelme	- Самолёт <i>вылетел</i> из аэропорта в 10	- Uçak havaalanından

	указанием времени.	(mekândan uzaklaşma)	часов 15 минут утра.	sabah saat 10:15'te <i>uçuşa geçti.</i>
	4. Движение изнутри объекта (НСВ).	4. Mekandan dışarıya hareket (TME).	- Самолет <i>вылетает</i> в 10 часов 15 минут. - Каждый день в 12 часов дети <i>выходят</i> на прогулку.	- Uçak saat 10:15'te <i>uçuşa geçecek.</i> - Her gün saat 12'de çocuklar <i>gezmeye çıkıyorlar.</i>
при-	1. Достижение конечной цели движения (однократность действия).	1. Hareketin nihai hedefine ulaşması.	- Они <i>приехал</i> в Москву. - Корабль <i>приплыл</i> во Владивосток. - Ольга на работе. Сегодня она <i>придёт</i> домой поздно.	- Moskova'ya <i>geldiler.</i> - Gemi Vladivostok'a <i>vardı.</i> - Olga işte. Bugün eve <i>geç gelecek.</i>
	2. Достижение конечной цели движения (неоднократность действия).	2. Birden çok hareketin nihai hedefine ulaşması.	- Иван часто <i>приезжал</i> к нам в Кострому.	- İvan sık sık bize Kostroma'ya <i>geliyor.</i>
у-	1. Удаление от субъекта (объекта) надолго на значительное расстояние (СВ).	1. Özneden ya da mekândan uzun süreliğine büyük mesafede ayrılma (TE).	- Сейчас Игоря нет дома. Он <i>ушёл</i> на хоккей.	- İgor şu anda evde <i>değil.</i> O hokeye <i>gitti.</i>
	2. Удаление от субъекта (объекта) надолго на значительное расстояние (НСВ).	2. Özneden ya da mekândan uzun süreliğine büyük mesafede ayrılma (TME).	- Летом они <i>уезжали</i> на дачу.	- Yazın yazlığa <i>gidip geldiler.</i>
до-	1. Движение до определенного места.	1. Belli bir mekâna kadar ulaşma.	- Она <i>дошла</i> до конца улицы и повернула налево.	- Sokağın sonuna kadar <i>gitti</i> ve sola <i>döndü.</i>
	2. Достижение цели движения.	2. Hareketin hedefine ulaşması.	- Мы <i>доехали</i> до Санкт-Петербурга.	- Saint Petersburg'a <i>vardık.</i>
за-	1. Движение за объект.	1. Nesnenin arkasına hareket.	- Я <i>зашёл</i> за угол дома.	- Evin köşesine <i>geçtim.</i>

	2. Попутное движение с остановкой на короткое время.	2. Kısa süreli duraklamalarla farklı yönlere hareket.	- По дороге домой она <i>зашла</i> на почту.	- Eve dönüşte postaneye <i>uğradı</i> .
	3. Перемещение куда-либо ненадолго.	3. Bir yere kısa süreliğine geçme.	- Он <i>зашёл</i> к другу на минуту.	- Bir dakikalığına <i>uğradı</i> .
пере-	1. Движение с одной стороны на другую (СВ).	1. Bir taraftan diğer tarafa hareket (TE).	- Они <i>перешли</i> с одной стороны улицы на другую.	- Caddenin bir tarafından diğer tarafına <i>geçtiler</i> .
	2. Перемещение кого-либо/чего-либо с одного места на другое (СВ).	2. Bir şeyin ya da kimsenin bir taraftan diğer bir tarafa geçmesi (TE).	- Мы <i>перевезли</i> наши вещи на новую квартиру.	- Eşyalarımızı yeni daireye <i>geçirdik</i> .
	3. Движение с одной стороны на другую (НСВ).	3. Bir taraftan diğer tarafa hareket (TME).	- Они всегда <i>переходили</i> эту улицу по подземному переходу.	- Onlar her zaman bu caddeyi yer altı geçidinden <i>geçtiler</i> .
	4. Перемещение кого-либо/чего-либо с одного места на другое (НСВ).	4. Bir şeyin ya da kimsenin bir taraftan diğer bir tarafa geçmesi (TME).	- Туристы <i>переходили</i> мост и увидели лодку.	- Turistler köprüyü <i>geçtiler</i> ve kayığı gördüler.
под-	1. Приближение к определенному субъекту/объекту (СВ).	1. Belli bir nesneye/ mekana ya da şahsa yakınlaşma (TE).	- Он <i>подошёл</i> ко мне и спросил, где находится университет.	- O bana <i>yaklaştı</i> ve üniversitenin nerede olduğunu sordu.
	2. Приближение к определенному субъекту/объекту (НСВ).	2. Belli bir nesneye/ mekana ya da şahsa yakınlaşma (TME).	- Она несколько раз <i>подходила</i> к нему с этим вопросом, но я не хотел отвечать.	- Onun yanına birkaç defa bu soruyla <i>geldi</i> ama ben cevap vermek istemedim.
про-	1. Движение через, сквозь объект.	1. Mekânın içerisinden ya da üzerinden hareket.	- Они <i>прошли</i> площадь и оказались на набережной.	- Meydanı <i>geçtiler</i> ve kendilerini kıyıda buldular.
	2. Движение мимо объекта без остановки.	2. Mekânın ya da nesnenin yakınından durmaksızın hareket.	- Поезд <i>прошёл</i> мимо станции без остановки.	- Tren istasyonu hiç beklemeden <i>geçti</i> .

