

Министерство просвещения Российской Федерации

федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

Институт иностранных языков
Кафедра методики преподавания иностранных языков

Федорова Айзиля Фаилевна

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В
УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ (НАПРАВЛЕНИЕ 45.03.02
ЛИНГВИСТИКА)**

Код и направление подготовки: 45.04.02 – Лингвистика

Наименование магистерской программы:

Коммуникативная лингвистика и лингводидактика

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Заведующий кафедрой методики
преподавания иностранных языков
кандидат педагогических наук,
доцент Ольга Борисовна Копосова

Проверка на объем заимствований:
83,05 % авторского текста

Научный руководитель – доцент
кафедры методики преподавания
и иностранных языков, кандидат
педагогических наук Надежда
Владимировна Горобинская

Рецензент – профессор кафедры
методики преподавания иностранных
языков, педагогики и психологии НГЛУ
им. Н.А. Добролюбова, доктор
педагогических наук, профессор
Маргарита Анастасовна Ариян

Москва – 2020 год

Содержание

Введение.....	4
Глава I. Теоретические основы обучения грамматической стороне речи в условиях взаимодействия нескольких языков	11
1.1 Особенности освоения студентами категории времени в контактирующих языках	11
1.2 Грамматические навыки и их основные характеристики.....	26
1.3 Психолого-педагогические характеристики студентов.....	33
1.4 Лингводидактические аспекты обучения студентов категории времени в контактирующих языках	38
Выводы по Главе I.....	52
Глава II. Методические основы обучения грамматической стороне речи в условиях взаимодействия нескольких языков	55
2.1 Анализ учебных программ и УМК в контексте обучения студентов категории времени в условиях многоязычия	55
2.2 Комплекс упражнений для формирования грамматических навыков в условиях многоязычия.....	65
2.3 Результаты опытного обучения	79
Выводы по Главе II	87
Заключение	89
Список литературы	93
Приложения.....	105

Обозначения и сокращения:

<S> – среднее значение по всей группе в процентном соотношении от максимально возможного количества баллов за каждое задание

U – «сталкивание языков»

Англ. – английский язык

Араб. – арабский язык

ГЯ – государственный язык

И. – интерференция

ИЯ1 – первый иностранный язык

ИЯ2 – второй иностранный язык

К. – компонент

ОЯНЯ – определённое явление нового языка

П – явление относится к продуктивному минимуму

Р – явление относится к рецептивному минимуму

Русс. – русский язык

РЯ – родной язык

Т. – трансференция

Тат. – татарский язык

Введение

Проблема обучения грамматической стороне иноязычной речи всегда была предметом внимания психологов, методистов, преподавателей-практиков. Особую остроту эта проблема приобретает в условиях многоязычия, так как возможность возникновения отрицательного переноса увеличивается. Практика показывает, что зачастую обучающиеся, знающие правила, достаточно свободно совершающие грамматические действия в одноязычном пространстве, понимающие связь изучаемого языка с русским, испытывают большие трудности при необходимости установления данной связи между иностранными языками или при участии в диалоге, где собеседники являются носителями разных языков. Это может подтверждать тот факт, что в процессе обучения важно проводить параллели не только с русским, но и со вторым иностранным языком, изучаемым студентами. При этом необходимо учитывать, что Российская Федерация — многонациональная страна, а значит многие обучающиеся владеют русским языком как государственным и местным как родным языком.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что на момент его написания отсутствуют исследования процесса обучения грамматической стороне речи в условиях столкновения четырёх неблизкородственных языков: родного, государственного, первого и второго иностранного.

В методической науке проблемой формирования грамматического навыка занимались А.А. Миролюбов, С.Ф. Шатилов, Е.И. Пассов и др. Многоязычие нашло отражение в трудах Н.В. Барышникова, И.Л. Бим, М.Я. Блох, Н.Д. Гальсковой, Г.В. Роговой, М.М. Фомина и др. Однако в исследованиях многоязычие часто приравнивается к двуязычию. В противном случае оно рассматривается как «столкновение» трёх языков, где выделяются родной, государственный и иностранный языки (Р.Г. Гасанова, В.Н. Хисамова) или как «столкновение» трёх и более языков, где опускается вероятность несоответствия между родным и государственным языками — учитывается только русский язык. Объектом изучения становятся

иностранные близкородственные языки (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, М.М. Фомин).

Таким образом, анализ исследований в области обучения иноязычной грамматике позволяет выявить **противоречие** между необходимостью обучения студентов направления подготовки «Лингвистика» данному аспекту языка в условиях многоязычия (в данном случае взаимодействия более трёх неблизкородственных языков) и недостаточной разработанностью данной проблемы.

Проблема исследования заключает в себе вопрос: как эффективно обучать студентов направления подготовки «Лингвистика» грамматической стороне речи (на примере категории времени) в условиях многоязычия?

Тема исследования: Обучение студентов грамматической стороне речи в условиях многоязычия (направление 45.03.02 Лингвистика).

Целью исследования является разработать научно обоснованную теоретическую модель процесса обучения студентов грамматической стороне речи в условиях многоязычия (направления 45.03.02 Лингвистика) и составить комплекс упражнений для формирования у студентов продуктивного и рецептивного грамматических навыков употребления категории времени в условиях взаимодействия более трёх неблизкородственных языков.

Объектом исследования определён процесс обучения студентов направления подготовки «Лингвистика» иностранному языку в условиях многоязычия.

Предметом является методика обучения студентов грамматической стороне речи в условиях многоязычия.

Гипотеза исследования сводится к следующему: обучение студентов лингвистического направления подготовки грамматике иностранных языков (на примере категории времени английского и арабского) в условиях многоязычия может быть более эффективным, если

- 1) определены особенности освоения студентами категории времени в контактирующих языках;

- 2) охарактеризованы грамматические навыки;
- 3) дана психолого-педагогическая характеристика студентов гуманитарного направления;
- 4) описаны лингводидактические аспекты обучения студентов категории времени в контактирующих языках;
- 5) дан анализ учебных программ и УМК с целью выявления их преимуществ и недостатков относительно обучения грамматике в условиях взаимодействия нескольких языков;
- 6) разработан комплекс грамматических упражнений для формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков в условиях многоязычия.

Выдвинутая гипотеза и обозначенная цель исследования требуют решения следующих **задач**:

- 1) рассмотреть лингвистические особенности категории времени в контактирующих языках;
- 2) выделить основные характеристики грамматических навыков;
- 3) изучить психолого-педагогические особенности студентов гуманитарного направления;
- 4) разработать теоретическую модель обучения грамматике в условиях многоязычия;
- 5) проанализировать рабочие программы и УМК дисциплин, в рамках которых происходит обучение грамматике в условиях многоязычия;
- 6) составить комплекс упражнений, направленный на формирование грамматических навыков в условиях многоязычия;
- 7) провести опытное обучение с целью проверки эффективности разработанного комплекса упражнений.

Для достижения цели исследования и решения указанных задач были использованы следующие **методы**:

- **теоретические**: изучение и анализ лингвистической, психологической, методической литературы по проблеме исследования;

лингвистический сопоставительный анализ категории времени неблизкородственных языков (татарского, русского, английского и арабского); анализ учебных программ и УМК в контексте обучения студентов категории времени в условиях многоязычия;

– **эмпирические**: опрос студентов и анализ полученных результатов; проведение опытного обучения с целью проверки эффективности предлагаемого комплекса упражнений; статистико-математические методы обработки полученных данных в результате опытного обучения.

Методологическую основу исследования составляют коммуникативный (Е.И. Пассов), личностно-деятельностный (И.Л. Бим, И.А. Зимняя) и межкультурный (Н.Д. Гальскова) подходы в обучении иностранному языку.

Теоретической основой исследования являются основные положения методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, А.А. Миролюбов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин и др.); концепция дидактики многоязычия (Н.В. Барышников); исследования по теоретической и практической грамматике татарского (М.З. Закиев), русского (В.В. Виноградов, М.А. Шелякин), английского (М.Я. Блох, В.В. Гуревич, А.И. Смирницкий), арабского (Б.М. Гранде) языков; теория формирования грамматического навыка (А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов).

Предполагаемая теоретическая значимость – разработана теоретическая модель обучения грамматике в условиях многоязычия; диагностированы вероятности трансференции и интерференции при взаимодействии временной системы всех четырёх языков.

Практическая значимость работы заключается в разработке и оценке эффективности комплекса упражнений, способствующих поэтапному формированию грамматического навыка в условиях многоязычия. Данный комплекс упражнений может быть использован на практических занятиях по английскому и арабскому языкам, для подготовки учебного пособия и методических рекомендаций по обучению грамматике английского и

арабского языков в условиях многоязычия. Материал, содержащийся в диссертации, может быть использован в лекционных курсах по сопоставительной типологии татарского, русского, английского и арабского языков, методике обучения иностранным языкам в условиях многоязычия.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что:

– выявлены принципы организации процесса обучения грамматике в условиях многоязычия (изучения четырёх неблизкородственных языков): принцип межязыковой координации, принцип коммуникативной направленности, принцип дифференциации и интеграции, принцип учёта лингвистического опыта обучающихся, принцип учёта искусственного многоязычия;

– научно обосновано содержание компонентов теоретической модели обучения студентов направления подготовки «Лингвистика» грамматической стороне речи в условиях многоязычия. В модель вошли пять компонентов (целевой, организационный, содержательный, диагностирующий и результативный);

– предложен комплекс упражнений, нацеленный на формирование продуктивных и рецептивных грамматических навыков у студентов направления «Лингвистика» с учётом их психолого-педагогических характеристик, условий многоязычия и этапов формирования грамматических навыков. Отличительной особенностью является то, что после второго и третьего этапов выполняется «сталкивание» контактирующих языков, сначала только иностранных (II), затем всех (III).

Положения, выносимые на защиту:

1. Татарский, русский, английский и арабский языки относятся к разным языковым семьям или ветвям (русский и английский языки), однако в их грамматическом строе имеется много тождественных моментов. Учитывая особенности аналогичных и уникальных грамматических явлений в контактирующих языках, можно уделять больше времени изучению вторых, ускорив процесс освоения первых путём положительного переноса.

2. Обучение студентов лингвистического направления грамматике иностранного языка в условиях многоязычия базируется на методических принципах: а) межязыковой координации, б) коммуникативной направленности, в) дифференциации и интеграции, г) учёта лингвистического опыта обучающихся, д) учёта искусственного многоязычия;

обуславливается реализацией сопоставительного анализа грамматических явлений в контактирующих языках; использованием наглядных средств обучения; активизацией самостоятельной деятельности студентов; обучением преподавателей базовым знаниям о грамматической структуре второго языка, изучаемого студентами; их активным взаимодействием с преподавателями другого иностранного языка;

осуществляется использованием индуктивного, дедуктивного, сопоставительного, коммуникативного, проблемного, переводного методов.

3. Комплекс упражнений для формирования грамматического навыка в условиях многоязычия основан на ориентировочно-подготовительном, стереотипизирующе-ситуативном и варьирующе-ситуативном этапах для продуктивного навыка; на ориентировочно-подготовительном, дифференцирующе-идентифицирующем, этапе использования грамматического явления в речевой деятельности для рецептивного навыка, адаптированных под условия многоязычия. Вид навыка зависит от коэффициента стабильности исследуемого явления. Многоязычное условие имеет больше влияния на формирование продуктивных грамматических навыков, нежели чем рецептивных. Если явление относится к продуктивному минимуму, применяются быстро выполняемые, ситуативные одно-, дву-, многоязычные упражнения в большом количестве. Для изучения явления, относящегося к рецептивному минимуму, используются неситуативные, объёмные, малочисленные одноязычные упражнения. Применение двуязычных упражнений возможно только при наличии редкоупотребляемого явления в обоих иностранных языках.

Структура исследования. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (108 источников) и приложений.

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, формулируется цель исследования, определяются объект и предмет, выдвигается гипотеза и перечисляются задачи исследования, описываются теоретические и эмпирические методы, раскрываются теоретико-методические основы диссертации, излагаются предполагаемая теоретическая и практическая значимости исследования, указывается научная новизна и приводятся положения, выносимые на защиту.

В первой главе рассматриваются теоретические основы обучения студентов лингвистического направления грамматической стороне иноязычной речи в условиях многоязычия. Обосновываются языки и грамматическая категория, выбранные для настоящего исследования; определяется вероятность трансференции и интерференции при изучении субкатегорий времени в английском и арабском языках студентами, владеющими татарским и русским языками; описываются свойства грамматических навыков и этапы их формирования; анализируются психолого-педагогические характеристики студентов, изучающих гуманитарные науки; и разрабатывается теоретическая модель обучения студентов лингвистического направления иноязычной грамматике в условиях многоязычия.

Во второй главе исследуются учебные программы и УМК в контексте обучения студентов категории времени в условиях многоязычия; разрабатывается комплекс упражнений, основанный на этапах формирования продуктивного и рецептивного грамматических навыков (при учёте условий многоязычия) и приводятся результаты опытного обучения.

В заключении перечислены основные выводы по итогам исследования.

Глава I. Теоретические основы обучения грамматической стороне речи в условиях взаимодействия нескольких языков

1.1 Особенности освоения студентами категории времени в контактирующих языках

В первом параграфе внимание фокусируется на грамматическом строе русского, татарского, английского и арабского языков, характере их взаимодействия в условиях многоязычия и особенностях усвоения студентами категории времени в данных контактирующих языках.

Современный мир глобализации ставит человека в условия необходимости владения несколькими языками. Наблюдается тенденция изучения не только первого, но и второго иностранного языков. При этом в Российской Федерации изучающие иностранный язык часто имеют двуязычный базис: они обладают региональным языком, как родным, и русским, как государственным. Следовательно, в сознании обучающегося сталкиваются четыре языка: родной, государственный и два иностранных. Они все влияют друг на друга. Данное влияние может способствовать освоению нового языка или же препятствовать. В целях предупреждения отрицательного влияния регионального и государственного языков на процесс изучения иностранных важно опираться на оба языка, имеющиеся в лингвистическом опыте обучающихся. Следует учитывать особенности не только русского, но и татарского языков, степень их влияния на формирующиеся навыки и умения в иностранных. Там, где русский язык препятствует пониманию нового явления, татарский язык может способствовать и, наоборот, явление может отсутствовать в татарском языке, но присутствовать в русском.

Выбор языков обусловлен необходимостью интенсифицировать преподавание английского как первого и арабского как второго иностранного языка в татароязычной аудитории, когда языком-посредником в обучающем процессе выступает русский язык.

Как известно, русский и английский языки представляют индоевропейскую семью, первый — восточнославянскую ветвь, второй — германскую. Арабский язык относится к афразийской семье (семитская ветвь), а татарский — к алтайской (тюркская ветвь).

В синтаксическом отношении все четыре языка являются номинативными. «Номинативный строй предложения характеризуется одинаковостью оформления подлежащего, независимо от значения и формы глагола. Глагол в языках номинативного строя обычно не имеет полиперсонального спряжения, а если согласуется, то только с подлежащим» [51, с. 237].

Синтаксическая типология строится и на базе другого признака: языки со свободным порядком слов противопоставляются «позиционным». Так, в английском и арабском языках соблюдается строгий порядок слов, а в русском и татарском допускается смена слов местами: на первый план выходит более важное. Например, в татарском языке перед сказуемым располагается самая важная информация: Без кинога барабыз — *Мы в кино (именно в кино) идём*; Кинога без барабыз — *Мы (именно мы) в кино идём*. Важно учитывать порядок слов при обучении английскому и арабскому языкам русских и татар, так как обучение к «строгости» отличается большей сложностью, чем обучение к «свободе». Так, предложения *Кот увидел мышку* и *Мышку увидел кот* в русском языке являются однозначными. При переводе на английский язык предложения *A cat saw a mouse* и *A mouse saw a cat* не являются однозначными. В первом случае действующее лицо кот, во втором — мышь. Место перед сказуемым занимает действующее лицо, а после — объект действия.

По структуре в английском языке все предложения являются двусоставными. В русском и татарском языках встречаются как двусоставные, так и односоставные. В арабском языке форма глагола или слитное местоимение в его составе указывают на определённое действующее лицо, следовательно, в предложении всегда присутствуют и подлежащее, и

сказуемое. Подлежащее может быть либо явным, либо скрытым, но легко восстанавливаемым. Подлежащее и сказуемое в именном и глагольном предложениях называются по-разному, хотя выполняют одни и те же функции. Система определения именных и глагольных предложений весьма необычна. Если предложение начинается с глагола — то оно глагольное, если нет, то — именное. Так, предложение *كَتَبَ صَدِيقِي* [kataba sadiki] *написал мой друг* — глагольное, а *صَدِيقِي كَتَبَ* [sadiki kataba] *мой друг написал* — именное. В других исследуемых языках тип предложения определяется по присутствию глагола. В английском языке роль сказуемого в именном предложении выполняют глагол-связка и именная часть. Глагол-связка служит для передачи глагольных значений времени и наклонения, а именная часть несёт смысловую нагрузку: *he is a teacher* — *он учитель*. В русском и татарском языках именное предложение лишено глагола, и смыслового, и вспомогательного. Если имеется хоть какая-нибудь глагольная форма, то предложение считается глагольным.

По морфологической типологии выделяются флективные, агглютинативные, аморфные и полисинтетические языки. Английский, арабский и русский языки характеризуются флективной тенденцией, а татарский язык — агглютинативной. Однако в языках могут присутствовать особенности и других типов. Так, арабский язык считается флективной системой с элементами фузии и агглютинации, а английский язык частично можно отнести к аморфным.

Флективная тенденция характеризуется постоянным совмещением в одном формообразовательном аффиксе нескольких значений, принадлежащих различным грамматическим категориям, закреплённостью аффикса за комплексом разнородных грамем. Например, в русских падежных окончаниях всегда совмещены значения падежа и числа, у прилагательных — ещё и рода. Включение в одну флексию разных значений особенно типично для окончаний.

Агглютинативная тенденция, напротив, характеризуется простозначностью, закреплённостью каждого формообразовательного аффикса только за одной граммемой и нанизыванием аффиксов для выражения сочетания разнородных граммем. Сравним сочетания *туганнарыбызга* на татарском и *нашим родственникам* на русском языках. *Туганнарыбызга*: **-нар** — показатель множественного числа, **-ыбыз** — относительное местоимение, **-га** — показатель дательного падежа: все аффиксы добавлены цепью. А в русском языке **-ам** несет в себе значения множественного числа и дательного падежа, *нашим* — относительное местоимение, является самостоятельным словом.

Во флективных языках имеется ряд параллельных аффиксов (прежде всего окончаний и отчасти суффиксов) для передачи одного и того же значения или комплекса значений. Например, в арабском языке и окончание **-ات** [a:t], и окончание **ون** [u:n] несут значение множественного числа.

В агглютинативном татарском языке, напротив, за каждой граммемой закреплён только один аффикс, и, соответственно, отсутствуют параллельные формальные разряды, т.е. одинаковое склонение у всех существительных, одинаковое спряжение у всех глаголов, одинаковое образование степеней сравнения у всех прилагательных и т.д. Рассмотрим превосходную степень в английском и татарском языках. Слово *happy* имеет форму **the happiest** (*счастливый — самый счастливый*), а слово *beautiful* — **the most beautiful** (*красивый — самый красивый*). В татарском языке и «счастливый», и «красивый» образуют превосходную степень по одной и той же форме: **иң бәхетле**, **иң матур**.

Части речи в английском, русском и татарском языках разделяются на самостоятельные и служебные. Отличным от них является морфология арабского языка. В ней рассматривается только три части речи: глагол, имя и частица. В раздел имён также включены числительные, местоимения, и прилагательные, а в раздел частиц — союзы и предлоги. Существенных

различий между частями речи в исследуемых языках не наблюдается. Они определены лишь разным количеством категорий.

Сопоставительный анализ грамматического строя контактирующих языков приведён в таблице 1:

Таблица 1

Грамматический строй контактирующих языков

Язык	Татарский	Русский	Английский	Арабский
Семья	Алтайская	Индоевропейская (восточно-славянская ветвь)	Индоевропейская (германская ветвь)	Афразийская
Строй предложения	номинативный	номинативный	номинативный	номинативный
Порядок слов в предложении	Свободный	свободный	строгий	строгий
Структура предложения	односоставная и двусоставная	односоставная и двусоставная	двусоставная	двусоставная
Способ образования грамматических форм	агглютинативный	флективный	флективный	флективный

Глагол — часть речи, выражающая действие или состояние. Он является центральным звеном предложения, организующим элементом. Как отмечал С.Д. Кацнельсон, «глагольный предикат определяет макет будущего предложения» [36, с. 88].

В русском языке глагол характеризуется видом, возвратностью, переходностью, наклонением, залогом, числом, лицом, родом и временем; в татарском — наклонением, временем, отрицанием, числом, лицом, залогом и способом действия. У глагола в арабском языке выделяются следующие категории: время, лицо, число, род, переходность/непереходность, наклонение, залог; в английском языке — видовременные формы, залогом и наклонения.

Ведущее место глагола в структуре предложения явилось фактором для изучения взаимодействия категории времени, как одной из основных категорий глагола, в контактирующих языках.

«Время в грамматике есть не просто «объективно» реальное время, а результат отношения двух «времён»: времени события ко времени речи». [72, с. 113]. При одновременности события и речи говорится о настоящем времени, если время события предшествует времени речи — о прошедшем времени; когда время события следует после времени речи — о будущем времени.

В русском языке категория времени тесно связана с категорией вида. Глагол несовершенного вида имеет три формы времени: прошедшее, настоящее и будущее время, а глагол совершенного вида — две формы: прошедшее и будущее время.

Настоящее время отражает действие, происходящее в момент говорения. Оно в русском языке образуется синтетически от основы глагола настоящего времени при помощи личных окончаний (*читать — Лариса читает*).

Формы прошедшего времени указывают на действие, совершившееся до момента речи. Как правило, их можно определить с помощью суффикса -л-, а лицо выражается с помощью личных местоимений или существительных, к которым относится глагол (*читать — Лариса читала*).

Будущее время выражает действие, которое совершится после момента речи. Оно представлено двумя формами: простой и сложной. Форма простого будущего времени определяется так же, как формы настоящего времени, системой личных окончаний (*Я посмотрю это задание*). Сложная форма будущего времени образуется только от глаголов несовершенного вида. Она складывается из личной формы глагола «быть» и инфинитива глагола (*Я буду смотреть это задание*).

В татарском языке категория времени также образует трёхчленный ряд, выражая предшествование моменту речи, одновременность с ним, и следование за ним.

Настоящее время (хэзерге заман) образуется при помощи аффикса: -а (-ә, -ый/-и): **Аңлыйм** мин сезне, Афанасий Иванович. — *Я вас понимаю, Афанасий Иванович*. Оно обозначает действие, одновременное с моментом речи.

Для выражения действий, случившихся до момента речи, применяются прошедшее категорическое, результативное, предпрошедшее, незаконченное и многократное времена. Дополнительная информация об их значении и образовании приведена в приложении А.

Будущее время может быть выражено тремя способами:

Будущее неопределённое время (билгесез килэчэк заман), образуясь при помощи аффикса -р (-ар/-эр, -ыр/-ер), указывает на действие, следующее за моментом речи, нейтральное в модальном отношении: Карлар **эрер**, бозлар **китэрлэр**. — *Снега растают, льды исчезнут.*

Будущее категорическое время (категорик килэчэк заман) имеет значение действия, следующего за моментом речи и сопровождаемого значением категоричности: Иртэгэ Касабланка яныннан **узачакбыз**. — *Завтра проедем мимо Касабланки.* (аффиксы -ачак/-эчэк, -ячак/-ячэк).