	3. Движение, связанное с преодолением расстояния по определенному отрезку пути.	3. Gidilen yolun belli bir mesafesinin kat edilmesi.	- Туристы <i>прошли</i> 40 километров без остановки.	- Turistler durmaksızın 40 kilometre <i>kat ettiler</i> .
о-/об-/обо-	1. Движение вокруг объекта.	1. Nesnenin /mekânın etrafında hareket.	- Мы <i>обошли</i> вокруг озера.	- Gölün etrafında <i>yürüdük</i> .
	2. Движение в обход объекта.	2. Nesneni /mekânın çevresinde hareket.	- Они <i>обошли</i> озеро и вышли к реке.	- Gölü <i>geçip</i> nehre çıktılar.
	3. Охват движением всего объекта.	3. Bütün mekânın / nesnenin etrafını dolaşma.	- Они <i>объехали</i> весь город и осмотрели все его достопримечательности.	- Bütün şehri <i>dolaşip</i> bütün mekanları inceldik
от-/ото-	1. Удаление от объекта/субъекта на некоторое расстояние.	1. Öznenin ya da nesnenin nispi mesafede uzaklaşması	- Студент <i>отошёл</i> от доски. - Мы <i>отъехали</i> от дома. - Лодка <i>отплывают</i> берега.	- Öğrenci tahtadan <i>çekildi</i> . - Biz evden <i>uzaklaştık</i> . - Kayık kıyıdan <i>uzaklaştı</i> .
с-/со- ... (-ся/-сь)	1. Движение сверху вниз.	1. Yukarıdan aşağıya hareket.	- Туристы <i>сошли</i> с горы за два часа (результат). - Туристы <i>сходили</i> с горы два часа (процесс).	- Turistler iki saatte dağdan <i>indiler</i> . - Turistler iki saatte dağdan <i>iniyorlardı</i> .
	2. Движение с разных сторон в одно место.	2. Farklı taraflardan gelip tek bir yerde buluşan hareket.	- Скоро начало учебного года, поэтому студенты начали <i>съезжаться</i> в общежитие.	- Yakında eğitim dönemi başlıyor bu yüzden öğrenciler yurtlarda <i>toplanmaya</i> başladılar
раз-/рас-/разо-.. (-ся/-сь)	1. Движение из одного места в разные стороны.	1. Bir yerden farklı taraflara yapılan hareket.	- После вечеринки гости <i>разошлись</i> по домам.	- Akşam buluşmasından sonra misafirler evlerine <i>dağıldılar</i>
по- с глаголами	1. Начало однонаправленного движения.	1. Tek yönlü hareket başlangıcı.	- Она позавтракала и <i>пошла</i> на работу.	- Kahvaltısını yaptı ve işe <i>gitti</i> .

группы «ИДТИ»	2. Намерение совершить действие в будущем.	2. Gelecekte eylemi tamamlama niyeti.	- Вечером Ирины не будет дома. - Она <i>пойдет</i> в театр. - Летом я <i>полечу</i> на Урал.	- İrina akşam evde olmayacak. - Tiyatroya <i>gidecek</i> . - Yazın Ural'a <i>uçacağı</i> m.
	3. Ограниченное во времени действие.	3. Kısa süreli eylem.	- Она сразу <i>побежал</i> к двери.	- O hemen kapıya <i>koştı</i> .