Форма на -ачак иде имеет значение будущего категорического действия, перенесённого в план прошедшего, и называется будущее-прошедшее время (килэчэк-үткэн заман): Тэнэфес игълан ителде, аннары концерт **булачак иде**. — *Был объявлен перерыв, затем должен был быть (будет) концерт.*

Стоит отметить, что к вышеуказанным формам добавляются и личные окончания, указывающие на действующее лицо: Иртэгэ Касабланка яныннан **узачакбыз**. — *Завтра проедем мимо Касабланки.* (-быз указывает на местоимение «мы»).

В английском языке выражение грамматического времени является одной из основных функций глагола. «Основная, потому что значение процесса, неотъемлемо встроенного в вербальную лексему, находит свою полную реализацию только в том случае, если оно представлено в определённых временных условиях», объясняет М.Я. Блох [10, с. 137]. Система временных форм английского глагола состоит из трёх основных отрезков: прошедшего, настоящего, будущего. Также имеются три особые детализирующие формы: длительной (continuous), завершённой (perfect) и длительно-завершённой (perfect-continuous).

Времена основного разряда выражают общие действия, происходившие в прошлом, настоящем или будущем. Они образуются по формам: глагол с окончанием *-ed* — прошедшее, инфинитив глагола без частицы *to* — настоящее и сочетание *will* с глаголом — будущее простые времена. В отличие от прошлого и настоящего, будущее простое время имеет более модальный характер и чаще употребляется для передачи предположений, обещаний, указаний, требований и отказов.

Другие времена уточняют отношение времени действия к времени речи. Длительные времена (*Continuous*) означают процесс, продолжительность действия. Завершённые (*Perfect*), как видно из названия, передают завершение одного действия до начала другого. Когда необходимо выделить и длительность, и завершённость действия, применяются длительно-завершённые времена (*Perfect-Continuous*).

В арабском языке категория времени делится по законченности на совершённое и несовершённое времена. Б.М. Гранде описывает его следующим образом: «время представляет собой расположение событий по отношению к тому моменту, к которому рассказчик относит свой рассказ. Он как бы делит весь поток времени на две половины: до и после. Время рассказа не является точкой деления потока, но передаётся как некоторый отрезок — больший или меньший, с чем совпадает совершение события» [24, с. 147].

Активное развитие отношений между славянами и арабами уже в XX веке вызвало необходимость установить какое-то соответствие между системой времён в русском и арабском языках. «В арабистике совершённое время стали называть прошедшим, а несовершённое — настоящее-будущим» [38, с. 133]. Здесь следует отметить, что в современном арабском языке имеются частицы будущего времени *سَوْفَ* и *سَ* [*sa; saufa*], ставящиеся перед глагольной формой несовершённого времени и придающие действию «чистое» будущее время.

Совершённое время (перфект) обычно передаёт уже совершившееся действие, то есть его можно приравнять к прошедшему времени в русском

языке. Несовершённое время (имперфект) передаёт действие, совершающееся в момент речи или в ближайшее время после момента речи. Его противопоставляют совершённому времени как обозначающее незавершённое действие. «Однако формы совершённого и несовершённого времён не противопоставляются друг другу с точки зрения отнесения действия к какой-либо последовательности во времени. Перфект может передавать различные времена, но чаще всего прошедшее. Диапазон имперфекта гораздо шире, им можно обозначить действие, отнесённое к любому времени, лишь бы оно мыслилось как незавершённое» [24, с. 150].

Кроме трёх простых временных форм, в современном арабском литературном языке имеются также сложные временные конструкции, служащие для выражения относительной соотнесённости действий в плане прошедшего и будущего времён. Сложные временные конструкции образуются с помощью вспомогательного глагола كَان «быть» в прошедшем или настояще-будущем времени в сочетании со значимым глаголом в прошедшем или настояще-будущем времени. Они представляют собой дополнительные средства для выражения отношений действия глагола к определённому моменту, т.е. для выражения распределения по времени. К сложным формам относятся прошедшее длительное, преждепрошедшее, будущее предварительное и будущее длительное времена.

Прошедшее длительное время выражает не только момент действия, но и его многократность в прошлом. Форма данного времени образуется путем слияния глагола كَان [ka:na] (быть) с другим глаголом в настоящем времени: كَان يَفْعَلُ [ka:na yafgulu].

Преждепрошедшее время выражает действие, закончившееся до определённого момента в прошлом. Глагол كَان в сочетании с основным глаголом в прошедшем времени или сложные предложения с частицей قَدْ [kad] и союзом وَ [wa], где второй глагол также находится в состоянии прошедшего времени, являются показателями преждепрошедшего времени.

Будущее предварительное время употребляется для выражения будущего действия или процесса, предшествующего другому действию или какому-нибудь моменту времени в будущем. Оно образуется из имперфекта вспомогательного глагола كان и перфекта полнозначного глагола с частицей قَدْ (уже) или без неё: فَعَلَ (قد) يَكُونُ. Например, عِنْدَمَا نَرْجِعُ سَلِيمٌ قَدْ رَجَعَ [gyndama narjagu yakunu salim kad rajaga] — *Когда мы вернёмся, Салим уже будет здесь.* В составе простого предложения будущее предварительное время может употребляться в модальном значении, выражая различные оттенки модальности — от предположения до долженствования.

Изредка можно встретить и сочетание настоящего времени вспомогательного глагола كان с основным глаголом в настоящем времени: يَكُونُ يَفْعَلُ [yaku:nu yafgalu], означающее длительность действия в будущем: يَكُونُ يَجْلِسُ وَيَقْرَأُ [yakunu yajlisu va yakrau] — *он будет сидеть и читать.*

В данной работе и временные конструкции будут рассматриваться как субкатегории времени, так как они несут в себе определённое временное значение и имеют свою форму. Следовательно, в арабском языке время выражено прошедшим, прошедшим длительным, преждепрошедшим, настояще-будущим, будущим, будущим предварительным и будущим длительным временами.

Во всех исследуемых языках категория времени разделяется на прошедшее, настоящее и будущее, но каждый из них по-разному наполнен временными формами, уточняющими отношение времени действия к времени речи. Как видно из Таблицы 2, некоторые временные формы представлены во всех четырёх языках, а другие имеются только в одном или двух из них:

Таблица 2

Субкатегории времени в контактирующих языках

Язык	Прошедшее время	Настоящее время	Будущее время
Русс.	прошедшее	Настоящее	Будущее

Тат.	категорическое, результативное, предпрошедшее, незаконченное и многократное	Настоящее	неопределённое, категорическое
Араб.	прошедшее, длительное, преждепрошедшее	настояще-будущее	будущее, будущее предварительное и будущее длительное
Англ.	простое, длительное, завершённое, завершённо- длительное	простое, длительное, завершённое, завершённо-длительное	простое, длительное, завершённое, завершённо-длительное

Наличие тождественных и различных временных форм становится предпосылкой такого явления как перенос. Переносом называется «влияние ранее сформированного действия (навыка) на овладение новым действием» [2, с. 195]. Под языковым переносом навыков понимается «воздействие системы одного языка (родного или иностранного) на овладение другим иностранным языком» [2, с. 195]. Большинство учёных (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.Е. Карлинский, С.Ф. Шатилов) перенос, способствующий овладению иностранным языком, называют трансференцией, а препятствующий ему — интерференцией. Первый тип облегчает изучение в силу совпадений в системах родного и иностранного языков. По словам Н.В. Баграмовой, при трансференции «воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нём закономерности» [3, с. 57].

Второй тип стал известен как «отклонения от норм любого из языков в речи двуязычного человека» [12, с. 12]. Е.М. Верещагин, анализируя интерференцию с точки зрения лингвистики, определяет её как «функцию двух языковых систем». Качество и количество данной функции «в каждом конкретном случае зависит от субстанциональных свойств языков, находящихся в контакте» [15, с. 105]. С.Л. Рубинштейн называет интерференцию «тормозящим взаимодействием навыков», так как уже

сложившиеся навыки затрудняют образование новых, либо снижают их эффективность» [69, с. 461].

Таким образом, перенос может влиять либо положительно (облегчает формирование новых речевых умений и навыков), либо отрицательно (затрудняет усвоение нового языка). Отрицательное влияние навыков ранее изученного языка преодолевается лишь созданием прочных иноязычных речевых навыков, способных противостоять интерференции. Большое внимание стоит уделять приобретению устойчивых грамматических навыков, так как их интерференция приводит к неправильному построению «скелета языка».

В условиях многоязычия перенос происходит между всеми осваиваемыми языками. Существует четыре модели возможного взаимодействия отдельных явлений:

1) «определённое явление нового языка присутствует во всех ранее изученных языках, что даёт большие возможности для трансференции;

2) определённое явление нового языка присутствует в родном языке, но отсутствует в иностранных (ранее изученных). В этом случае родной язык выступает в качестве опоры, а неродные языки становятся источником интерференции;

3) определённое явление нового языка присутствует в иностранном языке, но отсутствует в родном. Соответственно, опорой выступает иностранный ранее изученный язык, а родной язык увеличивает вероятность интерференции;

4) определённое явление нового языка отсутствует и в родном, и в иностранных языках, следовательно, опоры для изучения явления не имеется» [96, с. 86].

При опоре на двуязычный базис модели взаимодействия увеличиваются. Нами было выделено 8 возможных случаев:

1) определённое явление нового языка (*далее ОЯНЯ*) присутствует во всех ранее изученных языках;

- 2) ОЯНЯ присутствует в родном и государственном языках, но отсутствует в первом иностранном;
- 3) ОЯНЯ присутствует в родном и первом иностранном языках, но отсутствует в государственном;
- 4) ОЯНЯ присутствует в государственном и первом иностранном языках, но отсутствует в родном;
- 5) ОЯНЯ присутствует только в родном языке;
- 6) ОЯНЯ присутствует только в государственном языке;
- 7) ОЯНЯ присутствует только в первом иностранном языке;
- 8) ОЯНЯ отсутствует во всех ранее изученных языках.

Модели, описанные М.В. Щербаковой и дополненные нами для двуязычной основы, подразумевают одностороннее влияние. Если учесть, что последний изучаемый язык не только имеет воздействие от ранее освоенных языков, но и сам влияет на них, то необходимо рассмотреть все сочетания относительно наличия или отсутствия отдельного явления во взаимосвязи четырёх языков. Возможное количество сочетаний определяется по формуле выборки с возвращением:

$$N=n^k,$$

где N — количество сочетаний, k — количество групп, n — количество элементов в группе.

В данном случае в каждом языке явление может присутствовать или отсутствовать (два элемента) и таким образом исследуется четыре языка (четыре группы). Количество сочетаний будет равно двум в четвёртой степени – шестнадцати. Наглядно возможные сочетания приведены в таблице 3:

Таблица 3

Взаимодействие отдельных явлений при контакте четырёх языков

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
РЯ	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-
ГЯ	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-
ИЯ1	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-
ИЯ2	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-

Условные обозначения: РЯ — родной язык; ГЯ — государственный язык; ИЯ1 — первый иностранный язык; ИЯ2 — второй иностранный язык; +/- — явление присутствует/отсутствует в данном языке.

Субкатегории времени в исследуемых языках могут взаимодействовать в первых шести из вышеприведённых сочетаний:

1) явление присутствует во всех контактирующих языках: прошедшее, настоящее, будущее простое времена;

2) явление присутствует в родном и иностранных языках, но отсутствует в государственном: прошедшее длительное, завершённое, будущее длительное времена;

3) явление присутствует в родном и первом иностранном языках: настоящее завершённое время;

4) явление присутствует только в родном языке: прошедшее многократное время;

5) явление присутствует только в иностранных языках: будущее завершённое время;

6) явление присутствует только в первом иностранном языке: все завершённо-длительные и настоящее длительное времена.

Следуя вышеописанному, при изучении простых времён будет велика вероятность трансференции, так как простые временные формы присутствуют во всех контактирующих языках. Завершённо-длительные и настоящее длительное времена имеются только в английском языке. Для остальных временных конструкций один язык будет выступать опорой, другой станет препятствием. В таблице ниже показано, какой ранее изученный язык будет способствовать освоению явления в новом языке, а какой — препятствовать:

Вероятность трансференции и интерференции при изучении
английского и арабского языков

	Изучение англ. языка		Изучение араб. языка		
	Тат.	Русс.	Тат.	Русс.	Англ.
Простые времена	Т.	Т.	Т.	Т.	Т.
Прошедшее длительное, завершённое, будущее длительное времена	Т.	И.	Т.	И.	Т.
Будущее завершённое время	И.	И.	И.	И.	Т.
Настоящее завершённое время	Т.	И.	—		
Все завершённо-длительные и настоящее длительное времена	И.	И.	—		

Условные обозначения: Т. — велика вероятность трансференции; И. — вероятнее интерференция; — — явление отсутствует в изучаемом языке.

В ходе сопоставления контактирующих языков определено, что они относятся к разным семьям (или ветвям), в синтаксическом и морфологическом плане довольно своеобразны, но во всех из них глагол является базой будущего предложения. Категория времени, как основной показатель глагола, богат формами для передачи не только отношения к реальному времени, но и других дополнительных оттенков. В исследуемых языках его субкатегории могут сочетаться в шести вариантах: 1) полное совпадение (прошедшее, настоящее, будущее простое времена); 2) совпадение в трёх языках — РЯ, ИЯ1, ИЯ2 (прошедшее длительное, завершённое, будущее длительное времена); 3) наличие в двух языках — РЯ, ИЯ1 (настоящее завершённое время); 4) наличие в двух языках — ИЯ1, ИЯ2 (будущее завершённое время); 5) уникальное явление в РЯ (прошедшее многократное время); 6) уникальное явление в ИЯ1 (все завершённо-длительные и настоящее длительное времена). В результате учёта всех границ соприкосновения данных категорий в контактирующих языках можно добиться высоких результатов в обучении.

1.2 Грамматические навыки и их основные характеристики

Учёт только теоретических знаний о субкатегориях времени, вероятностей интерференции и трансференции недостаточно для подготовки обучающихся применять временные конструкции в речи. Данный параграф посвящается изучению сущности самого грамматического навыка, его характеристик и путей формирования.

При недостаточном уровне сформированности грамматических навыков невозможно полноценное функционирование языка в речи. По мнению Е.Н. Солововой, «недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции» [78, с. 102].

Под словом «навык» понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности, образующееся путём упражнения и тренировки» [69, с. 462]. Согласно Е.И. Пассову, навыку присущи «автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность и относительная сложность» [60, с. 32]. Автоматизированность навыка возникает в результате многократного выполнения одного и того же действия (или операции), характеризуется определённой скоростью, целостностью и плавностью протекания действия; отсутствием лишних движений; низким уровнем напряжённости и готовностью к включению. Устойчивость предусматривает подготовку навыка к столкновению с другими навыками, к взаимодействию с ними. Гибкость навыка обусловлена динамичностью, подвижностью нервных (речевых) связей. Её можно рассматривать в двух планах: как способность включаться в новой ситуации, но на старом материале; и как способность функционировать в новом речевом материале, который не использовался в процессе автоматизации. Гибкость навыка формируется в процессе создания автоматизированности и устойчивости. «Сознательность» предполагает, что сначала каждое грамматическое действие выполняется учащимися под контролем сознания, после, приобретая все необходимые для навыка качества, совершается без сознания, автоматически.

Относительная сложность навыка определяется его возможностью состоять из более «мелких», элементарных действий и быть включённым в более сложный навык.

Рассмотрим данные качества у навыка применения категории времени. Во-первых, временные конструкции разделяются на простые и сложные. Обучение берёт начало от простых. Соответственно, каждый полученный навык по определённому времени будет относительно сложнее предыдущего, но проще следующего. Во-вторых, формальные признаки времён не сильно различаются, поэтому переход к изучению следующей категории времени возможно только после того, как навык применения данного явления стал автоматизирован, устойчив и гибок.

В целях обучения Е.И. Пассов классифицирует навыки как речевые, двигательные и двигательно-речевые. Среди речевых навыков выделяют грамматические и лексические, «обеспечивающие порождение синтаксической конструкции, с одной стороны, и её лексическое «наполнение» — с другой» [60, с. 34].

Грамматический навык выражается в безошибочном употреблении грамматической формы в речи. Е.И. Пассов определяет его так: «грамматический навык — это автоматизированное действие по выбору модели, адекватной речевой задачи в данной ситуации и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [60, с. 151].

Грамматические навыки являются компонентами разных видов речевой деятельности, исходя из чего выделяют грамматические навыки говорения, письма, чтения и аудирования. Они классифицируются как речевые грамматические навыки и часто объединяются в две группы: продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (чтение и аудирование).

Рецептивные навыки являются первичными по отношению к продуктивным, так как, не воспринимая какую-то модель, невозможно её

воспроизвести. Они обозначаются как «автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации (морфологических форм и синтаксических конструкций) в письменном и устном тексте» [22, с. 186].

Грамматические навыки чтения и аудирования классифицируются как «рецептивно-активные и рецептивно-пассивные, поскольку восприятие устного и письменного текста может происходить как при активном, так и при пассивном знании языкового материала» [22, с. 186].

Рецептивно-активные навыки основываются на речевых автоматизированных связях слухоречемоторных образов грамматических явлений и их значений (аудирование) и на связях зрительно-графических и речемоторных образов явлений с их значениями (чтение). Данные связи проявляются в автоматизированности процесса восприятия и понимания читаемого текста и грамматической информации, содержащейся в нём.

Рецептивно-пассивные навыки включают в себя «способность ученика узнавать в печатном тексте грамматические конструкции, которые уже были изучены ранее, и понимать их значение» [62, с. 44]. Данные навыки образуются в результате чтения сложных текстов, языковым материалом которого читатель не владеет активно. Вдобавок могут быть использованы элементы анализа грамматических явлений — формы, порядка слов в предложении.

Н.Д. Гальскова относит к рецептивным следующие навыки:

- «вычленение из речевого потока грамматических конструкций и соотнесение их с определённым смысловым значением;
- дифференцирование и идентифицирование грамматических явлений (по формальным признакам и строевым словам);
- различение сходных по форме грамматических явлений;
- прогнозирование грамматической формы слова или конструкции;
- определение структуры простого предложения (по строевым элементам, порядку слов и др.);

- определение структуры сложного предложения, границы придаточных предложений и оборотов;
- установление логических, временных, причинно-следственных, сочинительных и подчинительных отношений между элементами предложений;
- установление связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка» [19, с. 306].

Под продуктивными грамматическими навыками понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно мотивированное использование грамматических явлений в устной и письменной речи. Правильное использование грамматических явлений происходит на двух уровнях: на уровне морфологии грамматические навыки обеспечивают правильное и автоматизированное формообразование и формоупотребление слов и на уровне синтаксиса — «стабильно правильное и автоматизированное расположение слов (порядок слов) во всех типах предложений» [22, с. 185]. В языках с развитой системой флексий или во флективно-аналитических весьма значительна роль морфологических речевых навыков. В аналитических языках особенно необходимы синтаксические навыки.

В ряде случаев трудно чётко разграничить морфологический и синтаксический навыки, поэтому выделяют дополнительно морфологосинтаксический навык — «автоматизированное употребление и распознавание в речи грамматических явлений, в состав которых входят синтаксические и морфологические компоненты» [91, с. 112]. К таким явлениям относятся все сложные временные формы глагола (например, завершённые времена в английском), сказуемые, выраженные модальным глаголом и инфинитивом основного глагола. Пользование этими сложными грамматическими явлениями предполагает владение навыками формообразования и формоупотребления изменяемой части сложного

сказуемого, а также владение правильным расположением частей сложного сказуемого в разных типах предложений.

К продуктивным навыкам Н.Д. Гальскова относит следующие:

- «образование грамматических форм и конструкций,
- выбор и употребление грамматических конструкций в зависимости от ситуации общения,
- варьирование грамматического оформления высказывания при изменении коммуникативного намерения,
- владение способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык,
- формулирование грамматического правила с опорой на схему или таблицу,
- различение грамматического оформления устных и письменных текстов» [19, с. 306].

Речевые грамматические навыки тесно связаны с языковыми, выражающимися в «оперировании грамматическим материалом (словоизменения и словорасположения) вне условий общения, то есть в процессе выполнения языковых упражнений» [22, с. 187]. По словам Н.И. Гез, «параллельные формы языковых и речевых грамматических навыков обеспечивают сознательную ориентировочную основу для создания вторых» [22, с. 188]. Языковые навыки помогают говорящему контролировать правильность выполнения речевого действия, а при ошибочном его выполнении обеспечивают исправление неточностей; могут выступать в качестве «запасных» при забывании, деавтоматизации, сбоях в речи, выраженных в грамматических ошибках.

Время является основной категорией глагола и непонимание временной конструкции приводит к ошибочному восприятию/воспроизведению всей речи, поэтому процесс обучения категории времени должен быть нацелен на формирование всех вышеописанных грамматических навыков.

Студенты-лингвисты должны уметь распознавать всевозможные временные формы. Если грамматическое явление характеризуется высокой частотностью употребления, то рецептивный навык формируется вместе с продуктивным. Для структур, которые встречаются только в письменных источниках, достаточно наличие навыка восприятия.

При изучении субкатегорий времени наиболее важен процесс формирования грамматического навыка. Следуя Е.И. Пассову, «автоматизированность, устойчивость и гибкость достигаются путём прохождения шести последовательных стадий: восприятия, имитации, подстановки, трансформации, репродукции и комбинирования» [60, с. 152]. Первая стадия знакомит с явлением, моделью его функционирования, вторая закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. При подстановке увеличивается способность к репродукции на основе аналогии. На стадии трансформации обучающийся уже способен самостоятельно использовать модель. Следующая стадия устанавливает ассоциации между формальной и функциональной сторонами модели. На стадии комбинирования происходит специальное, целенаправленное управляемое «сталкивание», «совмещение» усвоенного на предыдущих стадиях навыка с ранее усвоенными навыками — вырабатывается качество устойчивости. Данные стадии объединены в три этапа: 1) восприятие и имитация; 2) подстановка и трансформация; 3) репродукция и комбинирование.

С.Ф. Шатилов определяет этапы как «ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный» [91, С. 29–30].

А.А. Миролубов считает, что этапы, предложенные С.Ф. Шатиловым, описывают формирование только продуктивных навыков, и предлагает несколько иные этапы для формирования рецептивных навыков:

– «ориентировочно-подготовительный: ознакомление с грамматическим явлением, выделение формальных признаков и проговаривание;

– дифференцировочно-идентифицирующий: распознавание изучаемого явления, его дифференциация от сходных форм и автоматизация складывающегося грамматического навыка;

– использование в речевой деятельности: дальнейшая автоматизация навыка в процессе восприятия и понимание звучащих или исполненных в графике речевых произведений» [54, с. 182].

В данном исследовании этапы, предложенные С.Ф. Шатиловым, станут основой для изучения широко употребляемых явлений. Отдельное выделение этапов для формирования рецептивных навыков предлагается для обучения редким грамматическим явлениям, которых достаточно уметь распознавать без применения в собственной речи. В этих целях будем следовать этапам, описанным А.А. Миролубовым, однако адаптированным к условиям многоязычия.

Завершением второго и третьего этапов будет сталкивание изученного явления с тем же явлением во втором иностранном (II) и во всех ранее изученных языках (III). Таким образом, формируется не только грамматический навык, но и «механизм беспрепятственного переключения между языками, имеющимися в лингвистическом опыте обучаемых» [7, с. 21].