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сводная таблица №2 русских глаголов движения в переносном значении и их турецких эквивалентов

Переносные значение глагола <i>идти</i>	Эквиваленты переносных значений глагола идти в турецком языке	Переносные значение глагола <i>ходить</i>	Эквиваленты переносных значений глагола <i>ходить</i> в турецком языке
<i>идти от ...</i> - быть следствием чего-нибудь	<i>kaunaklanmak</i>	<i>ходить</i> – о слухах, молве: распространяться (первое и второе лицо не употребляются)	<i>dolaşmak</i> (бродить) или <i>duyulmak</i> (быть услышанным)
<i>идти</i> – быть, происходить, протекать (первое и второе лицо не употребляются)	<i>devam etmek</i> (продолжать), <i>ilerlemek</i> (продвигаться), <i>gitmek</i> (идти)	<i>ходить</i> – о ветре, пламени, волне, струе воздуха: распространяться беспрепятственно, свободно (первое и второе лицо не употребляются).	<i>esmek</i> (дуть), <i>yaşılmak</i> (распространиться), <i>oluşmak</i> (создаваться), <i>geçmek</i> (проходить), <i>uçmak</i> (лететь), <i>süzülmek</i> (скользить незаметно)
<i>Идти</i> – приближаться, наступать (первое и второе лицо не употребляются).	<i>Gelmek</i> (идти)	<i>ходить</i> – быть, находиться некоторое время в каком-нибудь качестве или состоянии.	прилагательное + вспомогательный глагол <i>imek</i>
<i>идти</i> – о дожде, снеге: быть, падать (первое и второе лицо не употребляются)	<i>Yağmak</i> (сыпаться)	<i>ходить</i> – в некоторых сочетаниях: вести себя каким-нибудь образом, выражая это своим внешним видом.	<i>dolaşmak</i> (бродить, гулять)
<i>идти</i> – о пьесе, спектакле, фильме (первое и второе лицо не употребляются)	<i>gösterimde olmak</i> (быть в демонстрации), <i>gösterime girmek</i>	<i>ходить за кем</i> – заботиться о ком-н., ухаживать.	<i>bakmak</i> (заботиться), <i>ilgilenmek</i> (ухаживать)

	(войти в демонстрацию)		
<i>идти ва-банк</i> – поступать, рискуя всем	<i>rest çekmek</i> (букв.: ва-банк привлечь)	<i>ходить с кем</i> – проводить время вместе, ухаживая, поддерживая близкие, любовные отношения.	<i>takılmak</i> (ввязаться)
<i>идти в гости</i> – посещать.	<i>misafirliğe gitmek</i> (визиту идти)	<i>ходить в чем</i> или <i>без чего</i> – иметь постоянно на себе, у себя, при себе то, что характеризует внешний вид, внешность.	<i>giyinmek</i> (надеть; этот глагол употребляется для одежды), <i>takmak</i> (надеть; этот глагол употребляется для шапки, очков или каких-нибудь головных и ручных аксессуаров), <i>dolaşmak</i> (бродить), <i>gezmek</i> (гулять)
<i>Идти к кому-чему (кому-чему)</i> – Быть к лицу, подходить (первое и второе лицо не употребляются)	<i>yakışmak</i> (быть приличным)		
<i>идти на что</i> – Согласиться на что-нибудь, идя на поступки	<i>razi olmak</i> (соглашаться)		

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Сводная таблица №3 эквивалентов русских описательных предикатов в турецком языке

	Описательные предикаты в русском языке (глаголы движения)	Эквиваленты русские описательные предикаты в турецком языке
Ядерная группа	1) вести исследование / исследовать 2) идут переговоры / переговаривают	1) araştırma yürütmek / araştırmak 2) görüşmeler sürüyor / görüşülüyor
Ближайшая группа описательных предикатов от ядра периферии	1) вносить оплату / оплатить 2) возводить здание / строить здание 3) нести ответственность / быть ответственным 4) выносит приговор / приговорить	1) ödeme yapmak / ödemek 2) bina dikmek / bina inşa etmek 3) sorumluluk üstlenmek / sorumlu olmak 4) cezaya çarptırmak / cezalandırmak
Каузативная группа описательных предикатов	1) вводить соблазн / соблазнять 2) приводить к ухудшению / ухудшаться 3) приносить извинение / извиниться	1) ayartmak / ayartmak 2) kötüleşmeye yol açmak / kötüleşmek 3) özür dilemek / özür dilemek
Фазисная группа ОП	1) входить в привычку / привыкать 2) приходить к решению / решить	1) alışkanlık edinmek / alışmak 2) karara varmak / karar vermek

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Сводная таблица №4 переносных значений глаголов движения, которые совпадают в русских и турецких языках

Русские глаголы движения в переносном значении	Турецкие эквиваленты
<i>Прийти в себя</i>	<i>Kendine gelmek</i>
<i>Прийти в голову</i>	<i>Akla gelmek</i>
<i>Выйти из головы</i>	<i>Akıldan çıkmak</i>
<i>Выйти из моды</i>	<i>Modadan çıkmak</i>
<i>Это платье тебе идет</i>	<i>Bu kıyafet sana gidiyor</i>
<i>Бегать за кем-либо</i>	<i>Birinin peşinden koşmak</i>
<i>Избегать чего / кого</i>	<i>Bir şeyden kaçınmak</i>
<i>От проблем не убежишь</i>	<i>Problemden kaçamazsın</i>
<i>Время летит</i>	<i>Zaman uçup gidiyor</i> (букв. 'время летая идет')

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Сводная таблица №5 русских глаголов движения в переносном значении, соотносительных с турецкими глаголами, которые не относятся к группе глаголов движения

	Русские глаголы движения в переносном значении	Турецкие эквиваленты
Глагол <i>идти</i>	<i>Идет дождь / снег / град</i>	<i>Yağmur/ kar / dolu yağıyor</i> (букв. 'Дождь сыпется')
	<i>Идет урок (занятие)</i>	<i>Ders işleniyor</i> (букв. 'Урок обрабатывается')
	<i>Идет фильм / спектакль</i>	<i>Film devam ediyor</i> (букв. 'Фильм продолжается') / <i>Oyun devam ediyor</i> (букв. 'Спектакль продолжается')
	<i>Часы идут</i>	<i>Saatler ilerliyor</i> (букв. 'Часы продвигаются')
	<i>Идет работа</i>	<i>Çalışma sürüyor</i> (букв. 'Работа ведет')
	<i>Идти в гору</i>	<i>Yükselişe geçmek</i> (букв. 'в повышение перейти')
	<i>Идти (пойти) навстречу</i>	<i>Anlayış göstermek</i> (букв. 'понимание показать')
Глагол <i>ходить</i>	<i>Ходят слухи</i>	<i>Söylentiler dolaşiyor</i> (букв. 'слухи бродят')
	<i>Ходить конем</i>	<i>Atı oynamak</i> (букв. 'коня играть')
	<i>Ходить в очках / в шляпе / в золотых украшениях</i>	<i>Gözlük / şapka / altın takı takmak</i> (букв. 'очки вынашивать')
	<i>Ходить в пальто... / в одежде</i>	<i>Palto giymek</i> (букв. 'пальто надеть')
	<i>Часы не ходят</i>	<i>Saat çalışmıyor</i> (букв. 'часы не работают')
Глаголы <i>бежать/бегать</i> <i>ь</i>	<i>Время бежит</i>	<i>Zaman hızlı geçiyor</i> (букв. 'время быстро проходит')
	<i>От дела не бегай</i>	<i>İşten kaçma</i> (букв. 'от дела не убегай')
	<i>Глаза бегают</i>	<i>Gözlerini kaçırıyor</i> (букв. 'он свои глаза похищает')
Глагол <i>лететь/летат</i> <i>ь</i>	<i>Время быстро летит</i>	<i>Zaman hızlı geçiyor</i> (букв. 'время быстро проходит')
Глагол <i>плыть/плавать</i>	<i>Плывут облака</i>	<i>Bulutlar uçuşüyor</i> (букв. 'облака кружат')