Подводя итоги, перечислим основные идеи данного параграфа:

– под грамматическим навыком понимается распознавание (рецептивные) и безошибочное употребление (продуктивные) грамматической формы в речи. Он характеризуется автоматизированностью, устойчивостью, гибкостью, сознательностью и относительной сложностью. Формирование навыка происходит в три этапа: ознакомление и выполнение первичных речевых упражнений; выполнение действия в тождественных и аналогичных ситуациях; выполнение действия в вариативных ситуациях;

– время является основной категорией глагола и непонимание временной конструкции приведёт к ошибочному восприятию/воспроизведению всей речи. Значит, необходимо формировать и

рецептивные, и продуктивные грамматические навыки применения субкатегорий времени.

1.3 Психолого-педагогические характеристики студентов

Смена позиции обучающихся от пассивного наблюдателя к активному участнику образовательного процесса стало отправным пунктом для исследований в области психологии. Выявлено, что обучение иностранному языку в значительной мере зависит от возрастных особенностей психического развития и индивидуальных характеристик учащихся. Для повышения эффективности обучения категории времени необходимо обратиться к психологическим возрастным особенностям студентов и рассмотреть сущность таких понятий как внимание, память, мышление и качества личности относительно студенческого возраста.

В психологической литературе период первых студенческих лет относят к юности, определённом этапу созревания и развития человека, лежащий между детством и взрослостью. По словам Э. Эриксона, юношеский возраст строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификации и самоопределений: «юность — это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни» [98, с. 22].

В среднем, нижней границей юношеского периода считается 16–17 лет, когда приобретается первичная социализация. Верхним пределом определяется 24–25 лет, на который приходится завершение социализации, то есть усвоение профессиональных, семейных и культурных функций.

Период юности составляет часть развёрнутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. В течение этого периода перестраиваются все прежние отношения к миру и самому себе. Д.Б. Бромлей характеризует юность

«высокой социальной активностью, собственным образом жизни, созданием семьи, установлением круга знакомств, связанного с профессиональным образованием или работой, профессиональной подготовкой, осваиванием новых социальных ролей, совершенствованием профессиональных навыков и переходом от зависимости к независимости от взрослых, что имеет большое значение в этот возрастной период» [101, с. 98].

В юности человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, быстрее овладевает сложными способами интеллектуальной деятельности. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, формируются компетенции, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества.

Основной деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах — целеустремлённость, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Внимание юношей становится устойчивее, чем у подростков. Развиваются такие умения, как концентрация, распределение и переключение внимания. Студенты способны сосредотачиваться на том, что является не интересным, но нужным в процессе обучения — волевые качества личности выходят на новый уровень. Однако не стоит забывать: даже самые замотивированные на учёбу студенты не смогут долго выдержать монотонную речь/ действие. Как показывает исследование В.В. Шмер, «объем внимания студентов составляет около двух минут» [94, с. 214]. Для того, чтобы не «потерять» студентов, необходимо поддерживать внимание, вводя новое содержание, меняя тон, интонацию передачи информации, применяя различные методы, техники отработки нового материала и т.д.

В юношеском возрасте также происходит совершенствование памяти. Это относится не только к тому, что увеличивается вообще объем памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания. Наряду с произвольным запоминанием наблюдается широкое применение рациональных приёмов произвольного запоминания материала. Молодые люди приобретают метакогнитивные умения (такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий.

Мыслительная деятельность характеризуется высоким уровнем обобщения и абстрагирования, умением аргументировать, доказывать истинность или ложность отдельных положений, связывать их в систему. Продолжается развитие абстрактно-логического мышления. Человек в исследуемом возрасте уже мыслит логически и в состоянии заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом, начинает интересоваться вопросами устройства мироздания. Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растёт сознательное отношение к труду и учению.

В юношеском возрасте большинство молодых людей покидают дом родителей, чтобы стать студентами. Никто не контролирует их поведение, успеваемость, за все свои действия они ответственны сами — студенты становятся самостоятельными. Направление обучения они также выбирают исходя из своих предпочтений и получают знания ни для родителей, и ни для учителей, а для себя, осознают необходимость этих знаний для будущей профессии. Изучение для себя предполагает недовольство предложенным количеством информации и выход за его рамки. Любознательным студентам интересно знать больше необходимого минимума. В поиске новых знаний они проявляют инициативу, нередко студенты могут сами предложить виды задач или тему для обсуждения на занятиях.

Самостоятельное приобретение знаний студентами определяется как «учебная автономия». Согласно мнению В.А. Шершневой, «учебная автономия — это приобретённая способность учащегося брать на себя ответственность за свой учебный процесс» [93, с. 110].

Учебная автономия достигается путём формирования универсальных учебных действий (УУД) — «обобщённых действий, порождающих мотивацию к обучению и позволяющих учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания» [90, с. 183].

Учебная автономия у студентов развита больше, чем у школьников. Узконаправленное обучение по интересующей области знаний мотивирует студентов на получение большего количества новой информации. Они исследуют, анализируют факты, привлекающие их внимание. Ответственность за свой учебный процесс позволяет студенту осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности.

В условиях многоязычия ознакомление с новым грамматическим явлением сразу же активизирует деятельность мозга обучающегося на поиск аналога в ранее изученных языках. Оно может произойти в занятии (объяснение преподавателем) или во внеурочное время (чаще всего встречается при чтении текстов). Второй тип ознакомления с грамматическим явлением обусловлено любопытством обучающихся. Студенты самостоятельно сопоставляют грамматические явления в языках, имеющих в их опыте, анализируют и делятся с результатами с преподавателем и одноклассниками. Нередко их наблюдения становятся интересной находкой и для преподавателя, что способствует поддержке инициативы студентов преподавателем.

В поисках знаний современные студенты активно применяют и компьютерные технологии. Окружённые разными гаджетами с самого детства, обучающиеся легко ориентируются в информационно-

телекоммуникационной сети «Интернет» и необходимых компьютерных программах, находят электронные учебники и дополнительные материалы.

Способность студентов самостоятельно применять компьютерные технологии для усвоения целевого материала «открывает перед ними новые двери»: один и тот же тест можно проходить неоднократно; во время прохождения теста пользоваться материалами и узнавать новое; разговаривать с носителями изучаемого языка; вступать в сообщества с другими обучающимися и делиться советами друг с другом по изучению тех или иных явлений. Разнообразие информации в интернете также удовлетворяет потребностям студентов по способам познания. Аудиалам доступны файлы в виде звуковой записи, визуалам приятнее просматривать наглядные материалы, а дигиталы поищут информацию, структурированную в системах и таблицах.

На психологическую характеристику студентов влияет и получаемая специальность. Студенты гуманитарных направлений отличаются образным мышлением, владением искусством слова, способностью ярко и точно выражать свои мысли и чувства в литературном творчестве. У них возникают трудности с оперированием абстрактным материалом, математическими понятиями и выражениями, им в большей степени свойственно эмоциональное отношение к событиям, образность и живость мышления.

У студентов гуманитарных специальностей хорошо развиты наглядно-образный и интуитивный виды мышления. «Они обладают способностью к детализированному сохранению зрительных объектов; склонны использовать образные формы репрезентации, развитые чувственно-конкретные виды мышления» [100, с. 1876].

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения студентов-гуманитариев категории времени следует применять наглядный материал для объяснения, заменять традиционные упражнения типа «Раскройте скобки», «Вставьте пропущенное слово», «Вставьте глагол в нужной форме» более творческими заданиями. Например,

мотивации «вставлять глагол в нужной форме» будет больше, если этот глагол сначала надо отыскать в предложенном коротком тексте. При выполнении такого рода упражнений можно тренировать и дух соперничества, разделяя студентов на группы. Однако тут следует учитывать и индивидуальные особенности студентов. Групповые работы лучше чередовать с другими типами взаимодействия, чтобы студенты, предпочитающие работать самостоятельно, также чувствовали себя комфортно.

Учёт таких психологических особенностей студентов гуманитарных направлений, как самостоятельности, любознательности, образного мышления, творческой направленности может способствовать повышению эффективности процесса изучения нового грамматического явления. Кроме того, соблюдение правил, регламентирующих длительность возможного сосредоточивания на одном действии, может помочь правильно организовать учебную деятельность.

1.4 Лингводидактические аспекты обучения студентов категории времени в контактирующих языках

Главная задача данного параграфа состоит в теоретическом моделировании процесса обучения студентов грамматической стороне речи в условиях многоязычия. Для этого необходимо рассмотреть основные подходы к процессу педагогического моделирования и подробно описать каждый компонент с учётом условий многоязычия.

Модель (*лат.* — мера, образец, норма) есть «аналог определённого фрагмента реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образов и т.п. — оригинала модели» [41, с. 276]. Она служит для хранения и расширения знания об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. Модель даёт возможность осуществлять исследование процессов, характерных для оригинала, в отсутствие самого

оригинала, поэтому метод моделирования широко применяется в научных исследованиях.

И.Б. Новик под моделированием понимает «метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система («квазиобъект»), находящаяся в определённом объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определённых этапах познания и дающая при её исследовании в конечном счёте информацию о самом моделируемом объекте» [58, с. 42]. Моделирование, таким образом, предполагает наличие в реальной действительности определённого объекта (оригинала) — предмета, явления или процесса, воспроизводящегося познающим субъектом в некоем материальном или мысленном прообразе — модели, которая может в определённых обстоятельствах заменять объект и предоставлять о нём информацию. Оно опирается на идею подобия, предполагающую наличие между различными объектами взаимно однозначных соответствий. Зная характеристики одного из них, можно с достаточной долей уверенности судить о другом.

В обучении модель выражается в «логически последовательной системе соответствующих элементов» [29, с. 23]. «Она задаёт цели и схему образования, определяющую зачем, что познавать, кто и как будет осуществлять обучающую и учебную деятельность» [99, с. 139].

Среди основных подходов к разработке модели обучения выделяются:

– деятельностный (А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина). «В рамках данного подхода формирование и развитие психики и сознания изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта» [2, с. 59]. Н.Ф. Талызина определяет его словами «процесс учения как формирование познавательной деятельности обучающегося» [80, с. 33];

– лично-ориентированный (И.А. Зимняя), который предусматривает «смещение акцента с обучающего на обучающегося, учёт личностных

особенностей обучающегося, вовлеченность всех обучающихся в процесс взаимного обучения» [39, с. 64];

– контекстный подход был предложен А.А Вербицким: «личностное включение обучающихся в учебную деятельность, последовательное моделирование в учебной деятельности содержания, форм и условий профессиональной подготовки специалистов, проблемность содержания обучения» [14, с. 71];

– системный подход (И.Л. Бим, Э.А. Штульман) предполагает рассмотрение любого предмета как системы, обладающей определённой структурой. С точки зрения обучения иностранному языку рассматривается систематизация тщательно отобранного лингвистического учебного материала для конкретных целей обучения, в данном случае формирования грамматических навыков в условиях многоязычия.

Процесс разработки теоретической модели основан на деятельностном, личностно-ориентированном, контекстном и системном подходах, что подразумевает ознакомление с грамматическими явлениями без отрыва от контекста и формирование целевых навыков через познавательную деятельность студентов с учётом их индивидуальных особенностей, и весь этот процесс является системным.

Модель процесса обучения является сложным и многоуровневым образованием, состоящим из ряда компонентов, а именно: целевого, организационного, содержательного, диагностического и результативного [17, с. 24].

Для описания целевого компонента данного процесса обратимся к ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [1]. Он гласит, что выпускник, освоивший программу, должен владеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ОПК-

3). Следовательно, относительно нашего исследования, к концу обучения на уровне бакалавриата студенты должны овладеть навыками применения основных грамматических явлений. В данной цели И.Л. Бим выделяет две составляющие: «во-первых, научить учащихся грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании; и во-вторых, научить учащихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации» [9, с. 161].

Отбор грамматического явления для реализации каждой из целей зависит от распространённости данного явления: более распространённое явление необходимо уметь воспроизводить, а явление, которое употребляется редко, достаточно уметь распознавать в тексте или звучащей речи. Частоту употребления явления Н.Д. Гальскова называет «коэффициентом стабильности». Выбирая материал для формирования продуктивных грамматических навыков, она предлагает дополнительно следовать принципам «образцовости и исключения синонимических грамматических явлений» [19, с. 311]. При выборе материала для формирования рецептивных грамматических навыков, важен «коэффициент стабильности в книжно-письменных источниках» [19, с. 311].

Для выявления категорий времени, имеющих высокий коэффициент стабильности, нами изучены следующие произведения: «Китэм, димэ — Не уходи» (1998 г.) Н. Гыйматдиновой, «Один день Ивана Денисовича» (1962 г.) А.И. Солженицына, «The Hobbit — Хоббит» Дж. Р. Р. Толкина (1937 г.; 1-6 главы) и «ما تراه العيون» [ma tara:hul guyun] — *Видимое глазами* (1915 г.) М. Теймура (общий объём около 33 тыс. слов). Произведения отобраны по принципу признанности среди литераторов, а также исходя из наличия различных типов речи и диалогов между персонажами.

В целях анализа электронный формат произведений был отредактирован в программе Microsoft Office Word так, чтобы произведение занимало 100 страниц. После чего высчитывалось количество употребления явления на

первых десяти страницах (1/10 часть объёма) и определялось среднее значение между максимальным и минимальным количествами. Данное значение было взято, как количество исследуемых примеров на одной странице. Оно дало возможность сравнить фактическое количество примеров на первых десяти страницах (подсчёты продолжались до получения двух одинаковых чисел, что исключило погрешность на этом этапе) и количество, полученное результатом умножения среднего значения на 10 (страниц). Разница между ними в процентном соотношении выражает относительную погрешность подсчётов. Таким образом, количество явлений на 100 страницах с учётом погрешности подсчитывалось по формуле:

$$S_{100} = 50 \times (x_{\max(10)} + x_{\min(10)}) - \left(100 - \frac{250 \times S_{\text{fact}(10)}}{x_{\max(10)} + x_{\min(10)}}\right) \%,$$

где S_{100} — количество употребления явления в 100 страницах; $x_{\max(10)}$ — наибольшее значение в первых 10 страницах; $x_{\min(10)}$ — наименьшее значение по употреблению явления в первых 10 страницах; $S_{\text{fact}(10)}$ — фактическое количество употребления явления в первых 10 страницах.

Цифровые компоненты были выведены из формул нахождения среднего значения, статистического определения количества и нахождения процентного соотношения:

$$x_{\text{cp}(n)} = \frac{x_{\max(n)} + x_{\min(n)}}{2}; S_{\text{stat}(n)} = x_{\text{cp}(n)} \times n; \gamma = 100 - \frac{100 \times S_{\text{fact}(10)}}{S_{\text{stat}(10)}},$$

где $x_{\text{cp}(n)}$ — среднее между максимальным и минимальным значениями; $S_{\text{stat}(n)}$ — подсчёт количества употребления на n число страниц без учёта погрешности; γ — разница между фактическим и статистическим значениями в процентном соотношении.

Однако вышеприведённая формула не даёт предельно точных результатов. Применение той или иной категории времени зависит от событий, описанных в самом произведении. Невозможно утверждать, что на первых пяти страницах количество употребления колеблется в определённых пределах, значит такой же диапазон будет на всех страницах текста. Например, при подсчёте примеров настоящего простого времени в русском языке на

первых двадцати страницах встречаются значения от нуля до пятнадцати, но уже 21-ая страница имеет 26 примеров его применения. В рамках нашего исследования и приблизительные данные являются достаточными для определения субкатегорий времени, обладающих коэффициентом стабильности.

Анализ показал, что самыми распространёнными категориями времени являются прошедшее простое и настоящее простое времена: в татарском языке 970 и 405; в русском языке 1541 и 484; в английском языке 946 и 638; в арабском языке 629 и 296 примеров соответственно. В таблице 5 показано, как соотносятся временные категории по распространённости; для каких явлений необходимо формировать продуктивные навыки, а для каких — рецептивные:

Таблица 5

«Коэффициент стабильности» субкатегорий времени в вышеуказанных произведениях в процентном соотношении

	Прошедшее	Настоящее	Будущее	Прошедшее	Настоящее	Настоящее	Прошедшее	Будущее		Прошедшее	Настоящее	Будущее
	Простое			Длит.		Завер.		Длит.	Завер.	Длит.–завер.		
Тат.	50	21	7,4	13	*	4,2	3,7	0,6	*	*	*	*
Русс.	71,3	22,4	6,3	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Англ.	45,4	30,6	3,4	7,05	1,9	4,6	6,53	0,1	0,05	0,24	0,08	0,05
Араб.	63,3	29,8	1,17	5,23	*	*	0,4	0,1	0,1	*	*	*
	оба навыка						рецептивный навык					
	Необходимо формировать											

* - явление отсутствует в данном языке

Как видно в таблице выше, в обоих языках наиболее часто употребляемые времена — все простые и прошедшее длительное. В свою очередь, будущее длительное и будущее завершённое в обоих языках, а также прошедшее завершённое в арабском языке, завершённо-длительные в английском языке очень редко встречаются. В устной и письменной речи их можно заменить более распространёнными формами, но в рецептивных видах

деятельности необходимо распознавать редкую конструкцию, её значение и причину, почему именно она употреблена.

Результаты анализа показали, что в условиях многоязычия считается целесообразным формировать продуктивные грамматические навыки употребления простых времён и прошедшего длительного времени в обоих языках; настоящего длительного, прошедшего и настоящего завершённого времён в английском языке; по другим категориям времени нужно формировать только рецептивный навык. Методика формирования навыков восприятия и воспроизведения грамматических явлений безусловно должна отличаться. Если явление обладает высоким коэффициентом стабильности в обоих или одном из изучаемых языков, то будет рассматриваться взаимовлияние данных языков, дополнительный упор будет направлен на формирование межязыковой устойчивости. Если явление встречается редко, то с ним будут знакомиться в одноязычном пространстве, так как вероятность употребления данной конструкции в многоязычной среде минимальна.

Отобранный грамматический минимум относится к предметной стороне содержания обучения иностранным языкам. Процессуальная сторона включает в себя развитие речевых навыков и умений. «Языковые навыки являются неременным условием формирования умений речевой деятельности, то есть умений говорить, слушать, читать и писать на изучаемом языке» [19, с. 134]. При обучении категории времени необходимо формировать следующие: узнавание/ образование временной формы; соотнесение формы со значением; различение сходных по форме времён; выбор временной категории, адекватной речевому замыслу говорящего. В рамках данного исследования предполагается, что указанные операции совершаются в условиях столкновения нескольких языков, имеющих в лингвистическом опыте обучаемых.

Цели обучения грамматике достигаются путём следования определённым принципам. А.Н. Щукин обозначает принципы как «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному

процессу», выделяя дидактические, лингвистические, психологические и методические группы принципов [97, с. 147]. При обучении грамматике в условиях многоязычия важное значение имеют следующие из них:

– дидактические: принцип сознательности (понимание студентами зачем они изучают данное явление); принцип активности (время говорения студентов выше времени говорения преподавателя); принцип наглядности применяемых материалов; принцип межпредметной координации (согласовывать периоды изучения схожих временных конструкций в обоих языках);

– лингвистические: принцип системности (следование определённой структуре при обучении, например, сначала — группа простых времён, затем длительных); принцип функциональности (рассмотрение формы и значения грамматического явления в их единстве);

– психологические: мотивация (побуждение студентов к деятельности); принцип поэтапности формирования грамматических навыков; принцип учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся (индивидуализация учебного процесса);

– методические: принцип коммуникативности (речевая направленность и ситуативность упражнений); принцип учёта родного языка (в данном случае родного и государственного); принцип взаимосвязанного обучения всем видам грамматических навыков; принцип учёта уровня владения языком (организация процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой обучающихся) [97, С. 149–172].

В методическую группу принципов Е.Н. Соловова относит «принцип коммуникативной направленности (наличие смысла при выполнении упражнений), принцип дифференциации и интеграции (задействование и формирование всех остальных аспектов и видов речевой деятельности в большей или меньшей степени при обучении определённому аспекту языка или виду речевой деятельности; в процессе обучения основные действия будут повторяться, но каждый раз будет что-то особенное, специфически

неповторимое), принцип учёта родного языка (учёт вероятностей трансференции и интерференции родного языка)» [78, С. 28–32].

Н.В. Барышников описывает основные принципы дидактики многоязычия — обучения нескольким близкородственным иностранным языкам. В данном случае на первый план выходят принципы «интегративного обучения нескольким языкам; соизучения нескольких языков; опоры на лингвистический и учебный опыт обучаемых; учёта искусственного, дидактического, субординативного многоязычия; обстоятельности, когнитивной и межкультурной направленности процесса обучения нескольким иностранным языкам» [7, с. 22].

В условиях взаимодействия четырёх языков, не являющихся близкородственными, мы считаем, что обучение грамматике должно основываться на принципах межязыковой координации; коммуникативной направленности, дифференциации и интеграции, учёта лингвистического опыта обучаемых, учёта искусственного многоязычия.

Первый принцип подразумевает координацию последовательности изучаемых явлений на иностранных языках. Чередование аналогичных и уникальных явлений позволит обучающимся сразу же замечать параллели между контактирующими языками. Процесс будет более эффективным в плане временных затрат. Активизация ранее полученных знаний и понимание значения явления вместо двух будут совершаться один раз при его наличии в обоих изучаемых языках. Дополнительно, при координированном обучении увеличивается возможность развить устойчивость навыка не только к внутриязыковой, но и к межязыковой интерференции.

Под вторым принципом понимается направленность грамматических упражнений на речь и их ситуативность. Изучение явления в изоляции не соответствует принципу сознательности: студенты не осознают функциональную сторону явления, поэтому выполнение грамматических упражнений должно подразумевать решение речевой задачи в определённой ситуации.

Принцип учёта лингвистического опыта обучаемых охватывает все языки, которыми они владеют. Учёт только родного языка недостаточен. Принимая во внимание лишь родной язык, влияние остальных не освящается, остаётся в тени. Следовательно, они увеличивают вероятность интерференции. Объясняя все тождественные и различные моменты относительно определённого явления во всех контактирующих языках, преподаватель облегчает студентам восприятие новой информации. Готовое сравнение показывает, в какую именно «ячейку» должно быть вставлено знание о новом явлении в целевом языке. Реализация данного принципа усложняется тем, что преподаватель должен владеть всеми языками, имеющимися в опыте обучаемых. По крайней мере, он должен быть оснащён сопоставительным анализом грамматических явлений и иметь базовые знания, позволяющие ему строить процесс обучения таким образом, чтобы охватывать все языки. Также данный принцип предполагает постоянный взаимообмен знаниями между преподавателями.

Принцип учёта искусственного многоязычия предполагает «с одной стороны, использование в процессе обучения иностранным языкам эффективных методических приёмов блокирования других языков, когда ситуация одноязычная, с другой стороны, формирование некоего механизма беспрепятственного переключения с одного языка на другой, когда ситуация общения многоязычная» [7, с. 25].

Исходя из принципов формируются подходы и методы обучения грамматике. Часто их чередуют друг с другом, образуя дифференцированный подход — варьированное использование имплицитного (без объяснения правил) и эксплицитного (с объяснением правил) подходов. Отечественные методисты "в рамках имплицитного подхода выделяют «структурный и коммуникативный, а внутри эксплицитного — индуктивный и дедуктивный методы» [78, С. 111–113].

Структурный метод обучения грамматике исходит из того, что «в любом языке есть ограниченный набор структур, отражающих основные

коммуникативные типы предложений» [78, с. 111]. Обучающиеся сначала овладевают исходными структурами, затем учатся наполнять их новым лексическим материалом, далее расширять их, и на последнем этапе происходит комбинирование изученных структур. Преимущество данного метода в том, что вырабатывается аутентичный эталон построения иноязычной фразы. Однако большинство упражнений носят механический характер и не соответствуют принципам сознательности и коммуникативности.