	<i>Плавать на экзамене / в каком-либо предмете / в сфере</i>	<i>Sınavda sallamak</i> (букв. ‘на экзамене качать’)
Глаголы нести/носить	<i>Носить очки</i>	<i>Gözlük takmak</i> (букв. ‘вынашивать очки’)
	<i>Носить фамилию</i>	<i>Soyadı taşımak</i> (букв. ‘фамилию переносить’)
Глаголы вести/водить	<i>Вести урок</i>	<i>Ders işlemek</i> (букв. ‘урок обрабатывать’)
	<i>Вести исследование</i>	<i>Araştırma yürütmek</i> (букв. ‘исследование двигать’)
	<i>Вести себя</i>	<i>Davranmak</i> (букв. ‘поступать’)
	<i>Вести к чему-нибудь</i>	<i>Bir şeye yol açmak</i> (букв. ‘чему-нибудь дорогу открыть’)
Глаголы брести/бродить	<i>Вино / тесто бродит</i>	<i>Şarap / hamur mayalanıyor</i> (букв. ‘Вино закисает’)
	<i>Мысли бродят в голове</i>	<i>Akla fikirler gelip gidiyor</i> (букв. ‘В голову мысли придя уходят’)
Глаголы лезть/лазить	<i>Лезть в дело</i>	<i>Bir işe karışmak</i> (букв. ‘в дело вмешиваться’)
Глаголы гнать/гонять	<i>Гони деньги!</i>	<i>Paraları sökül</i> (букв. ‘деньги вырви’)
	<i>Гони машину!</i>	<i>Gazla!</i> (букв. Газуй!)
Глагол ползти/ползат	<i>Время ползет</i>	<i>Zaman geçmek bilmiyor</i> (букв. ‘время пройти не знает’) – фразеологизм
Глаголы с приставкой по-	<i>Пойти в дядю (маму, папу)</i>	<i>Dayıya çekmek</i> (букв. ‘тянуться к дяде’)
	<i>Время пошло</i>	<i>Zaman başladı</i> (букв. ‘время началось’)
Глаголы с приставкой в-	<i>Войти в историю</i>	<i>Tarihe geçmek</i> (букв. ‘перейти в историю’)
	<i>Войти в чье-нибудь положение</i>	<i>Birinin yerine kendini koymak</i> (букв. ‘Ставить себя на чье-нибудь место’)
	<i>Внести информацию</i>	<i>Bilgi girmek</i> (букв. ‘информацию войти’)
	<i>Вводить кого-нибудь в дело</i>	<i>Birini işle tanıştırmak</i> (букв. ‘кого-нибудь с делом знакомить’)
	<i>Ввести в заблуждение</i>	<i>Yanılıya sürüklemek</i> (букв. ‘в заблуждение тащить’)
	<i>Ввести в ступор / шок</i>	<i>Şok etmek</i> (букв. ‘шок сделать’)
	<i>Внести предложение</i>	<i>Teklifte bulunmak</i> (букв. ‘находиться в предложении’)
	<i>Внести оплату</i>	<i>Ödeme yapmak</i> (букв. ‘оплату делать’)
Глагол выйти/выходить	<i>Окно выходит на улицу</i>	<i>Pencere sokağa bakıyor</i> (букв. ‘окно на улицу смотрит’)
	<i>Выйти из себя</i>	<i>Öfkelenmek</i> (букв. ‘возмутиться’)