Специфической особенностью коммуникативного метода является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. В России он развит в трудах Е.И. Пассова [60], [61], [62]. Е.Н. Соловова видит плюсами данного метода «высокую степень мотивации учащихся, речевую направленность и разнообразие речевых контекстов», к минусам относит «большую подготовку со стороны учителя, специальный набор речевых «этюдов» и недооценку принципа сознательности» [78, с. 112].

Индуктивный и дедуктивный методы различаются способом объяснения правила. Сущность индукции заключается в том, что «грамматические явления наблюдаются в графическом тексте или звучащей речи, изучаются в специально подобранных примерах и обобщаются в правилах» [78, с. 113]. Под дедукцией понимается «процесс обучения от общего к частному, то есть от обобщающего правила к наблюдению за контекстом и закреплению в упражнениях» [78, с. 113]. Выбор того или иного способа объяснения зависит от характера самого грамматического явления, языковой подготовки учащихся и их речевого опыта.

Сочетание разных подходов ведёт к минимизации выявленных недостатков. Если имплицитное изучение явлений, присутствующих в родном языке, по сравнению с эксплицитным, ускорит процесс формирования грамматического навыка, то при столкновении со сложными конструкциями, отсутствующими в ранее изученных языках или имеющие иное употребление, невозможно обойтись без объяснения правил.

Для объяснения простых форм при обучении категории времени обычно применяется индуктивный метод. Большинство сложных форм изучается методом дедукции с целью формирования только рецептивных грамматических навыков.

Немаловажным аспектом является использование средств обучения, которыми осуществляется образовательный процесс. Они могут быть «основными, вспомогательными; ориентированными на студента или на преподавателя; техническими и нетехническими» [97, с. 225].

В условиях многоязычия при обучении грамматике, особенно категории времени из-за разнообразия формоизменений глаголов, важны наглядные таблицы и схемы. Они могут быть представлены как техническими (презентации), так и нетехническими (плакаты) средствами. Если их составляют сами студенты, таблицы и схемы приобретают больше ценности, так как они будут соответствовать индивидуально-психологическим особенностям и способу познания составляющего. Таблицы и схемы систематизируют полученные знания, способствуют быстрому запоминанию и развивают творческие способности студентов (приложение Б).

Схематично модель обучения студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика грамматической стороне речи в условиях многоязычия может выглядеть следующим образом:

Схема 1

Модель обучения студентов направления подготовки «Лингвистика» грамматической стороне речи в условиях многоязычия

Целевой К.	<p>Цель: формирование ОПК-3 относительно грамматики: «владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных <...> грамматических явлений <...>»</p>	<p>Задача: формирование рецептивных и продуктивных грамматических навыков, устойчивых к внутриязыковой и межязыковой интерференции</p>
------------	---	---

Организационный К.	Принципы: 1) межязыковая координация; 2) учёт лингвистического опыта обучающихся; 3) коммуникативная направленность; 4) дифференциация и интеграция; 5) учёт искусственного многоязычия		Условия развития у студентов грамматических навыков: 1) реализация сопоставительного анализа грамматических явлений в контактирующих языках; 2) использование наглядных средств обучения; 3) активизация самостоятельной деятельности студентов; 4) обучение преподавателей базовым знаниям о грамматической структуре второго языка, изучаемого студентами; их активное взаимодействие с преподавателями другого иностранного языка				
	Методы: индуктивный, дедуктивный, сопоставительный, коммуникативный, проблемный, переводной						
	Формы обучения: аудиторная (индивидуальная, парная групповая); внеаудиторная: (самостоятельная работа по сопоставлению явлений)						
	Средства: УМК; наглядные таблицы						
Содержательный К.	Формирование грамматического навыка в условиях многоязычия	ИЯ1	Этап I	Этап II	У	Этап III	У РЯ, ГЯ, ИЯ1, ИЯ2*
		ИЯ2	Этап I	Этап II	ИЯ1, ИЯ2	Этап III	
Диагностический К.	Содержание: 1) контроль понимания содержания речевого произведения по грамматическому аспекту; 2) контроль сформированности грамматических продуктивных навыков составления монологического высказывания и диалогической речи в одноязычном и многоязычном пространствах						Уровни: низкий, средний, высокий
Результативный К.	Результат: Повышение уровня сформированности грамматических навыков, устойчивых к взаимовлиянию контактирующих языков (беспрепятственное с грамматической точки зрения переключение между контактирующими языками)						

Условные обозначения: К. — компонент; РЯ — родной язык, ГЯ — государственный язык, ИЯ1 — первый иностранный язык, ИЯ2 — второй иностранный язык; У — столкновение языков; * — отсутствует при формировании рецептивного навыка.

Обобщая вышесказанное, перечислим ключевые моменты, которые нужно соблюдать в процессе обучения студентов категории времени в контактирующих языках:

– цель обучения категории времени — научить студентов распознавать их и правильно употреблять в своих устно-речевых высказываниях, при этом основное внимание должно быть направлено на содержание, а не на форму;

– процесс обучения строится по принципам межязыковой координации; учёта лингвистического опыта обучающихся; коммуникативной направленности; дифференциации и интеграции; учёта искусственного многоязычия;

– в целях расширения пассивного грамматического минимума обучающиеся изучают все категории времени; в целях расширения у студентов активного грамматического минимума отбираются только простые, прошедшее длительное времена в обоих языках; настоящее длительное, прошедшее и настоящее завершённое времена в английском языке, следуя «коэффициенту стабильности»;

– в условиях многоязычия важную роль играют упражнения, включающие оба изучаемых языка. При решении проблемных задач возможно использование всех контактирующих языков. В таком случае проблемная ситуация будет построена таким образом, что участники представляют носителей разных языков и процесс решения поставленной задачи будет иметь переводной характер.

Выводы по Главе I

Несмотря на принадлежность татарского, русского, английского и арабского языков к разным языковым семьям (только русский и английский языки представляют индоевропейскую семью, но и они относятся к разным ветвям), основой предложения в них является глагольная составляющая. Глагол, прежде всего, характеризуется категорией времени, передающей как отношение к реальному времени, так и дополнительные оттенки. Проанализировав теоретический материал по грамматике исследуемых языков, мы определили, какие субкатегории времени присутствуют во всех языках (а именно: прошедшее, настоящее, будущее простое времена); какие представлены в трёх (РЯ, ИЯ1, ИЯ2: прошедшее длительное, завершённое, будущее длительное времена); в двух (РЯ, ИЯ1: настоящее завершённое время; ИЯ1, ИЯ2: будущее завершённое время); и только в одном из них (РЯ: прошедшее многократное время; ИЯ1: все завершённо-длительные и настоящее длительное времена). Руководствуясь результатами анализа, можно предупредить отрицательный перенос при изучении уникальных явлений и облегчить процесс освоения идентичных субкатегорий путём трансференции.

Результат изучения грамматических явлений выражается в сформированности грамматического навыка — безошибочном распознавании и употреблении данных явлений в речи. Сформированный навык характеризуется автоматизированностью, устойчивостью, гибкостью, сознательностью и относительной сложностью.

Грамматические навыки являются компонентами всех видов речевой деятельности, поэтому они подразделяются на продуктивные (используются в иноязычном говорении и письме) и рецептивные (в чтении и аудировании). Рецептивные навыки являются первичными по отношению к продуктивным, так как, не воспринимая какую-то модель, обучающемуся невозможно её воспроизвести.

Грамматические навыки формируются в три этапа. Первый этап включает ознакомление. Студенты пытаются распознать форму временной

конструкции в письменной или звучащей речи, соотнести со значением этой формы и понять причину её употребления, выполняют первичные упражнения. Далее акцент делается на автоматизации навыка. На третьем этапе продолжается процесс автоматизации навыка и формируется гибкость. Новое явление сталкивается с ранее изученными явлениями в творческих заданиях, направленных на речевую деятельность.

Эффективность обучения категории времени также зависит от психологических возрастных особенностей студентов. Они отличаются от старшеклассников развитием абстрактно-логического мышления; таких умений, как концентрация, распределение и переключение внимания; самоконтроля и саморегуляции; увеличением объёма памяти; частым использованием рациональных приёмов произвольного запоминания материала. Студентам гуманитарных направлений свойственно образное мышление, владение искусством слова, способность ярко и точно выразить свои мысли и чувства в литературном творчестве. Учёт данных особенностей в организации образовательного процесса будет благоприятно сказываться на результатах усвоения обучающимися нового грамматического материала.

Результаты исследований категории времени, грамматических навыков и психологических особенностей студентов были отражены в теоретической модели обучения грамматике в условиях многоязычия. Процесс её разработки основывался на деятельностном, личностно-ориентированном, контекстном и системном подходах, что подразумевает ознакомление с грамматическими явлениями без отрыва от контекста и формирование целевых навыков через познавательную деятельность студентов с учётом их индивидуальных особенностей и весь этот процесс является системным (целевой, организационный, содержательный, диагностический и результативный компоненты образуют единую, целостную систему).

Данная модель даёт представление о том, что цель обучения студентов направления «Лингвистика» грамматике, а именно «владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных <...>

грамматических явлений <...>», может быть достигнута за счёт реализации принципов межязыковой координации; учёта лингвистического опыта обучающихся; коммуникативной направленности; дифференциации и интеграции; учёта искусственного многоязычия; условий развития у студентов грамматических навыков (осуществление сопоставительного анализа грамматических явлений в контактирующих языках; использование наглядных средств обучения; активизация самостоятельной деятельности студентов; обучение преподавателей базовым знаниям о грамматической структуре второго языка, изучаемого студентами; их активное взаимодействие с преподавателями другого иностранного языка); использования индуктивного, дедуктивного, сопоставительного, коммуникативного, проблемного, переводного методов; поэтапного формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков, устойчивых к взаимовлиянию контактирующих языков и контроль уровня их сформированности.

В условиях многоязычия целесообразно формировать продуктивные грамматические навыки употребления простых времён и прошедшего длительного времени в обоих иностранных языках; настоящего длительного, прошедшего и настоящего завершённого времён в английском языке, так как они обладают высоким коэффициентом стабильности. Что касается рецептивных грамматических навыков, их необходимо развивать для всех временных категорий.

Глава II. Методические основы обучения грамматической стороне речи в условиях взаимодействия нескольких языков

2.1 Анализ учебных программ и УМК в контексте обучения студентов категории времени в условиях многоязычия

Задачей данного параграфа является изучение рабочих программ и учебно-методического комплекса дисциплин «Практический курс английского языка» и «Практический курс арабского языка» по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» специальности «Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» ЧУВО «Российский исламский институт» г. Казань с целью выявления их преимуществ и недостатков относительно обучения грамматике в условиях взаимодействия нескольких языков.

Цель дисциплин «Практический курс английского языка» и «Практический курс арабского языка» по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» специальности «Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» ЧУВО «Российский исламский институт» г. Казань — освоение современного литературного английского / арабского языков на уровне, позволяющем выпускнику работать с источниками знаний на изучаемом языке и, при необходимости, дать возможность стажироваться и продолжать обучение в высших учебных заведениях англоязычных / арабоязычных стран по своему профилю. Одна из практических задач — совершенствование имеющихся иноязычных навыков и умений, формирование новых. В данную задачу входит формирование продуктивных и рецептивных грамматических навыков. В конце обучения студенты должны владеть ОПК-3 (см. выше), а именно иметь представление о фонетической, лексической и грамматической системе изучаемых языков [1].

Грамматический материал на занятии даётся на изучаемом языке с широким применением сравнительно-сопоставительного метода. Однако

сопоставление проводится только с русским языком. Не показывается соотношение с другим изучаемым иностранным и родным языками.

Возможные организационные формы взаимодействия при изучении грамматических явлений: индивидуальная (самостоятельное выполнение упражнений), студент–студент (составление диалогов), преподаватель–студенты (контроль выполненных работ и объяснение нового материала).

Программа по дисциплине «Практический курс английского языка» рассчитана на 7 семестров, в большинстве из которых изучаются субкатегории времени:

1 семестр — настоящее простое, настоящее длительное, прошедшее простое, прошедшее длительное времена, конструкции выражения будущего времени, будущее простое, настоящее завершённое времена;

3 семестр — прошедшее завершённое и настоящее завершённо-длительное времена;

5 семестр — прошедшее и настоящее завершённо-длительные времена, будущее завершённое и длительное времена;

7 семестр — будущее завершённое и длительное времена.

В английском языке изучаются почти все временные конструкции, кроме будущего завершённо-длительного времени. Вышеописанное распределение субкатегорий времени в семи семестрах не соответствует принципам системности (будущее длительное время изучается только в пятом семестре, в то время как настоящее и прошедшее длительное времена введены в первом семестре) и поэтапности (все простые, настоящее и прошедшее длительные, настоящее завершённое времена изучаются в первом семестре). Таким образом, из-за большого объёма новых явлений навыки не успевают формироваться.

Программа по дисциплине «Практический курс арабского языка» рассчитана на 8 семестров. Изучение категории времени происходит в первых двух семестрах:

1 семестр — спряжение простых глаголов в прошедшем и настояще-будущем временах;

2 семестр — категорическое отрицание прошедшего времени, будущее время, категорическое отрицание будущего времени.

В последующих семестрах категория времени практикуется в процессе спряжения неправильных глаголов (15 видов).

В арабском языке изучению категории времени уделено крайне мало часов. Затрагивается лишь группа простых времён. Дополнительные средства для выражения отношений действия глагола к определённому моменту, которые в рамках данного исследования выделены как прошедшее длительное и завершённое, будущее длительное и будущее завершённое времена, не рассматриваются. Следует упомянуть, что коэффициент стабильности прошедшего длительного времени довольно высок (5,23% от всех выявленных случаев). Остальные дополнительные средства употребляются реже, но студенты-будущие лингвисты должны уметь распознавать и их в тексте.

В ходе обучения предлагается только знакомство со спряжением глагола в той или иной временной форме, то есть не разбираются значение и употребление грамматических явлений. Вплоть до восьмого семестра растягивается объяснение спряжения неправильных глаголов. В итоге студент, даже будучи знакомым с определённой категорией времени, не может применить свои знания в нестандартной ситуации. Здесь наблюдается несоответствие принципу функциональности.

Анализ рабочих программ также показал, что в процессе обучения не соблюдается принцип межязыковой координации. Последовательность изучаемых субкатегорий времени приведена в таблице 6:

Таблица 6

Обучение категории времени в рамках дисциплин «Практический курс
английского / арабского языка»

Сем естр	Практический курс английского языка	Практический курс арабского языка
1	настоящее простое, настоящее длительное, прошедшее простое, прошедшее длительное, будущее простое, настоящее завершённое времена	настоящее и прошедшее простое времена
2	новая субкатегория времени не изучается	будущее простое время
3	прошедшее завершённое и настоящее завершённо-длительное времена	категории времени не изучаются, акцент делается на изучение других грамматических явлений
5	прошедшее и настоящее завершённо-длительные, будущее завершённое и длительное времена	
7	будущее завершённое и длительное времена	

Дисциплина «Практический курс английского языка» базируется на УМК «New English File» С. Оксендена, С. Лафэм–Кознига и П. Селигсона (2006 год). Данный комплекс разделён на 6 частей по уровни сложности: начальный, базовый, ниже среднего, средний, выше среднего, продвинутый. Каждая часть оснащена рабочей тетрадью, книгой для учителя и аудио-, видеофайлами. В рамках анализируемой программы обучение начинается с уровня ниже среднего. Он рассчитан на I курс. Для II курса взят средний уровень; для III и IV курсов — выше среднего. Первые два уровня серии опущены исходя из языковой подготовки обучаемых. Успешная сдача вступительного экзамена по английскому языку подразумевает наличие базовых знаний у будущих студентов. В дальнейшем курсовое разделение уровней сложности языкового материала несколько противоречит принципу учёта языковой подготовки студентов. Переход к следующему уровню должен

в основном зависеть от усвоения предыдущего материала, а не от учебного графика.

Рассмотрим более подробно учебник, используемый на I курсе — «New English File. Pre-intermediate» С. Оксендена, С. Лафэм–Коэнига и П. Селигсона (2006 год). Он состоит из девяти блоков. Каждый блок, кроме последнего, включает в себя четыре секции: урок разговорного языка, письма и повторение изученного (в последнем блоке представлено две секции и задания для повторения пройденного грамматического, лексического и фонетического материала, объёмом равным двум секциям). В секциях перед каждым заданием указано, какой аспект языка или вид речевой деятельности находится в фокусе.

Явным недостатком рассматриваемого учебника является разобщённость тем секций. Переходы между темами являются настолько резкими, что обучающиеся не успевают понять связи между ними. Например, в первом блоке изучаются темы «Who's who? — *Кто есть кто?*», «Who knows you better? — *Кто знает тебя лучше*», «At the Moulin Rouge — *В кабаре «Мулен Руж»*», «The Devil's Dictionary — *Словарь Сатаны*». По наименованиям тем можно понять широту затрагиваемых проблем. В языковом аспекте они освящаются также непоследовательно. Например, знакомство с грамматикой начинается с определения порядка слов в вопросительных предложениях, а в следующих двух секциях уже изучаются настоящее простое и настоящее длительное времена. За ними следует тема «*Определительное придаточное предложение*». Плавный переход с одного изучаемого объекта к следующему способствовал бы систематизации полученных знаний и построению целостной картины о целевом языке.

В конце учебника расположены материалы для заданий на говорение, транскрипты аудиозаписей, правила грамматики с первичными упражнениями, иллюстрированная лексика, сгруппированная по темам, и фонетический материал.

Грамматические явления изучаются индуктивным методом (примеры взяты из секции 1 блока 2). Сначала предлагается изучить текст, найти в тексте примеры, ответить на вопросы и попробовать сформулировать правило своими словами. Например:

3 **GRAMMAR** past simple regular and irregular

a What's past simple of these verbs? Are they regular or irregular? Check your answers with text 1.

be _____ go _____ rent _____
 want _____ sunbathe _____ make _____ let _____

b Now underline the other \oplus past simple verbs in texts 2 and 3. What are the infinitives?

c Underline two negative past simple verbs in the magazine article. How do you make negatives and questions in the past simple...?

- with normal verbs
- with was/ were
- with could

d  p. 128 Grammar Bank 2A. Read the rules and do the exercises. [104, с. 17].

Когда данный этап пройден, изучается правило-обобщение из грамматического блока в конце учебника:

2A past simple regular and irregular

	\oplus	\ominus	infinitive	past
I You He She It We They	stayed in a hotel. went on holiday.	didn't stay in a hotel. didn't go on holiday.	work stay like study stop	worked stayed liked (just add d if verb finishes in e) studied (y>I after a consonant) stopped (if verb finishes in consonant-vowel-consonant, double the final consonant)
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Did you stay in a hotel?	Yes, I did.		
	Did you go on holiday?	No, I didn't.		

- Use the past simple to talk about finished actions in the past.
- The past simple is the same for all persons.
- Use the infinitive after *Did...?* and *didn't* for negatives and questions.

[104, с. 128].

- To make the past simple \oplus of regular verbs add -ed. Remember the spelling rules.

- Many common verbs are irregular in \oplus past simple, for example *go>went*. See the **Irregular verb list** on p.155.

После чего предлагается выполнить подстановочные или трансформационные упражнения некоммуникативного характера. Например,

a Put the verbs in brackets in the past simple.

Two summers ago we had (have) a holiday in Scotland. We¹ _____ (drive) there from London, but our car² _____ (break) down on the motorway and we³ _____ (spend) the first night in Birmingham. When we⁴ _____ (get) to Edinburgh we⁵ _____ (not can) find a good hotel – they⁶ _____ (be) all full. We⁷ _____ (not know) what to do but in the end we⁸ _____ (find) a bed and breakfast and we⁹ _____ (stay) there for the week. We¹⁰ _____ (see) the castle, ¹¹ _____ (go) to the Arts Festival, and we¹² _____ (buy) a lot of souvenirs. We¹³ _____ (want) to go to Loch Ness but we¹⁴ _____ (not have) much time and it¹⁵ _____ (be) quite far away. The weather¹⁶ _____ (be) good, but it¹⁷ _____ (start) raining the day we¹⁸ _____ (leave).

b Re-order the words to make questions.

Where did you go on holidays? go where holiday you on did?

Vancouver

1 _____? Time did have you good a?

Yes, it was great.

2 _____? With did who go you?

With some friends.

3 _____? stay where did you?

In a hotel.

4 _____? you it why didn't like?

Because it was very modern and quite expensive.

5 _____? How did cost plane much the ticket?

£500.

[104, с. 129].

Дополнительные упражнения такого же типа и вида представлены в рабочей тетради.

В большинстве секций формирование грамматического навыка заканчивается на данном этапе. В некоторых темах предлагается задание на говорение, которое подразумевает использование пройденного грамматического материала в устной речи. Например, в секции 1 блока 2 изучается прошедшее простое время, а в задании 6 требуется составление диалога, в котором необходимо ответить на вопрос «Что вы делали в прошлые выходные?».

Проанализировав учебник, можно сделать вывод, что грамматические явления изучаются в каждой секции индуктивным методом. На первом этапе выполняются дифференцировочные и имитационные упражнения. Состав второго и третьего этапов неоднороден. Включено два упражнения, оба из которых могут быть подстановочными или трансформационными, или одно подстановочное, второе трансформационное. Наиболее эффективным считается последний вариант. Если все упражнения являются подстановочными, значит, формирование навыка останавливается на втором этапе (по С.Ф. Шатилову), а если они все трансформационные, то опускается

второй этап, что может привести к снижению эффективности данного комплекса упражнений. Если присутствует вариативно-ситуативный этап, то он, в основном, представлен трансформационными упражнениями, в большинстве случаев отсутствуют творческие задания с открытым концом. Можно сказать, что в анализируемых материалах не соблюдены принципы учёта лингвистического опыта обучаемых и искусственного многоязычия.

УМК для «Практического курса арабского языка» состоит из «Учебника арабского языка» Т.А. Шайхуллина, Р.Р. Закирова, А.Ю. Омри (2014 год). Тексты для чтения оснащены аудиофайлами. Учебник включает в себя три уровня: начальный, средний, продвинутый. Сложность увеличивается от начального до продвинутого уровня в течение всего периода обучения. Уровни не ограничены курсами — переход к следующему этапу зависит от языковой подготовки и индивидуальных особенностей конкретной группы. Продвинутый уровень разделён на три пособия по морфологии, синтаксису и практическому курсу арабского языка. Первые два учебника включают в себя по 8 разделов, последний — 15. Он отличается от предыдущих содержанием текстов. В разделах представлены стихи, отрывки из произведений, статьи, рассказы, пословицы и описания географических объектов арабского мира.

Рассмотрим, как происходит обучение грамматике по данному УМК на примере второго урока из первого учебника, где изучается категория настоящего времени. В начале урока приведены несколько диалогов, родословная Али Мурабита, спряжение глаголов в настоящем времени, лексика по теме «Профессия», «Гражданское состояние», числительные от 11 до 19; употребление вопросительной частицы «что», образование слитных местоимений, солнечные и лунные буквы. Стоит отметить, что диалоги не имеют названия. Родословная указана на арабском языке, грамматические названия приведены на русском, лексические — на русском и арабском языках одновременно. Ни к одному материалу нет ни инструкции, что с ним делать, ни объяснений. Обучающиеся полностью зависят от преподавателя. У

изучаемой категории времени, дана только форма, в то время как значение и употребление не раскрываются:

Спряжение глаголов в настоящем времени:

أَقُولُ	أَعْمَلُ	أَجْلِسُ	أَكْتُبُ	أَنَا
تَقُولُ	تَعْمَلُ	تَجْلِسُ	تَكْتُبُ	أَنْتِ
تَقُولِينَ	تَعْمَلِينَ	تَجْلِسِينَ	تَكْتُبِينَ	أَنْتِ
يَقُولُ	يَعْمَلُ	يَجْلِسُ	يَكْتُبُ	هُوَ
تَقُولُ	تَعْمَلُ	تَجْلِسُ	تَكْتُبُ	هِيَ

[32, с. 47].

После всех вводных материалов даны упражнения. Порядок их представления соответствует логике изложения теоретического материала. Большая часть упражнений носит коммуникативный характер. Они направлены на развитие чтения, письма и говорения. Задания на аудирование отсутствуют. Имеется одно переводное упражнение. Завершает урок письменное задание, например, описание своей семьи на иностранном языке.

Спряжение настоящего времени практикуется только в одном подстановочном упражнении, где необходимо заполнить таблицу по представленному образцу в начале урока:

12. أَكْمِلْ:

يَعْمَلُ	يُدْرَسُ	يَتَكَلَّمُ	
		أَتَكَلَّمُ	أَنَا
		تُدْرَسُ	أَنْتِ
	تُدْرَسِينَ		أَنْتِ
يَعْمَلُ			هُوَ
تَعْمَلُ			هِيَ

[32, с. 55].

Таким образом, учебник арабского языка не содержит упражнений, представленных в той последовательности, которая бы соответствовала этапам формирования грамматического навыка. Ориентировочно-подготовительный этап раскрывает только форму, оставляя

в стороне значение и употребление, и не включает в себя выполнение первичных упражнений. На втором этапе выполняется только одно подстановочное упражнение выборочного типа, что явно недостаточно. Третий этап опущен. На этапе ознакомления стоит обратить внимание не только на форму, но и на значение, употребление изучаемой категории времени, а также выполнить несколько дифференцировочных и имитационных упражнений. На втором этапе необходимо увеличить количество упражнений. Следует также добавить текст с большим количеством действий, выполненных разными лицами, для упражнения на перевод. Диалог указанного переводного упражнения, где языком перевода является арабский, включает только два глагола в двух спряжениях: работаю, работаешь, люблю, любишь:

Башир: Я работаю учителем. А где ты работаешь?

Хусейн: Я работаю врачом.

Башир: Где ты работаешь?

Хусейн: Я работаю в больнице. А где работаешь ты?

Башир: Я работаю в школе.

Хусейн: Любишь ли ты свою работу?

Башир: Да, я люблю свою работу.

Хусейн: Я тоже люблю свою работу.

[32, С. 61–62].

Ещё один недостаток данного пособия — отсутствие достаточного контекста на этапе введения грамматического материала.

Анализ исследуемых рабочих программ и УМК показал, что в большинстве случаев формирование грамматического навыка заканчивается на втором этапе (стадии подстановки и трансформации по Е.И. Пассову, стереотипизирующе-ситуативный этап по С.Ф. Шатилову). Упражнения предложены в недостаточном количестве для формирования гибкого и автоматизированного навыка. Отсутствуют подлинно речевые упражнения. Не соблюдаются принципы межязыковой координации, системности, поэтапности. Кроме того, совершенно не учитывается лингвистический опыт студентов в процессе обучения английскому языку. При изучении арабского используются знания только русского языка.

2.2 Комплекс упражнений для формирования грамматических навыков в условиях многоязычия

Задачей данного параграфа является разработка комплекса упражнений для формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков в условиях многоязычия.

Как уже упоминалось выше, формирование грамматического навыка проходит три этапа. Данный процесс основывается на принципах межязыковой координации; коммуникативной направленности, дифференциации и интеграции, учёта лингвистического опыта обучаемых, учёта искусственного многоязычия.

Межязыковая координация подразумевает параллельное изучение явлений, что позволяет «сталкивать» только что освоенный навык не только с другими навыками оперирования изучаемым языком, но и навыками, полученными при освоении остальных взаимодействующих языков. В этих целях нами предлагается следующий порядок изучения студентами направления подготовки «Лингвистика» категорий времени в условиях многоязычия:

Таблица 7

Содержание обучения студентов направления подготовки
«Лингвистика» категории времени

Сем естр	Практический курс английского языка	Практический курс арабского языка
1	Прошедшее, настоящее и будущее простое	Прошедшее, настоящее и будущее простое
2	Настоящее длительное и настоящее завершённое	Повторение группы простых времен
3	Прошедшее длительное и прошедшее завершённое	Прошедшее длительное и прошедшее завершённое*
4	Будущее длительное* и будущее завершённое*	Будущее длительное* и будущее завершённое*

5	Группа завершённо-длительных времён*	
---	--------------------------------------	--

* — явление входит только в рецептивный минимум.

Предполагается, что такое распределение временных конструкций будет эффективнее способствовать формированию автоматизированного, устойчивого и гибкого навыка. К концу третьего семестра студенты познакомятся со всеми грамматическими явлениями, которые употребляются в речи. Через семестр в арабском и через два в английском языках они узнают все субкатегории времени.

Если преподаватель будет следовать указанному порядку, изучение сложных конструкций в арабском языке станет дополнительной нагрузкой на студентов, так как в соответствии с учебной программой студенты должны освоить только простые времена. Во избежание данной ситуации предлагается вводить новые времена на материале изученных неправильных глаголов. В третьем и четвёртом семестрах студенты проходят хамзованные, подобоправильные и удвоенные глаголы. Их спряжение несильно отличается от спряжения правильных, а зависит от правописания хамзы и «старшинства огласовок». Изучив два орфографических правила, студенты смогут самостоятельно спрягать данные неправильные глаголы в формах прошедшего и настоящего времён. Следовательно, процесс изучения неправильных глаголов в данном случае представляет собой использование ранее изученного грамматического явления в новой ситуации. Значит, введение субкатегории времени на материале неправильных глаголов не предполагает одновременного изучения двух новых грамматических явлений, а, следовательно, соблюдается принцип доступности и посильности.

Процесс формирования грамматического навыка в условиях многоязычия будет включать в себя три этапа. Их содержание различно для двух групп явлений: обладающих высоким коэффициентом стабильности (*группа простых времён и прошедшее длительное в обоих языках; настоящее длительное, прошедшее и настоящее завершённое времена в английском*

языке) и не обладающих (будущее длительное и будущее завершённое в обоих языках, прошедшее завершённое в арабском языке, группа длительно-завершённых времён в английском языке). Формирование продуктивного навыка проходит ориентировочно-подготовительный (ознакомление с грамматическим явлением); стереотипизирующе-ситуативный (автоматизация навыка) и варьирующе-ситуативный (формирование гибкости навыка, дальнейшая автоматизация) этапы. Параллельно развивается умение беспрепятственного переключения с одного языка на другой в грамматическом аспекте (в конце II–III этапов). В ходе формирования рецептивных грамматических навыков студенты знакомятся с грамматическим явлением (ориентировочно-подготовительный этап), учатся отличать его от категорий, сходных по форме (дифференцировочно-идентифицирующий этап) и понимать содержание речевого произведения (этап использования грамматического явления в речевой деятельности).

Рассмотрим этапы формирования продуктивного грамматического навыка на примере прошедшего длительного времени.

Этап I. Ориентировочно-подготовительный

На первом этапе происходит знакомство с явлением и выполнение первичных упражнений. Для достижения поставленной задачи предлагается применять индуктивный метод в рамках эксплицитного подхода, который означает, что обучающиеся сами формулируют правило, исходя из выполненных упражнений, а преподаватель направляет, подсказывает, контролирует ход их мыслей. К концу данного этапа студенты должны знать значение и употребление явления, иметь представление о структурных моделях разных типов предложений в изучаемом времени.

В ходе формирования продуктивного навыка представляется, что значение явления важнее его формальных признаков, поэтому процесс обучения организуется в следующей последовательности, начиная с этапа ознакомления со значением: значение > употребление > форма.

Объяснение значения происходит на трёх языках: сначала на изучаемом языке, затем устанавливаются связи с русским и татарским языками. На данном этапе форма явления не демонстрируется, поэтому всё внимание обучающихся будет фокусироваться на значении. Предполагается, что использование примеров на ранее изученных языках будут способствовать его лучшему пониманию. Они должны передавать целевое значение, а способ передачи — через формальные признаки глагола или только с помощью контекста (при отсутствии определённого явления в ранее изученном языке) — не играет никакой роли, так как на данной стадии важно понять суть значения явления.

Далее студенты высказывают свои предположения о тех случаях, когда возникает необходимость передавать данное значение. Преподаватель только подсказывает. Если прозвучала верная, но неясная мысль, то он старается переформулировать её коротко и точно в соответствии с правилом. Названные случаи записываются на доске преподавателем или «угадавшим» студентом.

Далее, поняв значение и употребление явления, студенты проговаривают готовые модели (Приложение В, упражнения П1, П2). Данный процесс не является чисто механическим повторением, так как в упражнениях дана определённая коммуникативная ситуация. Применяются имитативные упражнения, где модели уже предложены или их необходимо «собрать» с помощью подстановочной таблицы фронтального типа (все элементы сочетаемы друг с другом) [75, с. 49]. «Имитация закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Укрепляется осознание функциональной стороны модели. Запоминается формальная сторона» [60, с. 154].

Затем из выполненных упражнений выбирается одно предложение. На его примере выделяются признаки, которые указывают на длительность действия и его отнесенность к **прошлому**: *She was singing*; زَيْبٌ كَانَتْ تَبْدَعُ! الإِغْلَانَاتِ. Далее упоминается спряжение формы относительно личных местоимений. В английском языке данный процесс проходит быстрее, так как

формоизменение у глагола не сильно развито. Для прошедшего длительного времени возможны только два варианта was или were, вторая часть не меняется. В арабском языке, в соответствии с количеством личных местоимений, у глагола «быть» будет 13 вариантов спряжения в прошедшем времени, а у основного — в настоящем. Студенты уже познакомились с формами спряжения при изучении прошедшего и настоящего простого времён. Для демонстрации спряжения рекомендуется применять наглядные таблицы с примерами на всех контактирующих языках (Приложение Б), с акцентом на изучаемый язык.

Разобрав форму, студенты выполняют третье имитативное упражнение по подстановочной таблице выборочного типа [75, с. 49]. Не все элементы данной таблицы сочетаются друг с другом, поэтому обучающиеся вынуждены выбирать их сознательно и конструировать предложения (Приложение В, упражнение П3).

Благодаря имитативным упражнениям, обучающиеся понимают структуру конструкции, далее им необходимо будет развить свои первичные знания до навыков и умений. В этом поможет выделение структурных моделей предложений (Приложение В, упражнение П4).

И, наконец, студентами под руководством преподавателя формулируется правило, при этом повторяя весь пройденный материал (предлагается записать в специальной тетради для правил):

The Past Continuous Tense expresses an action that was happening over a period of time in the past. It can be used for:

- ✓ actions in progress at a particular moment or over a period of time in the past;
- ✓ changing and developing situations in the past;
- ✓ annoying or amusing past habits;
- ✓ background information in a story;
- ✓ two actions in progress at the same time.

Use the next models to form it:

S+was/were+V_{ing}... .

S+was/were+not+V_{ing}... .

Was/Were+S+V_{ing}...?

إِنَّ الْفِعْلَ الْمَاضِي الْمُسْتَمِرَّ يُعَبَّرُ عَنْ عَمَلٍ كَانَ يَحْدُثُ عَلَى مُدَى فِتْرَةٍ مِنَ الزَّمَنِ فِي الْمَاضِي. يُمَكِّنُ اسْتِخْدَامَهُ ل:

✓ عَمَلٍ كَانَ يَحْدُثُ عَلَى مُدَى فِتْرَةٍ مِنَ الزَّمَنِ فِي

الماضي

✓ تَغْيِيرَ وَتَطَوُّرِ الْأَوْضَاعِ فِي الْمَاضِي

✓ الْعَادَاتِ الْقَدِيمَةَ الْمُزَعَّجَةَ

✓ الْمَعْلُومَاتِ الْإِضَافِيَّةَ فِي قِصَّةٍ

✓ الْعَمَلَانَ يَنْطَوِّرَانِ فِي نَفْسِ الْوَقْتِ

اسْتِخْدَامِ النَّمَاذِجِ التَّالِيَةِ لِتَشْكِيلِهِ:

كَانَ يَفْعَلُ. لَمْ يَكُنْ يَفْعَلُ. هَلْ كَانَ يَفْعَلُ؟

Таким образом, к концу первого этапа обучающиеся знакомы со значением и употреблением явления; могут узнать его формальные особенности. Далее необходимо полученные знания перенести в область подсознания путём многократного повторения аналогичных действий.

Этап II. Стереотипизирующе-ситуативный

Задачей второго этапа является достижение бессознательного выполнения действия, т.е. автоматизированности. Сознание перестаёт контролировать любое действие в тот момент, когда оно становится знакомым и привычным через неоднократное повторение. В.Л. Скалкин отмечает, что максимальную повторяемость одних и тех же речевых образцов или моделей обеспечивают подстановочные упражнения [75, с. 48]. Как видно из названия, они выражаются в необходимости «подставить» элементы. Существенным для их организации является наличие элементов для подстановки. Стоит упомянуть, что подстановочные упражнения не тождественны подстановочным таблицам: вторые являются средством оформления первых [75, с. 48].

На данном этапе автоматизация навыка будет осуществляться через применение разных форм указанного вида упражнений. Переход действия от сознательно выполняемого к бессознательному зависит от индивидуальных

особенностей обучающегося, поэтому количество предлагаемых упражнений будет зависеть от успеваемости большинства в группе.

Подпункты в упражнениях не должны превышать десяти единиц. Чем больше подпунктов в упражнении, тем сильнее тренирующийся отдаляется от предложенной ситуации и действие сводится к чисто механическому повторению. Примеры подстановочных упражнений приведены в приложении В, упражнения П5, П6.

Уровень автоматизации навыка будет проверяться в ходе игры. Во время игровой деятельности внимание концентрируется на содержательной стороне. В зависимости от игры, у обучающегося просто может не быть достаточного времени для обдумывания грамматического оформления своего высказывания. Следовательно, игра является верным средством для проверки уровня автоматизированности навыка. Грамматически правильное высказывание обучающегося будет сигнализировать преподавателю о необходимости перехода на следующий этап.

Ситуация игры должна обеспечивать применение изучаемого явления, а ответы участников — заключаться в одном предложении или перечислении однотипных предложений, так как автоматизация навыка происходит на уровне предложения (Приложение В, упражнение П7).

Если результат игры удовлетворителен, значит навык стал автоматизированным. В противном случае предлагаются дополнительные подстановочные упражнения.

Следующим действием на втором этапе рекомендуется выявить тождественности и различия в значении, употреблении и форме явления в изучаемых иностранных языках. Если оно отсутствует в одном из изучаемых языков, задания развивают умение выражать исходную мысль средствами, имеющимися на языке перевода. Проведение аналогий будет способствовать развитию механизма беспрепятственного переключения с одного языка на другой. Данные упражнения предлагается выполнить самостоятельно в виде домашнего задания (Приложение В, упражнения П8, П9).

Таким образом, считается, что к концу второго этапа грамматический навык автоматизируется, а также устанавливается связь между одним и тем же явлением на изучаемых языках, если оно есть в обоих. В противном случае, анализируются возможности передачи данного значения с помощью другого явления или контекста на втором изучаемом языке.

Этап III. Варьирующе-ситуативный

Гибкость навыка формируется при изменении условий речевой деятельности. Она достигается за счёт «сталкивания» изучаемого явления с другими, ранее освоенными категориями. У продуктивного навыка необходимо формировать гибкость как внутри языка, так и в межязыковом пространстве. Параллельно продолжается автоматизация навыка. Действие перестаёт быть бессознательным, как только меняется условие его выполнения. Добавление других грамматических явлений в процесс обучения приведёт повышению осознанности выполняемых операций. Значит, тренировочные упражнения будут направлены не только на формирование гибкости навыка, но и на его дальнейшую автоматизацию.

Предполагается, что сначала применяются трансформационные упражнения, которые «обеспечивают переключение с одного речевого образца на другой с выходом в речь» [2, с. 319]. Они предлагают комбинирование, замену, сокращение или расширение заданных грамматических структур (Приложение В, упражнения П10, П11).

Следующие упражнения являются творческими, предполагающими «свободное продуцирование» (Приложение В, упражнения П12, П13). Они направлены на формирование умений составления монологического высказывания и ведения диалогической речи в устной и письменной формах общения. Именно данные умения становятся первичными объектами контроля, а грамматический навык – второстепенным. Например, успешность выполнения упражнения П12 определяется соответствием теме, структуре (введение, основная часть, заключение) и объёму (15–20 предложений) высказывания; уровнем связности, логичности, последовательности

изложения. Правильное употребление прошедшего длительного времени является лишь одним из средств достижения поставленной цели.

Выполнение упражнения П13 требует определённого умения «отреагировать инициальной репликой на ситуацию общения и ответной репликой на инициальную с учётом общей для коммуникантов ситуации» [54, с. 72], развить свою реплику; соответствия структуре (начало, поддерживание и прекращение разговора) и объёму (7–10 реплик со стороны каждого собеседника) диалогического высказывания; правильного языкового и логического оформления.

Чтобы избежать ошибок при «столкновении» с другими языками, применяются многоязычные упражнения (термин предложен авторами исследования в аналогии с одноязычными и двуязычными упражнениями). Они отличаются употреблением всех контактирующих языков, требуют быстрого беспрепятственного переключения между взаимодействующими языками. Среди недостатков таких упражнений можно выделить то, что преподаватель вынужден иметь базовые знания о втором изучаемом языке или иногда приглашать преподавателя второго языка на свои занятия.

При письме у автора есть возможность подсмотреть, проверить, исправить, переписать своё произведение. Также он обладает достаточным временем для составления своего высказывания. В устном общении собеседник не желает ждать, или ситуация меняется очень быстро; требуется чётко, грамотно ответить на реплику; вдобавок, у говорящего под рукой не имеются подсказки. Следовательно, переключение с одного языка на другой в устной форме общения является более сложным, трудоёмким процессом, чем в письменной. Развив указанный механизм в говорении, можем утверждать, что он развит и в письме, а наоборот — не можем. Исходя из этого, многоязычные упражнения рекомендуются для устного выполнения (Приложение В, упражнения П14, П15).

Таким образом, к концу третьего этапа продуктивный навык становится автоматизированным, гибким, и в плане восприятия, и в плане

воспроизведения. Дополнительно развивается механизм беспрепятственного переключения между исследуемыми языками. Обучающиеся получают опыт общения в условиях многоязычия, что поможет им не растеряться при возникновении данной ситуации в реальности.

При встрече носителей разных языков будут «сталкиваться» широко употребляемые явления. Категории, относящиеся только к рецептивному минимуму, не вступают в контакт с другими языками, за исключением редких случаев, а именно профессионального перевода сложных текстов, составления книг с параллельным переводом для обучения чтению. Их необходимо воспринимать, но не воспроизводить.

Давайте остановимся на особенностях формирования рецептивных навыков на примере будущего длительного и будущего завершённого времён. Данные времена входят в один «структурный ареал» — совокупность форм, чаще всего соседствующих в речевых высказываниях» [60, с. 154]. Текст, изобилующий примерами будущего длительного времени, будет также полон действиями, завершающимися в будущем; поэтому предлагается совместное их изучение, начиная со второго этапа.

Этап I. Ориентировочно-подготовительный

Для изучения редких конструкций (будущее длительное и будущее завершённое времена в обоих, группа длительно-завершённых в английском и прошедшее завершённое время в арабском языках) применяется дедуктивный метод в рамках эксплицитного подхода. Вначале преподаватель объясняет форму, значение, употребление явления, затем выполняются упражнения на выделение формальных признаков явления. Строится структурная модель разных типов предложений, но не в целях применения в собственных высказываниях, а для облегчения восприятия явления в тексте.

В английском языке возможно выведение значения через признаки формы по аналогии с ранее изученными временами. Will be doing: will — указание на отнесенность к будущему; -ing — показатель длительности. Will have done: have done — форма настоящего завершённого времени; will

переводит его в область будущего. В арабском языке разные сочетания форм прошедшего и настоящего времён глагола «быть» и основного глагола составляют исследуемые конструкции. По формам **يَكُونُ يَفْعَلُ** [yaku:nu yafgalu] и **يَكُونُ فَعَلٌ** [yaku:nu fagala] студенты не смогут увидеть ни отнесенность к будущему, ни длительность, ни завершённость действия. Преподавателю рекомендуется привести форму прошедшего длительного и завершённого времён, чтобы показать значение грамматического явления на основе аналогии. **كَانَ يَفْعَلُ** [ka:na yafgalu] означает прошедшее длительное время. В данной конструкции студенты изучали, что **كَانَ** относит действие к прошлому, а **يَفْعَلُ** указывает на его длительность. В новой конструкции форма основного глагола такая же, значит действие отличается продолжительностью. Глагол «быть» используется в форме настоящего-будущего времени. Здесь преподаватель может подсказать, что в арабском языке настоящего длительного времени нет. Тогда студенты определяют форму как будущую длительную. Вспомнив случаи употребления настоящего простого времени, они самостоятельно смогут определить отнесенность действия к будущему. Аналогичное суждение приведёт студентов к пониманию второй формы как будущего завершённого времени.

Когда студенты познакомились с формой и значением явления, преподаватель перечисляет случаи его употребления. С помощью правила обучающиеся учатся определять явление по формальным признакам и строить структурные модели. Устное выполнение упражнений способствует проговариванию изучаемой субкатегории времени. Примерное оформление правила на доске и варианты первичных упражнений приведены в Приложении Г (правила 1–2, упражнения P1, P2).

На следующих этапах происходит одновременное формирование рецептивного навыка употребления будущего длительного и будущего завершённого времён.

Этап II. Дифференцировочно-идентифицирующий

Как указывает А.А. Миролюбов, на данном этапе необходимо формировать «умение дифференцировать изучаемое явление и идентифицировать его» [54, с. 184]. В этих целях рекомендуется использовать упражнения в определении, восстановлении изучаемого явления, а также объяснении причины его употребления. Целесообразнее работать со связными текстами, а не изолированными предложениями для осознания грамматической целостности речевого произведения (Приложение Г, упражнение Р3).

Если явление присутствует в обоих изучаемых языках, второй этап рекомендуется завершить сопоставительным анализом, направленным на выявление сходств и различий в формообразовании, значении и употреблении данных явлений на иностранных языках. Если грамматическая категория присутствует только в одном из контактирующих языков, данная стадия опускается.

Этап III. Использование грамматического явления в речевой деятельности

На завершающем этапе процесс восприятия содержания выходит на первый план. Внимание уделяется смысловой стороне предложения. Идентификация формальных признаков явления становится бессознательной, скоротечной и незаметной. На данном этапе в заданиях не указывается, какая именно грамматическая категория изучается. Сформированность рецептивного навыка выявляется исходя из степени понимания содержательной стороны текста. Применяются упражнения, где необходимо ответить на вопросы или составить утверждения / опровержения каких-либо высказываний по тексту. Вопросы и высказывания составляются таким образом, чтобы объектом контроля выступала именно грамматическая правильность речи (Приложение Г, упражнение Р4).