	<i>Выйти замуж</i>	<i>Evlenmek</i> (букв. ‘жениться’)
	<i>Выйти из строя</i>	<i>Devre dışı kalmak</i> (букв. ‘остаться вне (электрической) цепи’)
	<i>Вывести кого-нибудь из покоя</i>	<i>Bir kimsenin huzurunu kaçırmak</i> (букв. ‘чей-нибудь покой угонять’)
	<i>Вывести веснушки</i>	<i>Çillerden kurtulmak</i> (букв. ‘от веснушек освободиться’)
	<i>Вынести решение</i>	<i>Karar almak</i> (букв. ‘взять решение’)
	<i>Выносить кого-нибудь или что-нибудь</i>	<i>Bir şeye ya da bir kimseye tahammül etmek</i> (букв. ‘чему-нибудь или кому-нибудь терпеть’)
	<i>Выводить (прийти к какому-нибудь выводу, заключению)</i>	<i>Çıkarımda bulunmak</i> (букв. ‘в выводе находиться’)
	<i>Волосы вылезают / шерсть вылезает</i>	<i>Saçlar / tüyler dökülüyor</i> (букв. ‘волосы / шерсть сыплется’)
Глаголы с приставкой <i>при-</i>	<i>Привести в порядок</i>	<i>Düzene koymak</i> (букв. ‘в порядок вставлять’)
	<i>Привести примеры</i>	<i>Örnek vermek</i> (букв. ‘дать пример’)
	<i>Принести извинение</i>	<i>Özür dilemek</i> (букв. ‘желать извинение’)
	<i>Принести в жертву что-нибудь</i>	<i>Bir şeyi feda etmek</i> (букв. ‘что-нибудь жертвовать’)
	<i>Принести в дар что-нибудь</i>	<i>Bir şeyi hediye etmek</i> (букв. ‘что-нибудь дарить’)
Глаголы с приставкой <i>пере-</i>	<i>Переходить все границы</i>	<i>Sınırı aşmak</i> (букв. ‘преодолеть границу’)
	<i>Переносить холод</i>	<i>Soğuğa dayanmak</i> (букв. ‘холоду противостоять’)
	<i>Перейти на «ты»</i>	<i>Senli benli konuşmak</i> (букв. ‘с «ты»-«я» говорить’)
Глаголы с приставкой <i>за-</i>	<i>Завести машину</i>	<i>Arabayı çalıştırmak</i> (букв. ‘машину запускать’)
	<i>Заводить разговор</i>	<i>Konuşmayı başlatmak</i> (букв. ‘начать разговор’)
	<i>Заводить роман с кем-нибудь</i>	<i>Bir kimseyle flört etmek</i> (букв. ‘с кем-нибудь флиртовать’)
	<i>Солнце зашло</i>	<i>Güneş battı</i> (букв. ‘солнце тонуло’)
	<i>Отношения зашли слишком далеко</i>	<i>İlişkiler ciddiyet kazandı</i> (букв. ‘отношения заработали серьезность’)
	<i>Завести кого-нибудь или что-нибудь</i>	<i>Bir kimse ya da bir şey edinmek</i> (букв. ‘кого-нибудь или что-нибудь приобретать’)
	<i>Заносить / занести снегом</i>	<i>Kara teslim olmak</i> (букв. ‘снегу капитулировать’)

	<i>Его заносит</i>	<i>Haddi aşmak</i> (букв. ‘предел преодолеть’)
Глаголы с приставкой <i>про-</i>	<i>Проводить собрание</i>	<i>Toplantı gerçekleştirmek/ уармак</i> (букв. ‘собрание осуществлять / делать’)
	<i>Проводить ремонт</i>	<i>Restorasyon уармак</i> (букв. ‘реставрацию делать’)
	<i>Проводить переговоры</i>	<i>Görüşme gerçekleştirmek</i> (букв. ‘переговоры осуществлять’)
	<i>Пронесло</i>	<i>Belayı atlattık</i> (букв. ‘беду преодолеть’)
Глаголы с приставкой <i>до-</i>	<i>Дошло до тебя?</i>	<i>Beynin aldı mı?</i> (букв. ‘Твой мозг получил?’)
	<i>Довести до кипения</i>	<i>Каунама noktasına getirmek</i> (букв. ‘к точке кипения принести’)
	<i>Довести кого-нибудь до бешенства</i>	<i>Bir kimseyi kudurtmak</i> (букв. ‘кого-нибудь делать бешеным’)
Глаголы с приставкой <i>об-</i>	<i>Обойти кого-нибудь в деле</i>	<i>Bir işte birini geçmek</i> (букв. ‘в деле кого-нибудь’)
	<i>Обвести кого-нибудь вокруг пальца (фразеологизм)</i>	<i>Bir kimseyi parmağında oynatmak</i> (букв. ‘кого-нибудь на пальце забавляться/заставлять играть’)
Глаголы с приставкой <i>под-</i>	<i>Подвести итоги</i>	<i>Özet çıkarmak, toparlamak</i> (букв. ‘изложение вытаскивать, собирать’)
	<i>Подвести кого-то</i>	<i>Bir kimseyi zor durumda bırakmak</i> (букв. ‘кого-нибудь в трудном положении оставить’)
	<i>Что-нибудь подходит кому-нибудь</i>	<i>Bir şeyin bir kimseye uyması</i> (букв. ‘что-нибудь кому-нибудь соответствовать’)
Глаголы с приставкой <i>у-</i>	<i>Суп убегает</i>	<i>Çorba taşıyor</i> (букв. ‘суп переливается’)
	<i>Уйти в лучший мир (фразеологизм)</i>	<i>Aramızdan ayrılmak</i> (букв. ‘от нас расстаться’)
	<i>Деньги уходят сквозь пальцы (фразеологизм)</i>	<i>Para su gibi akıyor</i> (букв. ‘Деньги текут как вода’)
	<i>Уйти с головой</i>	<i>Bir şeye kendini vermek</i> (букв. ‘чему-нибудь себя отдать’)
	<i>Уйти в себя</i>	<i>İçine kapanmak</i> (букв. ‘во внутрь закрыться’)
	<i>Душа ушла в пятки (фразеологизм)</i>	<i>Korkudan ödüim koptu</i> (букв. ‘от страха моя желчь оборвалась’)
Глаголы с приставкой <i>на-</i>	<i>Наехать на кого-нибудь (жарг., груб.)</i>	<i>Bir kimseye sert çıkmak</i> (букв. ‘кому-нибудь твердо выйти’)
	<i>Нанести удар</i>	<i>Darbe indirmek</i> (букв. ‘удар спускать’)
	<i>Нанести ущерб</i>	<i>Zarar vermek</i> (букв. ‘дать ущерб’)
	<i>Разнести инфекцию</i>	<i>Enfeksiyon уармак</i> (букв. ‘инфекцию разносить’)