Таким образом, предполагается, что процесс формирования продуктивных грамматических навыков и рецептивных грамматических навыков в условиях многоязычия проходит три этапа. Для первой группы

явлений применяются быстро выполняемые, ситуативные упражнения в большом количестве. Упражнения второй группы характеризуются неситуативностью, объёмностью и малочисленностью. Более подробное сопоставление указанных этапов продемонстрировано в таблице 8:

Таблица 8

Формирование продуктивных и рецептивных грамматических навыков

	Продуктивный грамматический навык	Рецептивный грамматический навык
Этап I	Ориентировочно-подготовительный	
Задача	Ознакомить обучающихся с грамматическим явлением	
Метод	Индуктивный	Дедуктивный
Порядок ознакомления с явлением	Значение > Употребление > Форма	Форма > Значение > Употребление
Упражнения на	проговаривание, распознавание формы, выделение структурных моделей	внутреннее проговаривание, определение формальных признаков
Этап II	Стереотипизирующе-ситуативный	Дифференцирующе-идентифицирующий
Задача	обеспечить бессознательное выполнение действия	научить распознавать явление и различать его от сходных форм
Упражнения, направленные на	многократное повторение действия в аналогичных и тождественных ситуациях	дифференциацию явления в тексте
Условие для сопоставления явления	Наличие в одном из изучаемых языков (выражение исходной мысли другими средствами, имеющимися на языке перевода)	Наличие в обоих языках
Этап III	Варьирующе-ситуативный	Использование грамматического явления в речевой деятельности
Задача	Сформировать автоматизированный и гибкий навык, устойчивый к внутриязыковой и межязыковой интерференции	Дальнейшее формирование грамматического навыка с целью понимания содержания речевого произведения

Упражнения	Трансформационные, творческие, одноязычные, многоязычные	Одноязычные при работе с текстом (вопросы, верные или ложные утверждения)
------------	--	---

Учитывая этапы формирования продуктивного и рецептивного грамматических навыков разработан комплекс упражнений для обучения категории времени в условиях многоязычия. В основу данного комплекса положены следующие принципы:

- межязыковой координации (обучение идентичным явлениям на иностранных языках происходит в одном временном промежутке; когда в ИЯ1 изучается уникальное явление, в ИЯ2 осваивается другое явление, свойственное только данному языку, или повторяется и углубляется ранее пройденный материал);

- учёта лингвистического опыта обучающихся (на первом этапе для ознакомления с грамматическим явлением выполняется его сопоставление с русским и татарским языками, при отсутствии явления в ранее изученных языках значение передаётся с помощью контекста);

- коммуникативной направленности (упражнения (в основном для формирования продуктивных навыков) обладают коммуникативной ситуацией, и не сводятся к чисто механическому выполнению);

- дифференциации и интеграции (выполняя предложенный комплекс упражнений, обучающиеся также развивают умения видов речевой деятельности и повторяют лексический материал);

- учёта искусственного многоязычия (введение многоязычных упражнений развивает умение переключаться с одного языка на другой).

Предполагается, что в условиях многоязычия вышеописанный комплекс формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков покажет свою эффективность на практике.

2.3 Результаты опытного обучения

Следующим этапом нашего исследования является проведение опытного обучения для проверки эффективности разработанных упражнений с целью формирования грамматических навыков в условиях многоязычия.

Опытное обучение проводилось на базе ЧУВО «Российский исламский институт» г. Казани в 2020 году.

В обучении участвовали студенты третьего курса бакалавриата направления подготовки «Лингвистика» в количестве 9 человек.

Опытное обучение проводилось в три этапа:

1 Этап — опрос студентов и проведение констатирующего среза для определения уровня сформированности грамматических навыков применения категории времени у студентов.

2 Этап — опытное обучение с использованием разработанного комплекса упражнений, направленных на формирование грамматических навыков в условиях многоязычия.

3 Этап — итоговый срез для определения уровня сформированности грамматических навыков применения категории времени у студентов после обучения; сравнительный анализ результатов констатирующего и итогового срезов.

На первом этапе проведён опрос и констатирующий срез.

Опрос преследовал две задачи: 1) определить, как по мнению студентов, взаимодействуют языки, на которых они могут говорить; 2) выявить отношение студентов к изучению грамматики. По его результатам (материалы опроса и его результаты приведены в приложениях Д, Е) стало ясно, что у части студентов (23%) государственный язык вытесняет родной и им легче думать на русском языке; больше половины (77,7%) всегда или в некоторых случаях не могут увидеть связи между изучаемыми языками, при этом всем (кроме студента №4) сложно переключаться с одного языка на другой. По

ответам на пятый вопрос, студенты (100%) были бы рады посещать интегрированные занятия с использованием всех контактирующих языков.

Относительно грамматики родного языка 4 студента оценили свои знания как «Отлично», такое же количество как «Средне», 1 опрошиваемый — «Плохо». Студент №8, несмотря на свой ответ «Отлично» на шестой вопрос (о знании грамматики родного языка), считает необязательным знать грамматику. Такого же мнения придерживаются студенты №5 и №6. Шесть из девяти согласны, что на занятиях необходимо систематично уделять время грамматике. Мнения относительно необходимости сопоставлять изучаемые явления в нескольких языках разошлись: пять студентов считают, что данный метод облегчит понимание, трое уверены, что они лишь запутаются, один не смог определиться.

Таким образом, можно выявить, что языки находятся между собой в сложном взаимодействии, а связи между ними часто сложно установить. У студентов есть желание использовать на практике все изучаемые языки. Большинство является сторонниками изучения грамматики.

До составления материалов констатирующего среза перед нами стояла задача выбрать определённую субкатеорию времени, которую будут изучать студенты. В этих целях грамматические конструкции были сгруппированы по двум критериям: 1) наличие грамматического явления в исследуемом языке; 2) отнесенность грамматического явления к продуктивному или рецептивному минимуму. Варианты сочетаний грамматических явлений по двум критериям приведены в таблице 9:

Таблица 9

Группы по взаимодействию грамматических явлений на иностранных языках

	Отнесенность явления к продуктивному (П) или рецептивному (Р) минимуму		Грамматические явления
	Англ. яз.	Араб. яз.	
1	П	П	Прошедшее, настоящее, будущее простое; прошедшее длительное времена

2	П	Р	Прошедшее завершённое время
3	Р	Р	Будущее длительное и завершённое времена
4	П	–	Настоящее длительное и завершённое времена
5	Р	–	Все завершённо-длительные времена

На этапах формирования продуктивных грамматических навыков наблюдается взаимодействие всех языков. Если явление отсутствует в каком-то из контактирующих языков, развивается умение замещать исходную конструкцию средствами языка перевода. В ходе формирования рецептивных навыков проводится сопоставление грамматических явлений, только если оно присутствует в обоих исследуемых языках. В ином случае явления рецептивного минимума изучаются в одноязычном пространстве, поэтому вариант №5 не подходит для настоящего исследования. Грамматическое явление №2 рассматривается с двух сторон. В английском языке оно распространено, широко применяется в речи, а значит возможны ситуации, когда необходимо будет передавать его значение и средствами другого языка. В арабском языке данное грамматическое явление необходимо только для чтения и аудирования. Следовательно, варианты №2 и №4 аналогичны. В арабском языке явление изучается изолированно или вовсе отсутствует. В английском языке оно широко употребляется, требует формирования продуктивного навыка и развития механизма беспрепятственного переключения с замещением на другое явление, имеющее схожее значение и относящееся к активному минимуму.

Таким образом, в рамках данного исследования ставится задача проверить эффективность разработанного комплекса упражнений в условиях необходимости формирования продуктивного или рецептивного навыка в обоих языках; продуктивного навыка в английском с установлением способов его выражения в арабском языке. Выбор остановлен на прошедшем длительном (1), прошедшем завершённом (2), будущем длительном и

завершённом (3) временах. Студенты заканчивают изучать все указанные грамматические категории к 6 семестру. Выбраны студенты третьего курса.

Для определения уровня сформированности грамматических навыков использования в речи вышеперечисленных субкатегорий времени проведён констатирующий срез (Приложение Ж). Он состоял из четырёх заданий. Второе и четвёртое задания многоязычны. Первое и третье — одноязычны: выполняются либо на английском, либо на арабском языках. Студенту, выполнявшему первое задание на английском языке, предлагалось третье задание на арабском. Соответственно, студент, получив первое задание на арабском языке, решает третье задание на английском.

Первое задание включает в себя текст и три упражнения к нему. В них объектом контроля выступают разные этапы формирования рецептивного навыка. Упражнения предложены в обратном порядке: первое проверяет понимание графически оформленного речевого произведения (III этап); второе фокусируется на умении распознавать изучаемое явление (II этап), далее рассматриваются формальные признаки (I этап). Если их расположить в правильном порядке по этапам, предшествующее упражнение может способствовать угадыванию решения, идущего за ним. Студентам рекомендовано нумеровать порядок выполнения упражнений.

На английском языке понимание содержания проверяется через упражнение на утверждение или отрицание высказываний по тексту с объяснением своего выбора. Оно включает 6 высказываний, по три на каждую субкатегорию. В высказываниях объектом контроля выступает именно временная категория. На арабском языке соответствующим образом составлено шесть вопросов к тексту. Далее приведено два предложения, отличающихся только формой сказуемого. Требуется объяснить, есть ли разница между их значениями. В конце нужно найти примеры будущего длительного и завершённого времён в тексте и трансформировать их в отрицательную и вопросительную типы предложений. Второе задание

направлено на сопоставление структурных моделей, где из указанных вариантов выбирается одинаковые и подписывается название времени.

Третье и четвёртое задания проверяют уровень сформированности продуктивного навыка (прошедшее длительное и завершённое время на английском языке и прошедшее длительное времена на арабском языке). Сначала студенту предложено написать короткое монологическое высказывание (рассказ на 150–200 слов) с применением указанных времён, затем ответить на вопросы, звучащие на исследуемых языках, в устной форме. Здесь объектом контроля выступает механизм беспрепятственного переключения с одного языка на другой. Задания, направленные на продуктивные навыки, ситуативны. Обучающийся входит в роль известного писателя, находящегося в процессе работы (3) и дающего интервью (4).

По итогам констатирующего среза определяются уровень успешности распознавания формы грамматического явления, установления связи между его значением и формой, понимания содержания речевого произведения; сформированности продуктивного навыка и механизма беспрепятственного переключения между языками. Они рассчитываются по трёхуровневой шкале: высокий — 80–100%; средний — 55–79%; низкий — до 54% правильных ответов от максимально возможного количества. Критерии оценивания констатирующего среза приведены в приложении 3.

Результаты констатирующего среза представлены в таблице ниже:

Таблица 10

Результаты констатирующего среза

	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	<S>
Понимание содержания речевого произведения	3	5	3,5	6	2,5*	3,5	5	4,5	4	68,51
Установление связи между значением и формой	1	2	1	2	0*	1	1	2	1	61,11
Распознавание формы явления	1	2	2	1,5	0,5*	1	1	2	2	72,22
Сопоставление изучаемого явления на иностранных языках	0*	1	2	1	0,5*	0*	1	1	0*	36,11*
Сформированность рецептивного навыка	5*	10	8,5	10,5	3,5*	5,5*	8	9,5	7	62,5

Сформированность продуктивного навыка	3*	9	7	10	3*	5*	9	7	6	59,54
Механизм беспрепятственного переключения между языками	4*	5,8	6	4,9*	4,5*	2,1*	6,7	7,1	5,1	57

Условные обозначения: 1* — низкий; 1 — средний; 1 — высокий уровень сформированности контролируемого объекта; <S> — среднее значение по всей группе в процентном соотношении от максимально возможного количества баллов за каждое задание.

На втором этапе проводилось обучение по разработанному комплексу упражнений с 13.05.2020 г. по 25.05.2020 г. Оно включало 10 занятий по 40 минут, распределённых на 6 дней:

День 1. Изучение прошедшего длительного времени. Прохождение этапов I, II. Занятие 1 — на английском языке; занятие 2 — на арабском языке. В конце занятий задаются упражнения П8 и П9 для самостоятельного выполнения.

День 2. III этап формирования навыка по применению прошедшего длительного времени. Занятие 1 — на английском языке; занятие 2 — на арабском языке.

День 3. Формирование продуктивного навыка по применению прошедшего завершённого времени на английском языке. Занятие 1 — прохождение этапов I, II. Занятие 2 — формирование устойчивости навыка. Материалы приведены в приложении И.

День 4. Выполнение многоязычных упражнений для развития механизма беспрепятственного переключения между контактирующими языками в аспекте применения прошедшего длительного и завершённого времён.

День 5. Изучение будущего длительного и завершённого времён. Занятие 1 — на английском языке; занятие 2 — на арабском языке.

День 6. Сопоставление будущего длительного и завершённого времён на английском и арабском языках. Выполнение упражнений третьего этапа.

Занятия проводились вне учебного времени, тем самым, не отрывая студентов от основной программы обучения.

На третьем этапе опытного обучения был проведён итоговый срез, аналогичный констатирующему по структуре заданий. Первое и третье задания студенты выполняли на том же языке, на каком они это делали в процессе работы над констатирующим срезом. Итоговый срез представлен в Приложении К.

Результаты итогового среза показаны в таблице 11:

Таблица 11

Результаты итогового среза

	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	<S>
Понимание содержания речевого произведения	4,5	6	3,5	5,5	4	4	6	5	5	80,5
Установление связи между значением и формой	1	2	2	2	1	2	2	2	2	89
Распознавание формы явления	1,5	2	2	2	1,5	2	2	2	1,5	91,6
Сопоставление изучаемого явления в иностранных языках	1,5	2	1	2	1	1,5	2	2	1	77,7
Сформированность рецептивного навыка	8,5	12	8,5	11,5	7,5	9,5	12	11	9,5	83,3
Сформированность продуктивного навыка	6	10	9	11	5*	6	9	10	9	75,72
Механизм беспрепятственного переключения между языками	6,2	9	8,7	8,6	6,7	6,8	8,6	8,6	7,6	87,44

Условные обозначения: 1* — низкий; 1 — средний; 1 — высокий уровень сформированности контролируемого объекта; <S> — среднее значение по всей группе в процентном соотношении от максимально возможного количества баллов за каждое задание.

Проанализировав результаты констатирующего и итогового срезов, мы выявили, что среднее значение по проверяемым объектам контроля увеличилось. Расчёты производились по формуле

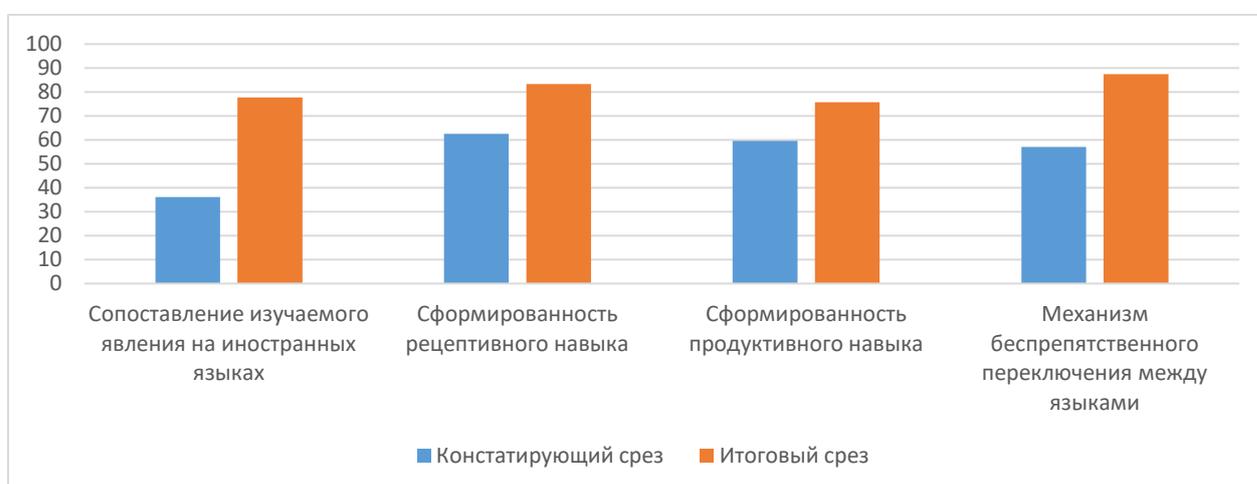
$$P = \langle S \rangle_{\text{итог}} - \langle S \rangle_{\text{конст}},$$

где P означает прогресс, $\langle S \rangle_{\text{итог}}$ — среднее значение по уровню сформированности определённого объекта контроля по всей группе после проведения итогового среза, $\langle S \rangle_{\text{конст}}$ — среднее значение по уровню сформированности определённого объекта контроля по всей группе до начала опытного обучения.

Отмечено, что студенты начали лучше распознавать схожие явления на иностранных языках (на 41,59%); улучшилось восприятие (20,8%) и воспроизведение (16,18%) исследуемых явлений. Также замечено, что студенты более уверенно чувствуют себя при выполнении многоязычных упражнений (30,44%), понимают, как правильно грамматически оформить определённую мысль на другом языке. Видно, что они осознают процесс взаимодействия языков, имеющихся в их лингвистическом опыте. Диаграмма 1 демонстрирует данный рост:

Диаграмма 1

Данные констатирующего и итогового срезов



Опытное обучение показало, что при учёте влияния контактирующих языков друг на друга изучение грамматических явлений происходит более плодотворно. Разработанный комплекс упражнений является эффективным для обучения грамматике в условиях многоязычия.

Выводы по Главе II

В ходе анализа рабочих программ и учебно-методического комплекса дисциплин «Практический курс английского языка» и «Практический курс арабского языка» по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» ЧУВО «Российский исламский институт» г. Казань выявлены следующие недостатки относительно обучения студентов грамматике в условиях взаимодействия нескольких языков: 1) в большинстве случаев формирование грамматического навыка заканчивается на втором этапе (по С.Ф. Шатилову); 2) предложенное количество упражнений недостаточно для формирования гибкого и автоматизированного навыка; 3) часто отсутствуют подлинно речевые упражнения; 4) многоязычность не всегда учитывается.

Следуя разработанной теоретической модели и с учётом недостатков анализированных программ и УМК, нами составлен комплекс упражнений для формирования продуктивного и рецептивного грамматических навыков в условиях многоязычия.

Становление продуктивного навыка проходит ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный этапы. Параллельно развивается механизм беспрепятственного переключения с одного языка на другой в грамматическом аспекте. Здесь важную роль играет установление связи между всеми контактирующими языками, поэтому упражнения могут быть одноязычными, двуязычными («сталкивание» изучаемых иностранных языков в конце второго этапа) и многоязычными («сталкивание» всех контактирующих языков в конце третьего этапа). Задания всегда характеризуются ситуативностью и предлагаются в большом количестве.

Упражнения для формирования рецептивного навыка распределены по этапам: ориентировочно-подготовительный, дифференцирующе-идентифицирующий, этап использования грамматического явления в речевой деятельности. Данные упражнения одноязычны, объёмны, неситуативны и

малочисленны. Проводится сопоставление явления, если только оно присутствует в обоих изучаемых языках.

Эффективность разработанного комплекса упражнений для формирования грамматических навыков в условиях многоязычия проверялась в ходе опытного обучения на базе ЧУВО «Российский исламский институт» г. Казани в 2020 году.

Опытное обучение включало в себя три этапа. Задача первого этапа заключалась в определении уровня сформированности грамматического навыка. В этих целях проведён констатирующий срез, состоящий из четырёх заданий. Каждое задание имеет свой объект контроля (уровень сформированности рецептивного, продуктивного грамматического навыков; умение сопоставлять явления, относящиеся к рецептивному минимуму; механизм беспрепятственного переключения между языками). Во втором этапе организовывался процесс обучения на основе разработанного комплекса упражнений. Третий этап заключался в проведении итогового среза, аналогичного констатирующему, и анализе данных, полученных по итогам констатирующего и итогового срезов. Результаты показали, что уровень сформированности грамматических навыков у студентов в условиях многоязычия заметно повысился. Использование потенциала многоязычия на занятиях иностранным языком является дополнительной мотивацией. Таким образом, в ходе опытного обучения подтверждена эффективность разработанного комплекса упражнений.

Заключение

Татарский, русский, английский и арабский языки относятся к разным семьям (или ветвям), в синтаксическом и морфологическом плане довольно своеобразны, но во всех из них глагол является базой будущего предложения. Субкатегории основного показателя глагола — времени — по-разному представлены в исследуемых языках: полностью совпадают (прошедшее, настоящее, будущее простое времена); совпадают в трёх языках — РЯ, ИЯ1, ИЯ2 (прошедшее длительное, завершённое, будущее длительное времена); имеются в двух языках — РЯ, ИЯ1 (настоящее завершённое время) и ИЯ1, ИЯ2 (будущее завершённое время); уникальное явление в РЯ (прошедшее многократное время) и в ИЯ1 (все завершённо-длительные и настоящее длительное времена). Если учитывать полученные данные, увеличивается возможность более эффективного предупреждения отрицательного переноса.

Результат изучения грамматических явлений выражается в повышении уровня сформированности грамматического навыка — безошибочном распознавании (рецептивный) и употреблении (продуктивный) данных явлений в речи. Сформированный навык характеризуется автоматизированностью, устойчивостью, гибкостью, сознательностью и относительной сложностью.

Эффективность обучения категории времени также зависит от психологических возрастных особенностей обучающихся. Студентам гуманитарных направлений свойственно образное мышление, владение искусством слова, способность ярко и точно выразить свои мысли и чувства в литературном творчестве. Принимая во внимание данные особенности в организации образовательного процесса, можно добиться более высоких результатов в усвоении обучающимися нового грамматического материала.

После изучения статуса категории времени в контактирующих языках, процесса формирования грамматического навыка и психологических особенностей студентов-гуманитариев разработана теоретическая модель обучения грамматике в условиях многоязычия. Цель обучения грамматике в

рамках направления подготовки «Лингвистика», «владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных <...> грамматических явлений <...>», достигается за счёт реализации принципов межязыковой координации; учёта лингвистического опыта обучающихся; коммуникативной направленности; дифференциации и интеграции; учёта искусственного многоязычия; условий развития у студентов грамматических навыков (осуществление сопоставительного анализа грамматических явлений в контактирующих языках; использование наглядных средств обучения; активизация самостоятельной деятельности студентов; обучение преподавателей базовым знаниям о грамматической структуре второго языка, изучаемого студентами; их активное взаимодействие с преподавателями другого иностранного языка); использования индуктивного, дедуктивного, сопоставительного, коммуникативного, проблемного, переводного методов; поэтапного формирования рецептивных и продуктивных грамматических навыков, устойчивых к взаимовлиянию контактирующих языков и контроль уровня их сформированности.

Основным минусом проанализированных программ и учебно-методического комплекса дисциплин «Практический курс английского языка» и «Практический курс арабского языка» оказалось недостаточное количество упражнений, предложенных для формирования грамматического навыка.

В контексте вышеперечисленных принципов (при учёте недостатков анализированных программ и УМК) нами разработан комплекс упражнений для формирования продуктивного и рецептивного грамматических навыков в условиях многоязычия. Упражнения распределены на три этапа, различных для формирования продуктивного и рецептивного навыков. К группе продуктивных навыков относятся следующие явления: прошедшее, настоящее, будущее простое; прошедшее длительное времена в обоих языках; прошедшее завершённое, настоящее простое и завершённое времена в английском языке. Рецептивный минимум составляют будущее длительное и будущее завершённое времена в обоих языках; прошедшее, настоящее,

будущее завершённо-длительные времена в английском языке; и прошедшее завершённое время в арабском языке. Становление продуктивного навыка проходит ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный этапы. Параллельно развивается механизм беспрепятственного переключения с одного языка на другой в грамматическом аспекте. Здесь важную роль играет установление связи между всеми контактирующими языками, поэтому упражнения могут быть одноязычными, двуязычными и многоязычными. Задания всегда характеризуются ситуативностью. Упражнения для формирования рецептивного навыка одноязычны, объёмны, неситуативны и малочисленны. Они распределены по этапам: ориентировочно-подготовительный, дифференцирующе-идентифицирующий, этап использования грамматического явления в речевой деятельности. Явления сопоставляются, если только они присутствуют в обоих иностранных языках.

Для проверки эффективности разработанного комплекса упражнений проведено опытное обучение. В начале определялся уровень сформированности грамматических навыков применения категории времени у студентов. В этих целях составлены четыре задания, направленных на контроль сформированности продуктивного и рецептивного навыков внутри языка и межязыковом пространстве. Второй этап включает в себя само обучение по разработанному комплексу упражнений прошедшему длительному, прошедшему завершённому, будущему длительному и будущему завершённому временам. В конце проводился итоговый срез, задания которого были однотипны по структуре с заданиями первого этапа. Получив результаты срезов, проведённых до и после обучения, мы пришли к выводу, что уровень владения грамматическими навыками в условиях многоязычия заметно повысился. «Сталкивание» всех языков, имеющих в лингвистическом опыте обучающихся, послужило стимулом к более активному участию на занятиях. Наблюдалось, что студенты увереннее переходят с одного языка на другой и понимают взаимосвязь всех языков, а не

только связь каждого с русским языком. Таким образом, в ходе опытного обучения была определена эффективность разработанного комплекса упражнений. Можно утверждать, что межязыковая координация, приводящая к взаимосвязанному обучению, способствует более плодотворному освоению студентами грамматики в условиях многоязычия.

Список литературы

1. Федеральный государственный стандарт высшего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «7» августа 2014 г. – № 940. – 2014. – 22 с.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: дис. ... д. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1993. – 504 с.
4. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь / Х.К. Баранов. – 7-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1989. – 928 с.
5. Барышников Н.В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию / Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29–33
6. Барышников Н.В. Дидактика многоязычия: теория и факты / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22–24
7. Барышников Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19–27
8. Бжоско Е.Г. Педагогические технологии формирования профессиональной иноязычной компетенции: метод. указ. / Е.Г. Бжоско, М.Н. Петрова. – Минск: БГМУ, 2012. – 27 с.
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
10. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учебник / М.Я. Блох. – М.: Высшая школа, 1983. – 383 с.
11. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.

12. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх // пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

13. Василина В.Н. Преодоление фонетической интерференции на уровне фразовой просодии / В.Н. Василина // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: «МИТСО», 2016. – С. 164–166

14. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

15. Верещагин Е.М. Понятие "интерференция" в лингвистической и психолингвистической литературе / Е.М. Верещагин // Иностранные языки в высшей школе. – № 4. – 1968. – С. 103–110

16. Виноградов В.В. Грамматика русского языка / В.В. Виноградов, Е.С. Истрин, С.Г. Бархударов. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – 720 с.

17. Гализина Е.Г. Дидактическая модель формирования общекультурных компетенций студентов в процессе обучения профессиональному общению на английском языке / Е.Г. Гализина, Н.А. Мальцева, О.Г. Артемова // Вестник ВГТУ. – № 3–2. – Т. 9. – 2013. – С. 23–25

18. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

19. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

20. Гасанова Р.Г. Методика преодоления интерференции в условиях многоязычия: дис. ... канд. пед. наук / Р.Г. Гасанова. – Москва, 2012. – 144 с.
21. Гафурова Н.В. Моделирование педагогического процесса интеллектуально-личностного развития учащихся: автореферат дис. ... д. пед. наук / Н.В. Гафурова. – Красноярск, 2005. – 44 с.
22. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
23. Гордиенко Н.Н. Индивидуально-психологические особенности студентов, осваивающих технические и гуманитарные специальности / Н.Н. Гордиенко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – № 39. – Т. 15. – 2007. – С. 267–271
24. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении / Б.М. Гранде. – 2-е изд. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. – 585 с.
25. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие / В.В. Гуревич. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 168 с.
26. Гусева Е.А. Развитие универсальных учебных действий и умений студентов в преподавании гуманитарных дисциплин технического ВУЗа / Е.А. Гусева // Известия МГТУ «МАМИ». – № 2 (14). – Т. 3. – 2012. – С. 349–352
27. Давлетов М.С. Интерференция и трансформация при переводе с русского языка на кыргызский язык: проявление и причины / М.С. Давлетов // Кыргыз тили жана адабияты. – № 24. – 2013. – С. 45–55
28. Данилина Е.К. Ошибки, вызванные грамматической интерференцией (на примере письменных работ студентов) / Е.К. Данилина // Известия высших учебных заведений. Серия: гуманитарные науки. – Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет, 2013. – № 4. – Т. 4. – С. 299–301

29. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А.Н. Дахин // Педагогика. – № 4. – 2003. – С. 21–26
30. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: монография / Я.Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.
31. Закиев М.З. Татарская грамматика в трёх томах / М.З. Закиев, Ф.А. Ганиев, К.З. Зиннатуллина. – Казань: Татарское книжное издательство, 1993. – 392 с.
32. Закиров Р.Р. Учебник арабского языка. Часть I (начальный уровень) / Р.Р. Закиров, Т.А. Шайхуллин, А.Ю. Омри. – Казань: К(П)ФУ-РИУ, 2014. – 186 с.
33. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244–252
34. Карахнян К.Г. Психолог-педагогическая модель обеспечения успешности обучения студентов ВУЗа: автореферат дис. ... канд. псих. наук / К.Г. Карахнян. – Самара, 2017. – 24 с.
35. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков / А.Е. Карлинский. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 180 с.
36. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – М.: Наука, 1972. – 213 с.
37. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З.И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
38. Ковалёв А.А. Учебник арабского языка / А.А. Ковалёв, Г.Ш. Шарбатов. – 2-е изд. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. – 751 с.

39. Кобышева А.В. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий / А.В. Кобышева, Н.А. Качалов // Вестник ТГПУ. – № 10 (112). – 2011. – С. 64–67
40. Копрева Л.Г. Проблема формирования грамматических навыков английского языка / Л.Г. Копрева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2011. – № 1–2. – С. 149–152
41. Кохановский В.П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.
42. Крутобережская А.С. Интерференция как объект исследования психолингвистики / А.С. Крутобережская, Я.В. Солдатова // Инновационная наука. – 2015. – № 7. – С. 53–56
43. Куликова Т.А. Технология активизации учебно-познавательной деятельности в ВУЗах физической культуры на основе учёта психологических особенностей студентов профильных специальностей: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Куликова. – Волгоград, 2010. – 23 с.
44. Курбанова П.Г. Методика коммуникативно-ориентированного обучения грамматике английского языка в неязыковом ВУЗе: автореферат дис. ... канд. пед. наук / П.Г. Курбанова. – Махачкала, 2007. – 26 с.
45. Лебедева М.В. Методика обучения грамматической стороне речи студентов-переводчиков с позиций межкультурного общения (на материале сослагательного наклонения): автореферат дис. ... канд. пед. наук / М.В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2008. – 23 с.
46. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – № 4. – 1986. – С. 109–121
47. Лосева С.В. Формирование грамматических навыков (продуктивных и рецептивных) у студентов при обучении иностранному

языку / С.В. Лосева // Научные труды Дальрыбвтуза. – № 22. – 2010. – С. 283–288

48. Малых Л.М. Многоязычие в образовательном пространстве: сб. статей / Л.М. Малых, Н.М. Шутова, Д.И. Медведева. – № 7. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2015. – 306 с.

49. Мальцева Н.А. Профессиональная ситуация как модель организации самостоятельной учебной деятельности при обучении опосредованному общению на иностранном языке / Н.А. Мальцева, О.Г. Артемова, Е.Г. Гализина // Вестник ВГТУ. – № 5–2. – Т. 9. – 2013. – С. 66–68

50. Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом возрасте) / Т.В. Малютина // Омский научный вестник. – № 2 (126). – 2014. – С. 129–133

51. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник для филол. спец. вузов / Ю.С. Маслов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1987. – 272 с.

52. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова, А.И. Попов. – Минск: Вышэйшая школа, 1992. – 449 с.

53. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка: учеб. пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.

54. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

55. Мусаелян И.Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции / И.Ф. Мусаелян // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – № 2(14). – 2014. – С. 74–78

56. Нефедова Н.А. О формировании рецептивных грамматических навыков чтения на немецком языке / Н.А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 23–29

57. Нефедова Н.А. Формирование рецептивных грамматических навыков чтения на немецком языке в средней школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Нефедова. – Москва, 1985. – 207 с.
58. Новик И.Б. О моделировании сложных систем (философский очерк) / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.
59. Павлова А.В. Сущность явления переноса и его виды / А.В. Павлова // Теория языка и межкультурная коммуникация. – № 2 (6). – Курск: Курский гос. ун-т, 2009. – С. 62–64
60. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
61. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык, 2010. – 568 с.
62. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлёв. – М.: Просвещение, 2003. – 215 с.
63. Петрова Т.И. Общая педагогика: учеб. пособие / Т.И. Петрова, Т.А. Шкерина. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. – 104 с.
64. Попова М.В. Сравнительный анализ понятийного содержания терминов «трансфер», «трансференция» и «интерференция» в отечественной и зарубежной лингвистике / М.В. Попова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – № 2 (29). – Воронеж: Воронежский гос. техн. ун-т, 2018. – С. 10–17
65. Пьянкова Л.А. Индивидуальный подход к формированию профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Пьянкова. – Новокузнецк, 2006. – 24 с.

66. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на англ. яз.): учеб. пособие для пед. ин-тов и фак. иностр. яз. / Г.В. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 312 с.
67. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
68. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 685 с.
70. Рыбакина Н.А. Теория контекстного обучения как концептуальная основа проектирования модели непрерывного образования / Н.А. Рыбакина // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – № 2. – 2014. – С. 22–28
71. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учебное пособие / Е.Ф. Рыбалко. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 256 с.
72. Рыжих В.И. Категории времени и наклонения глагола в арабском и русском языках / В.И. Рыжих // Научный вестник Международного гуманитарного университета. Серия: Филология. – №11. – Т. 2. – 2014. – С. 113–116.
73. Рыжкова М.Н. Подход к моделированию процесса обучения в средней школе / М.Н. Рыжкова // Открытое и дистанционное образование. – № 4 (56). – 2014. – С. 62–68
74. Сакаева Л.Р. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.

75. Скалкин В.Л. Подстановочные упражнения и их использование при обучении русскому языку иностранцев / В.Л. Скалкин // Русский язык за рубежом. – № 3 (7). – 1968. – С. 48–54
76. Скалкин В.Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – № 4. – 2012. – С. 25–33
77. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1957. – 284 с.
78. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
79. Солженицын А.И. Один день Ивана Денисовича / А.И. Солженицын. – М.: Азбука веры, 2020. – 81 с.
80. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
81. Тетерева А.А. Формирование иноязычных грамматических навыков у младших школьников с опорой на рефлекссию (немецкий язык): автореферат дис. ... канд. пед. наук / А.А. Тетерева. – М., 2012. – 26 с.
82. Усенко И.Ю. Коррекция грамматических навыков при формировании коммуникативной компетенции в области говорения у иностранных учащихся: автореферат дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Усенко. – СПб, 2009. – 19 с.
83. Федосеева О.Ю. Анализ эффективности самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий / О.Ю. Федосеева // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – № 2 (24). – 2015. – С. 117–125
84. Фомин М.М. Обучение иностранным языкам в условиях многоязычия (двуязычия) / М.М. Фомин. – М.: Мир книги, 1998. – 213 с.

85. Хисамова В.Н. Глагольная система татарского языка в сравнении с английским языком: автореферат дис. ... д. филол. наук / В.Н. Хисамова. – Казань, 2005. – 33 с.
86. Черноморова О.Н. Индивидуально-психологические и возрастные особенности студентов при обучении иностранному языку / О.Н. Черноморова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – № 10. – Т. 123. – 2011. – С. 143–150
87. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / А.Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
88. Шаньгина Н.В. Динамика образа психолога и личностных особенностей студентов уральского региона: автореферат дис. ... канд. псих. наук / Н.В. Шаньгина. – СПб, 2007. – 23 с.
89. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
90. Шаршов И.А. Возрастные особенности младшего школьника в контексте формирования универсальных учебных действий / И.А. Шаршов, М.И. Субботкина // Вестник ТГУ. – № 12 (116). – 2012. – С. 181–185
91. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
92. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка: учеб. изд. / М.А. Шелякин. – М.: Рус. яз., 2001. – 288 с.
93. Шершнева В.А. Учебная автономия студента в современной образовательной парадигме / В.А. Шершнева, А.С. Даниленко, И.Ф. Космидис // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – № 3 (37). – 2016. – С. 106–110
94. Шмер В.В. Особенности объёма внимания у студентов различных специальностей экономического ВУЗа / В.В. Шмер // ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ. – № 2. – Т. 6. – 2016. – С. 213–215

95. Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам: дис. ... д. пед. наук/ Э.А. Штульман. – Москва, 1982. – 456 с.
96. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М.В. Щербакова // Вестник ВГУ, серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – № 2. – 2003. – С. 85–88
97. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
98. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон // перевод А.М. Прихожан, В.И.Ривош. – М.: Прогресс, 1996. – 86 с.
99. Ядровская М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского гос. ун-та. – № 366. – 2013. – С. 139–143
100. Якупов Г.С. Психологические особенности студентов гуманитарных специальностей в контексте обучения физики / Г.С. Якупов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской науч.-метод. конф. 01–03 февраля 2017 г. Оренбург. – 2017. – С. 1875–1878
101. Bromley D.B. The psychology of human ageing / D.B. Bromley. – Harmondsworth: Penguin, 1974. – 441 p.
102. Derakshan A. The interference of First Language and Second Language Acquisition / A. Derakshan, E. Karimi // Theory and Practice in Language Studies. – № 10. – Vol. 5. – 2015. – P. 2112–2117
103. Mart C.T. Teaching grammar in context: why and how? / C.T. Mart // Theory and practice in language studies. – № 1. – Vol. 3. – 2013. – P. 124–129
104. Mican P. Text-Based Teaching: Theory and Practice / Peter Mican. – Tokushima: University of Tokushima, 2011. – P. 15–24

105. Oxenden C. New English file: pre-intermediate students book / C. Oxenden, C. Latham-Koenig, P. Seligson. – Oxford: Oxford university press, 2008. – 161 p.

106. Tolkien J.R.R. The Hobbit: Or there and back again/ J.R.R. Tolkien. – London: HarperCollins, 2007. – 320 p.

107. Гыйматдинова Н.М. Повестьлар. Беренче китап/ Н.М. Гыйматдинова. – Казан: Идел-Пресс, 2010. – 461 б.

108. نَيمور مَحَمَد ما تَراهُ العُيونُ | مَحَمَد نَيمور. – القاهرة: هنداوي، 2015. – 100 ص.

Виды прошедшего времени в татарском языке

Вид	Значение	Образование	Пример	Перевод
категорическое (категорик үткән заман)	целостное, однократное действие в прошлом	-ды/-де, -ты/-те.	Баладан күзен алып, Кәримгә борылды.	<i>Он оторвал взгляд от ребенка и повернулся к Кариме.</i>
результативное (нәтижәле үткән заман)	результат действия, связанное с моментом речи.	-ган/-гән, -кан/-кән	Тормыш мәхәббәттән башланган.	<i>Жизнь началась с любви.</i>
преждепрошедшее (алдан үткән заман)	завершённость действия до начала другого действия в прошлом	-ган/-гән, -кан/-кән + иде	Шул чак икесе дә, айнып киткәндәй булып, олы якка чыгып ут яндырдылар. Роберттан жилләр искән иде.	<i>Тогда они оба, словно очнувшись, вышли в большую комнату. Но Роберта и след простыл.</i>
Незаконченное (тәмамланмаган үткән заман)	действие до момента речи, связанное с определённым отрезком времени в прошлом	-а/-ә, -ый/-и + иде	Көнбатыш ягыннан яшәнледавыллы көчле яңгыр килә иде.	<i>С запада надвигалась сильная гроза.</i>
многократное (кабатлаулы үткән заман)	обычное, неоднократно повторяющееся в прошлом действие	-а (-ә, -ый/-и) торган иде	Ул көннәрне Гөлбикә эллә ниләр уйлап бетерә торган иде.	<i>В те дни Гюльбикя передумывала о всяком.</i>

Таблица «Спряжение глагола в прошедшем длительном времени»

	Единственное число (берлек сан, the singular form, المُفْرَد)			Двойственное число (المُتَنِّي)			Множественное число (күплек сан, the plural form, الْجَمْع)		
1-е лицо (1нче заг, the 1 st person, المَتَكَلِّم)	-a/ -ә/ -ый/ -и + идем	мин	уйный идем				-a/ -ә/ - ый/ -и + идек	без	уйный идек
	-л + контекст	я	игра л				-ли + контекст	мы	игра ли
	was V _{ing}	I	was playing				were V _{ing}	we	were playing
	كُنْتُ أَفْعَلُ	أنا	كُنْتُ أَلْعَبُ				كُنَّا نَفْعَلُ	نَحْنُ	كُنَّا نَلْعَبُ
2-е лицо (2нче заг, the 2 nd person, الْمُخَاطَب)	-a/ -ә/ -ый/ -и + идең	син	уйный идең				-a/ -ә/ - ый/ -и + идегез	сез	уйный идегез
	-л + контекст	ты	игра л				-ли + контекст	вы	игра ли
	were V _{ing}	you	were playing				were V _{ing}	you	were playing
	كُنْتُ تَفْعَلُ	أنت	كُنْتُ تَلْعَبُ	كُنْتُمَا	أَنْتُمَا	كُنْتُمَا	كُنْتُمْ	أَنْتُمْ	كُنْتُمْ تَلْعَبُونَ
				تَفْعَلَانِ		تَلْعَبَانِ	تَفْعَلُونَ		
	كُنْتِ تَفْعَلِينَ	أنتِ	كُنْتِ تَلْعَبِينَ				كُنْتُنَّ	أَنْتُنَّ	كُنْتُنَّ تَلْعَبْنَ
						تَفْعَلْنَ			
3-е лицо (3нче заг, the 3 rd person, الغَائِب)	-a/ -ә/ -ый/ -и + иде	ул	уйный иде				-a/ -ә/ - ый/ -и + иделәр	алар	уйный иделәр
	-л + контекст	он, она, оно	игра л				-ли + контекст	они	игра ли
	was V _{ing}	he, she, it	was playing				were V _{ing}	they	were playing
	كَانَ يَفْعَلُ	هُوَ	كَانَ يَلْعَبُ	كَانَا	هُمَا	كَانَا	كَانُوا	هُم	كَانُوا يَلْعَبُونَ
				يَفْعَلَانِ		يَلْعَبَانِ	يَفْعَلُونَ		
	كَانَتْ تَفْعَلُ	هِيَ	كَانَتْ تَلْعَبُ	كَانَتَا	هُمَا	كَانَتَا	كُنَّ يَفْعَلْنَ	هُنَّ	كُنَّ يَلْعَبْنَ
				تَفْعَلَانِ		تَلْعَبَانِ			

Комплекс упражнений для формирования продуктивного грамматического навыка в условиях многоязычия

Упражнение П1: Имитация по готовой модели.

Практ. курс. англ. яз.

Nicole has visited a wedding and describes it showing photos: 'I was singing. He was singing. She was



singing. We were singing. They were singing. So, all guests were singing'. How would she describe that all guests were dancing, eating cake and congratulating newly-married?

Практ. курс. араб. яз.

تُشَارِكُ مَجْمُوعَةً سُلَيْمَانَ فِي الْمُسَابَقَةِ. يَصِفُ سُلَيْمَانُ مَاذَا كَانَ يَفْعَلُ زُمْلَاهُ عِنْدَمَا دَخَلَ الْمَدْرَسَ.

سُلَيْمَانُ: كُنَّا نَسْتَعِدُّ لِمُسَابَقَةِ الْجَرَائِدِ. كَانَتْ تَرَسُمُ مَرِيْمُ الصُّوْرَةَ الْأَمَامِيَّةَ. كَانَ يَكْتُبُ كَرِيْمُ الْعَنَاوِيْنَ الرَّئِيسِيَّةَ. نَبِيْلُ وَ طَارِقُ كَانَا يَكْتُبَانِ الْمَوْضُوعَاتِ الصَّخْفِيَّةَ. خَوَانُ كَانَ يَكْتُبُ الْفِقْرَاتِ. زَيْنَبُ كَانَتْ تَبَدِّعُ الْإِعْلَانَاتِ. كُنَّ الْعَقْدِيَّاتُ يَكْتُبْنَ الْمَقَالَاتِ. كَانُوا الشَّبَابُ يَأْخُذُونَ الْأَحَادِيثَ. وَ أَنَا كُنْتُ أَرْسُمُ رُسُومَ الصَّفْحَةِ الْأَخِيرَةِ.

تَحْوِيلُ أَنْ مَجْمُوعَتَكَ تُشَارِكُ أَيْضًا. صِفْ مَاذَا كَانَ يَفْعَلُ زُمْلَاكَ وَ أَنْتَ.

Упражнение П2: Имитация по модели, собираемой из подстановочной таблицы фронтального типа.

Практ. курс. англ. яз.

Imagine that yesterday at 3 o'clock you were in the park. What were the people around you doing at that time? Make sentences using the table.

A boy	was	playing
An old woman		running
A girl		eating
A young man		drinking
A dog		sitting

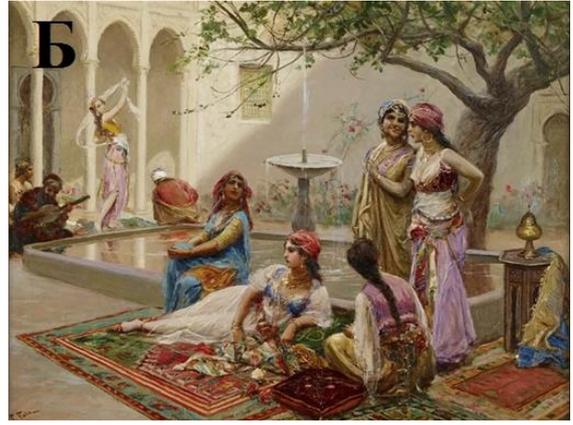
Практ. курс. араб. яз.

قُلْ مَاذَا كُنْتَ تَفْعَلُ أَمْسَ صَبَاحًا، مَسَاءً وَ لَيْلًا.

صَبَاحًا	أَقْرَأُ الْكِتَابَ	كُنْتُ
مَسَاءً	أَكْتُبُ الرِّسَالَةَ	
لَيْلًا	أَشْرَبُ الشَّايَ	
	أُشَاهِدُ الْفِيلِمَ	

Упражнение П3: Имитация по модели, собираемой из подстановочной таблицы выборочного типа.

Представь, что тебе принесли известную картину. Однако, ты понимаешь, что это не оригинал, вспомнив детали настоящей работы художника. Докажи, что данная картина копия. По таблице составь предложения, описывающие подлинную картину.