Глаголы с приставкой <i>раз-</i>	<i>Что-либо разнесло (ногу, щеку)</i>	<i>Bir şeyin şişmesi</i> (букв. 'что-нибудь')
	<i>Кого-либо развезло (разг., прост.)</i>	<i>Kafayı bulmak / sarhoş olmak</i> (букв. 'найти голову / опьяняться')
Глаголы с приставкой <i>с-</i>	<i>Снег уже сошёл</i>	<i>Kar kalktı</i> (букв. 'снег встал')
	<i>Сойти с ума</i>	<i>Çıldırmaq</i> (букв. 'лишиться разума')
Глаголы с приставкой <i>из-</i>	<i>Износить что-нибудь</i>	<i>Pert etmek</i> (букв. 'негодным сделать')
	<i>Исходить из чего-нибудь</i>	<i>Bir noktadan hareket etmek</i> (букв. 'из какой-нибудь точки двигаться')

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Сводная таблица № 6 русских глаголов движения, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями

Русские глаголы движения в переносном значении	Турецкие эквиваленты
<i>везёт кому-нибудь</i>	<i>şanslı olmak</i> (букв. 'быть удачным')
<i>нести ответственность</i>	<i>sorumlu olmak</i> (букв. 'быть ответственным/ой')
<i>Речь идет о вашей работе</i>	<i>Burada söz konusu olan sizin çalışmanız</i> (букв. 'тут предмет разговора – ваша работа')
<i>носить прическу</i>	<i>saç modelli</i> (букв. 'с прической')
<i>нести наказание</i>	<i>suçlu olmak</i> (букв. 'быть наказанным')
<i>войти в моду</i>	<i>moda olmak</i> (букв. 'быть модой')

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Образец анкеты участников опытного обучения

Фамилия	
Имя	
Возраст	
Страна	
Специальность	
Место обучения	
Какие языки знаете?	
Сколько времени изучаете русский язык?	
Уровень владения русским языком	<input type="checkbox"/> Элементарный уровень <input type="checkbox"/> Базовый уровень <input type="checkbox"/> Первый сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Второй сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Третий сертификационный уровень
Оцените качество курса в целом.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input type="checkbox"/> Отлично
Оцениваете ли Вы материал курса интересным и полезным?	<input type="checkbox"/> Нет, я ничего нового и интересного узнал. <input type="checkbox"/> Для меня занятие было скучно, но я считаю материал полезным. <input type="checkbox"/> Материал курса был полезным, но некоторые аспекты я уже знал раньше. <input type="checkbox"/> Да, курс был полезен для меня. Я узнал много нового, интересного и полезного.
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее интересными?	
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее трудными?	
Оцените объяснение и работы преподавателя.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input type="checkbox"/> Отлично
Что бы Вы изменили в курсе?	

Фамилия	
Имя	Онур
Возраст	29
Страна	Турция
Специальность	Дипломат
Место обучения/работы	Посольство Турция в Москве
Какие языки знаете?	Английский, немецкий, испанский
Сколько времени изучаете русский язык?	5 месяцев
Уровень владения русским языком	<input checked="" type="checkbox"/> Элементарный уровень <input type="checkbox"/> Базовый уровень <input type="checkbox"/> Первый сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Второй сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Третий сертификационный уровень
Оцените качество курса в целом.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Оцениваете ли Вы материал курса интересным и полезным?	<input type="checkbox"/> Нет, я ничего нового и интересного узнал. <input type="checkbox"/> Для меня занятие было скучно, но я считаю материал полезным. <input type="checkbox"/> Материал курса был полезным, но некоторые аспекты я уже знал раньше. <input checked="" type="checkbox"/> Да, курс был полезен для меня. Я узнал много нового, интересного и полезного.
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее интересными?	3, 4, 5
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее трудными?	6, 7, 8
Оцените объяснение и работы преподавателя.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Что бы Вы изменили в курсе?	Всё супер.

Фамилия	
Имя	Ферит
Возраст	23
Страна	Турция
Специальность	Русский язык и литература
Место обучения	Кыргызско-турецкий университет «Манас»
Какие языки знаете?	Турецкий, английский, кыргызский, русский
Сколько времени изучаете русский язык?	7 месяцев
Уровень владения русским языком	<input type="checkbox"/> Элементарный уровень <input checked="" type="checkbox"/> Базовый уровень <input type="checkbox"/> Первый сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Второй сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Третий сертификационный уровень
Оцените качество курса в целом.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Оцениваете ли Вы материал курса интересным и полезным?	<input type="checkbox"/> Нет, я ничего нового и интересного узнал. <input type="checkbox"/> Для меня занятие было скучно, но я считаю материал полезным. <input type="checkbox"/> Материал курса был полезным, но некоторые аспекты я уже знал раньше. <input checked="" type="checkbox"/> Да, курс был полезен для меня. Я узнал много нового, интересного и полезного.
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее интересными?	4,5
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее трудными?	7
Оцените объяснение и работы преподавателя.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Что бы Вы изменили в курсе?	Мне очень понравился курс.

Фамилия	
Имя	Алиев
Возраст	22
Страна	Турция
Специальность	Международные отношения
Место обучения	Российский университет дружбы народов
Какие языки знаете?	Английский, турецкий, русский
Сколько времени изучаете русский язык?	2 года
Уровень владения русским языком	<input type="checkbox"/> Элементарный уровень <input type="checkbox"/> Базовый уровень <input checked="" type="checkbox"/> Первый сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Второй сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Третий сертификационный уровень
Оцените качество курса в целом.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Оцениваете ли Вы материал курса интересным и полезным?	<input type="checkbox"/> Нет, я ничего нового и интересного узнал. <input type="checkbox"/> Для меня занятие было скучно, но я считаю материал полезным. <input type="checkbox"/> Материал курса был полезным, но некоторые аспекты я уже знал раньше. <input checked="" type="checkbox"/> Да, курс был полезен для меня. Я узнал много нового, интересного и полезного.
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее интересными?	Задание 6
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее трудными?	Задание 7
Оцените объяснение и работы преподавателя.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Что бы Вы изменили в курсе?	Ничего -

Фамилия	
Имя	Эзм
Возраст	24
Страна	Турция
Специальность	мировая экономика
Место обучения	НИУ ВШЭ
Какие языки знаете?	Турецкий, русский, английский
Сколько времени изучаете русский язык?	2 года
Уровень владения русским языком	<input type="checkbox"/> Элементарный уровень <input type="checkbox"/> Базовый уровень <input checked="" type="checkbox"/> Первый сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Второй сертификационный уровень <input type="checkbox"/> Третий сертификационный уровень
Оцените качество курса в целом.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Оцениваете ли Вы материал курса интересным и полезным?	<input type="checkbox"/> Нет, я ничего нового и интересного узнал. <input type="checkbox"/> Для меня занятие было скучно, но я считаю материал полезным. <input checked="" type="checkbox"/> Материал курса был полезным, но некоторые аспекты я уже знал раньше. <input type="checkbox"/> Да, курс был полезен для меня. Я узнал много нового, интересного и полезного.
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее интересными?	Заранее 7
По Вашему мнению, какие упражнения были наиболее трудными?	Заранее 18
Оцените объяснение и работы преподавателя.	<input type="checkbox"/> Плохо <input type="checkbox"/> Удовлетворительно <input type="checkbox"/> Хорошо <input checked="" type="checkbox"/> Отлично
Что бы Вы изменили в курсе?	И добавили бы интерактивные задания через VR-систему