А) Практический курс английского языка

The woman	in the center	was	sitting	his watch
The man	on the right	were	standing	flowers
The couple	on the left	wasn't	wearing	a hat
The women	near the tree	weren't	holding	with her husband
The men			looking at	his wife
				near the women

Б) Практический курс арабского языка

زُرِّعَ	مَلَأَ	تَلَبَّسَ	كَانَ	فِي الْوَسْطِ	الْمَرْأَةُ
صَفَرَاءَ	مَعًا	تَلَبَّسَ	كَانَتْ	عَلَى الْيَمِينِ	الرَّجُلُ
	مِثْلَ الْأُخْرَيَاتِ	تَرَفُّصًا	كُنَّ	عَلَى الْيَسَارِ	الْمَرَاتَانِ
		يَقُومَانِ	كَانَا		النِّسَاءَ
		تَجَلَّسَ	كَانَتَا		الرِّجُولَانِ

Упражнение П4: Дифференциация формы и выделение структурных моделей.

Практ. курс. англ. яз.

Find examples of the Past Continuous Tense. Make schematic models for it in affirmative (+), negative (-) and interrogative (?) sentences. For example, the sentence 'Did you visit him?' (Past Simple) has a model Did S V ...?, where S – subject, V – infinitive form of the verb without to.

1. Greg was living in London at that time.
2. Where did you find it?

Практ. курс. араб. яз.

أَكْتُبْ نَمَازِجَ تَخْطِيطِيَّةٍ لِالْمَاضِي الْمُسْتَمِرِّ لِجُمْلٍ إِبْجَابِيَّةٍ (+)، سَلْبِيَّةٍ (-) وَاسْتِجْوَابِيَّةٍ مِنَ الْعَمُودِ "الْمِثَالِ الْأَوَّلِ". مَثَلًا، لِلْجُمْلَةِ "كَتَبْتُ الرِّسَالَةَ" نَمُودَجُ فَعَلٍ (ت) ...، أَيْنَ ت - إنتهاء فعل في الماضي. املئ العمود ألف بالنماذج التخطيطة و ابحث عن الأمثلة الثانية لكل منها بين الجمل التالية.

1. لم تكونوا تشربونَ حمراً على شاطئ البحر.
2. ما كنتِ ترتدينَ في عيد الألوآن؟
3. لم تكونا في القاهرة.

3. The sun was not shining.
4. Working hours were long.
5. Were the birds singing?
6. At five o'clock I was reading my new book.
7. Was Daniel playing video games all morning yesterday?
8. Was he sleepy that night?
9. They were not working at the factory the whole month.
10. The house was not huge.

4. عِنْدَمَا وَصَلْتُ إِلَيْهِ كَانَ يَنَامُ.

5. يَسْتَقِظُونَ مُبَكَّرًا.

ألف	المثال الأول	المثال الثاني
	كَانَتَا تَسْأَلَانِي طَوَالَ الْمَسَاءِ	
	لَمْ تَكُونَا تَلْبَسَانِ فُسْتَانَيْنِ.	
	مَاذَا كُنَّ يَشْرَبْنَ فِي الْمَقْهَى؟	

Упражнение П5.

Практ. курс. англ. яз.

a) Put the words in the correct order to make sentences.

1. another/they/wearing/jackets/and/hat s/ dresses/from/were/century.
2. eating/chatting/and/were/drinking/they.
3. modern/they/wearing/clothes/not/were.
4. violin/playing/the/musician/was/a.
5. were/the/wearing/clothes/people/normal.
6. were/through/driving/a/we/village/s mall.

b) Fill the following text with the sentences from a and explain why the Past Continuous Tense is used.

A STRANGE EXPERIENCE

Last month I was on holiday in Ireland with my mum and dad. One day, a) _____ . It was time for lunch, so we stopped at a restaurant.

It was a large, old building. We looked through the window. There were lots of people in the restaurant. b) _____ .

c) _____ . But there was something strange about

Практ. курс. араб. яз.

أ) ضِعْ الْكَلِمَاتِ فِي التَّرْتِيبِ الصَّحِيحِ لَجَعْلِ الْجُمْلِ.

1. أَكْتُبُ / كُنْتُ / الْقِصَّةَ / الْفَتَاةِ / عَنِ / الصَّغِيرَةِ / مُغَامِرَاتِ
2. مِنْ / كَانَتْ / الْأَشْرَارِ / تَهْرَبُ
3. وَيَحْمِلُ / كَانَ / فُسْطَانًا / يَرْتَدِي / قُبْعَةً
4. مَعَ / كَانَ / حَفِيدَتِهِ / يَلْعَبُ

ب) جِدْ فِي النَّصِّ الْجُمْلِ مِنَ الْجُزْءِ (أ) وَاشْرَحْ لِمَاذَا يُسْتَخْدَمُ الْمَاضِي الْمُسْتَمِرُّ.

بِالْأَمْسِ، عِنْدَمَا اتَّصَلْتُ، كُنْتُ أَكْتُبُ الْقِصَّةَ عَنِ مُغَامِرَاتِ الْفَتَاةِ الصَّغِيرَةِ. كَانَتْ تَهْرَبُ مِنَ الْأَشْرَارِ فِي تِلْكَ اللَّحْظَةِ. أَنْقَذَهَا الرَّجُلُ الْعَجُوزُ، لِذَلِكَ أَضْفَتْ شَخْصِيَّةً جَدِيدَةً فِي مُنْتَصَفِ الْقِصَّةِ. جِيرَانُ عَمِّي كَانَ طِرَارَهُ الْأُولَى. عِنْدَمَا رَأَيْتُهُ لِلْمَرَّةِ الْأُولَى، كَانَ يَرْتَدِي فُسْطَانًا وَيَحْمِلُ قُبْعَةً بَفِيونَكَةٍ صَخِمَةٍ. كَانَ غَرِيبًا. صَرَخَ أَنَّهُ كَانَ

the _____ people.
 _____.
 _____.
 We couldn't understand it. But we were hungry, so we opened the door.

When we went into the restaurant, everything _____ was _____ different.
 f) _____.
 The musician wasn't there - the music was on CD. It was a very strange experience!

d) يَلْعَبُ مَعَ حَفِيدَتِهِ وَ لَبَسَتْهُ. كَانَ مُجَاهِدًا مَاهِرًا يَنْظَاهِرُ بِإِمْرَأَةٍ
 e) ضَعِيفَةً.

و فِي قِصَّتِي سَاعَدَ الرَّجُلُ الْعَجُوزَ مُرْتَدِّي فُسْطَانًا
 وَ قُبْعَةً الْفَتَاةَ الصَّغِيرَةَ. رَأَى الْأَشْرَارُ إِمْرَأَةً اسْتَرَخَ وَ سَلَّمَ
 بِسُهُولَةٍ أَمَامَ الْمُجَاهِدِ الْقَوِيِّ. ثُمَّ فَحَصَتْ الْفَتَاةُ حَيَاةَ الرَّجُلِ
 الْعَجُوزِ لِمَعْرِفَةِ سَبَبِ إِزْدَائِهِ لِباسِ الْمَرْأَةِ.

Упражнение П6.

Скажи, что делали рассказчик и его окружающие в указанный момент:

Практ. курс. англ. яз.

Практ. курс. араб. яз.

1. While I _____ (to copy) the _____
 exercise, my friends _____ (to describe)
 a picture. 1. عِنْدَمَا ذَهَبْتُ إِلَى فِنَاءِ الدَّارِ، الْأَوْلَادُ
 (لَعِبَ)
2. When we came in, the children _____
 _____ (to clean) their desks. 2. مَرِيَمَ _____ (طَبَخَ) الْعِشَاءَ فِي ذَلِكَ
 الْوَقْتِ
3. We met her at the bus stop. She _____
 _____ (to wait) for the bus. 3. أَنَا _____ (انْتَظَرْتُ) هُ فِي السَّاعَةِ
 الثَّلَاثَةِ أَمْسِ.
4. The girls _____ (to feed) the birds
 in the garden while the boys _____ (to
 make) a bird-house. 4. هُمْ _____ (ضَحِكُ) عِنْدَمَا دَخَلْتُ
 الْفَصْلَ

Упражнение П7: подобие детской игры «Море волнуется раз». Пока ведущий проговаривает определённые слова, остальные выполняют разные действия. Как только прозвучит нужная фраза, все замирают и ведущий называет, что делал каждый участник в момент остановки.

Практ. курс. англ. яз.

Практ. курс. араб. яз.

We were in the park. We were having fun.
 Then my father came and saw our game.
 (What were your friends doing at that
 moment?)

اسْتَيْقَظْتُ الْيَوْمَ مُتَأَخِّرًا. جَرَيْتُ سَرِيعًا وَ سَرِيعًا.
 عِنْدَمَا دَخَلْتُ الْفَصْلَ ... (مَاذَا كَانُوا يَفْعَلُونَ
 الْآخَرُونَ؟).

Упражнение П8.

Прочитай предложенные тексты. Выпиши примеры прошедшего длительного времени и сравни их. В чём они схожи, а в чём различны?

One day I was walking through the local park. It was a hot day and I was eating an ice cream. As I was walking past the boating lake, I saw my friends, Carol and Jim. They were taking their dog for a walk. When we met, we stopped for a chat. While we were talking, the dog suddenly jumped up and tried to get my ice cream. I pulled my hand away and unfortunately the ice-cream came out of the cone. It landed on the man's head who was sitting on a bench and reading a newspaper just behind me. I didn't know whether to laugh or to cry. I was terribly embarrassed.

بِالْأَمْسِ قُمْتُ بِالنَّسُوقِ. بَيْنَمَا كُنْتُ أَدْفَعُ ثَمَنَ أَغْرَاضِي، سَمِعْتُ أَنَّ وَاحِدًا كَانَ يُنَادِي بِإِسْمِي. اسْتَدْرْتُ وَرَأَيْتُ صَدِيقَتِي وَسَيْلَةَ. كَانَتْ تَرْتَدِّي فُسْطَانًا أَحْمَرًا. لَمْ نَرَى بَعْضَنَا مِنْذُ وَقْتِ طَوِيلٍ لِذَلِكَ فَزَرْنَا أَنْ نَذْهَبَ إِلَى الْمَقْهَى. فِي الْمَقْهَى أَسْقَطَ النَّادِلُ كُومَةً مِنَ الْأَطْبَاقِ ثُمَّ بَيْنَمَا كَانَ يَلْتَقِطُ الْأَطْبَاقَ الْمَكْسُورَةَ جَرَحَ إصْبَعَهُ. غَاذَرْنَا الْمَقْهَى عَلَى عَجَلٍ وَاسْتَمَرْنَا بِالنَّسُوقِ مَعًا.

Упражнение П9.

Заполни пропуски переводами фраз, данных перед текстом:

كَانَتْ تَقْرَأُ	كَانَتْ تَتَّصِلُ	كَانَتْ تَشْعُرُ	كَانَتْ تَلْعَبُ	كَانَتْ تُحَاوِلُ
كَانَتْ تَقْضِي	كَانَتْ تَلْعَبَانِ	كَانَتْ تَحْضُرُ	كَانَتْ تُشَاهِدُ	كَانَتْ تَتَدَرَّبُ
كَانَتْ تُمَطِّرُ وَ تَصْعَقُ				

Yesterday, it _____ all day. Ann _____ inside the house. She wanted to be outside. She wasn't playing outside because it was raining. She _____ tired of being trapped inside the house.

She _____ to keep busy. She _____ her book. Then, she decided to practice her sewing. She _____ sewing until lunchtime. After lunch, she sat by the window and watched the rain.

While Ann _____ the rain, the phone rang. Her mother _____ to say she _____ home. She _____ a new game. Ann and her mother ate ice cream and played the game.

While they _____, the rain stopped. Ann didn't even notice it. She _____ such a good time with her mom!

Упражнение П10.

Представь, что ты участвуешь в игре, где за ход можно высказать только одно предложение. Как ты передашь нижеописанные мысли?

Практ. курс. англ. яз.

Практ. курс. араб. яз.

- | | |
|---|---|
| 1. I (to go) out into the garden. The sun (to shine). | 1. (جَاءَ) خَوَان. (كَتَبَ) الْمُدْرَسُونَ الْإِخْتِيَارَ. |
| 2. Somebody (to get) into the room. We (to sleep). | 2. مَرِيَمَ (تَكَلَّمَ) لِي. أَخْنُهَا الصَّغِيرَةَ (أَخَذَ) كِتَابَهَا |
| 3. He (to see) Jane. She (to cross) the street. | 3. مِنْ حَقِيبَتِهَا الْمَدْرَسِيَّةِ. |

4. He (to wait) for Jenny. It (to start) raining. 3. زَيْنَب (أَعَدَّ) العَدَاء. (أَحْضَرَ) لَهَا سَاعِي
5. We (to watch TV). The doorbell (to ring). البريد رسالةً من صديقَتِها.
4. (جَاء) المَعْلَمُ إلى الفَصْلِ. الأَطْفَالُ (جَلَسَ) عَلَى مَكَاتِبِهِمْ.

Упражнение П11.

Практ. курс. англ. яз.

How would you tell the story, if you were Amber?

Amber's Big Match

One morning, Amber woke up early. The sun was shining and the birds were singing. Amber was very excited because it was the day of the big tennis match.

Amber went downstairs and into the kitchen, where her father was having breakfast.

'Morning, Amber. Today is the day!' he said. Amber smiled nervously. 'Don't worry!' he continued. 'You'll be fine.'

Amber put some toast into the toaster and opened the fridge. Just as she was getting the butter out, the phone rang. Her father answered it. After a few minutes, he put the phone down.

'Bad news, I'm afraid. The other player was practicing yesterday when she had an accident. The match is off.'

Amber ate her toast slowly. She was surprised she didn't feel disappointed.

Практ. курс. араб. яз.

ارزوا النَّصَّ مِنْ إِسْمِ الْمُتَكَلِّمِ:

كُلَّ يَوْمٍ نَبِيلٌ يُسَافِرُ إِلَى البَيْرُوتِ. بِالْأَمْسِ كَانَ يَقُودُ سَيَارَتَهُ عِنْدَمَا رَأَى كَلْبًا فِي مُنْتَصَفِ الطَّرِيقِ. الكَلْبُ كَانَ يُرَاقِبُ السَّيَارَةَ عَنْ قُرْبٍ عِنْدَمَا ظَهَرَتْ. تَوَقَّفَ نَبِيلٌ وَخَرَجَ مِنْ سَيَارَتِهِ بِعِنَايَةٍ. بَيْنَمَا هُوَ كَانَ يَخْرُجُ، الكَلْبُ هَرَبَ مِنْهُ. عَادَ نَبِيلٌ إِلَى سَيَارَتِهِ وَفَتَحَ البَابَ الأَمَامِيَّ. بَيْنَمَا هُوَ كَانَ يَدْخُلُ السَّيَارَةَ، الكَلْبُ اقْتَرَبَ مِنْهُ ثَانِيَةً وَجَلَسَ فِي مُنْتَصَفِ الطَّرِيقِ. شَغَلَ نَبِيلٌ المَحْرَكَ لَكِنِ الكَلْبُ لَمْ يَتَحَرَّكَ. نَبِيلٌ تَرَجَّلَ مِنَ السَّيَارَةِ وَصَرَخَ عَلَى الكَلْبِ. الكَلْبُ نَبَحَ فِي وَجْهِهِ وَبَدَأَ فِي جَرِي. تَبَعَ نَبِيلٌ الكَلْبَ بَيْنَمَا كَانَ يَجْرِي أَمَامَهُ. فَجْأَةً، رَأَى نَبِيلٌ غَلامَيْنِ جَائِمَيْنِ عَلَى العَشْبِ. كَانَا يَنْفَصِدَانِ. أَخْرَجَ نَبِيلٌ هَاتِفَهُ. بَيْنَمَا كَانَ يُحَاوِلُ الإِتِّصَالَ بِالطَّوَارِي، لَاحِظًا أَنَّهُ لَا تَوْجَدُ إِشَارَةً. "حَسَنًا"، قَالَ نَبِيلٌ. "أَيْنَ أَقْرَبُ المُسْتَشْفِيَّاتِ؟"

Упражнение П12: Составление монологического высказывания.

Описание фотографии. (Фотографии размещаются на доске, остальные учащиеся угадывают о какой фотографии идёт речь.)

Практ. курс. англ. яз.

Choose a photo from your childhood and describe it. What were you doing at that moment? What were you wearing? Were you at home or visiting someone?

Tell as much details as you can (15-20 sentences). Don't forget about

Практ. курс. араб. яз.

اخْتَرْ فِيلْمًا وَتَحَيَّلْ أَنَّ الجُزءَ الجَدِيدُ مِنَ الفِيلْمِ سَيَخْرُجُ قَرِيبًا. تَحَدِّثْ مَاذَا فَعَلْتَ الشَّخْصِيَّاتُ الرَّئِيسِيَّةُ فِي الجُزءِ السَّابِقِ.

introduction and conclusion parts of 20 جُمْلٍ و 15 قُلْ بَيْنَ 15 و 20 جُمْلٍ و اتَّبِعْ هَيْكَلُ النَّطْقِ your speech.

(مُقَدِّمَةٌ، جُزْءٌ رَأْسِيٌّ، اسْتِثْنَاءٌ).

Упражнение П13: Составление диалога.

Практ. курс. англ. яз.

A: You were calling your friend every day last week to invite to go out. However, he (she) was always busy. Finally, you have met. Find out what he (she) was doing the whole week. Ask about each day (at least 7 questions).

B: Your friend was calling to invite you to go out every day last week. However, you were always busy. Finally, you have met. Explain what were you doing every day last week.

Практ. курс. араб. яз.

أ: كُنْتُ تَتَّصِلُ بِصَدِيقِكَ كُلَّ يَوْمٍ فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي لِذَعْوَتِهِ لِلخُرُوجِ. لَكِنْ كَانَ دَائِمًا مَشغُولًا. أَخِيرًا ، قَابَلْتُ أُخْتَهُ. اِكْتَشَفْتُ مَا كَانَ صَدِيقُكَ يَفْعَلُ طَوَالَ الْأُسْبُوعِ.

ب: قَابَلْتُ صَدِيقَ أَخِي فِي الشَّارِعِ. كَانَ يَتَّصِلُ بِأَخِي كُلَّ يَوْمٍ فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي. لَكِنْ كَانَ أَخِي دَائِمًا مَشغُولًا. اِشْرَحْ لَهُ مَاذَا كَانَ أَخِي يَفْعَلُ كُلَّ يَوْمٍ فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي. (كَانَ يُسَاعِدُ لَكَ)

Упражнение П14: Ведение диалогической речи с постоянной сменой языков. Необходимость говорения на разных языках возрастает во время проведения международных встреч (фестивалей, спортивных и культурных событий). Упражнение П14 является подготовкой к такой ситуации. Здесь ставится задача развить механизм беспрепятственного переключения между языками. Объектом контроля выступает умение социолингвистически верно составлять высказывание в постоянно меняющихся условиях общения (смена партнёра, языка и темы общения).

«Что ты делал вчера?»

Учащиеся разделяются на две группы. В группе А участники выбирают свой язык. Они подготавливают вопросы на своём языке типа «*Что ты делал вчера утром/в пять вечера?*». Затем встают в смотрящий наружу круг так, чтобы языки чередовались. Участники группы Б располагаются перед каждым членом группы А и отвечают на их вопросы на том языке, на каком звучит вопрос. Группа Б сменяет партнёра по часовой стрелке после хлопка преподавателя. Если учащихся нечётное количество, один участник группы А расспрашивает двух членов группы Б.

Упражнение П15: Переводчик. Проверяется умение составлять монологическое высказывание у студента «А». Студент «Б» получает навык последовательного перевода. Он мотивирует остальных учащихся на активное

слушание/ участие, так как ситуация выступления нетрадиционна — имеется дополнительный участник в монологе. Мотивация остальных студентов достигается за счёт ошибок «переводчика». Студент «Б» может не знать, как передать определённую лексику, какую грамматическую структуру подобрать или неверно понять мысль студента «А». Остальные студенты, забывая о своей роли зрителя, будут всячески стараться помочь товарищу с переводом или не удовлетворяться качеством перевода. В любом случае все будут заинтересованы в процессе общения.

На встрече гость (А) описывает, как он создавал свой шедевр. Однако аудитория данным языком не владеет, поэтому пользуется услугами переводчика (Б). А: поделись со зрителями как создавался любимый ими продукт (фильм, песня, картина, блюдо). Б: передай на целевом языке мысли гостя в деталях. Остальные студенты могут задавать вопросы. Языки А и Б выбираются либо преподавателем, либо самими учащимися.

Комплекс упражнений для формирования рецептивного грамматического
навыка в условиях многоязычия

Правило 1. Будущее длительное время		
Практ. курс. англ. яз.		Практ. курс. араб. яз.
Will be V _{ing}	Форма	يَكُونُ يَفْعَلُ
Future Continuous Tense	Значение	المُسْتَقْبَلُ المُسْتَمِرُّ
✓ An action in progress at a point in the future	Употребление	العَمَلُ المُسْتَمِرُّ فِي المُسْتَقْبَلِ ✓
✓ Habits or repeated actions at a point in the future		

Правило 2. Будущее завершённое время		
Практ. курс. англ. яз.		Практ. курс. араб. яз.
Will have V ₃	Правило Форма	يَكُونُ فَعَلَ
Future Perfect Tense	Значение	المُسْتَقْبَلُ التَّامُ
✓ An action which is completed before a certain time in the future	Употребление	العَمَلُ الَّذِي يَنْتَهِي قَبْلَ وَقْتٍ مُعَيَّنٍ فِي المُسْتَقْبَلِ ✓

Упражнение P1: Выделение формальных признаков и построение структурной модели (на примере будущего длительного времени).

- a) Read the sentences and highlight the form of the Future Continuous Tense. جِدْ أَمْثَلَةَ الْفِعْلِ الْمُسْتَقْبَلِ الْمُسْتَمِرِّ وَ سَطِّرْهَا:
1. This time next week, I'll be taking my biology exam. 1. أَكُونُ أَتَعَلَّمُ الْإِنْجِلِيزِيَّةَ خِلَالَ الصَّيْفِ.
 2. You will be traveling across the Sahara next week. 2. لَنْ أَكُونَ أَقْرَأُ مُرَاجَعَاتِ الزَّبَائِنِ فِي الْمَسَاءِ.
 3. They will not be walking round the town. 3. نَبِيلُ يَكُونُ يَنْتَظِرُكَ طَوَالَ الْيَوْمِ.
 4. Will they be leaving the beach at 4 p.m.? 4. لَنْ يَكُونُوا يَعْطَلُونَ مِنَ التَّاسِعَةِ صَبَاحًا حَتَّى
 5. It's not leaving at 4.30 p.m. التَّاسِعَةِ مَسَاءً.
 6. Will they be having a picnic lunch at 1.30 p.m.? 5. هَلْ تَكُونُ زَيْنَبُ تَنَاوَمُ طَوَالَ الْيَوْمِ؟
 7. I won't be meeting you at the station. 6. مَتَى تَكُونُ تُنَظِّفُ غُرْفَتَكَ؟

b) Make schematic models for the Future Continuous Tense in affirmative (+), negative (-) and interrogative (?) sentences.

(ب) أَكْتُبْ نَمَازِجَ تَحْطِيبِيَّةٍ لِالْمُسْتَقْبَلِ الْمُسْتَمِرِّ لِجُمَلٍ إِجَابِيَّةٍ (+)، سَلْبِيَّةٍ (-) وَ إِسْتِجْوَابِيَّةٍ.

Упражнение P2: Проговаривание с выделением формальных признаков (на примере будущего завершённого времени).

Упражнение P2а: Выделение формы по структурной модели
Reorder the words in **bold** to make sentences following the given schematic models:

Упражнение P2б: Спряжение глагола
صَرِّفِ الْجُمْلَ:

S+will+have+V₃:

1. **Will/I/finished/have** my chemistry homework by the time you come home.
2. **have/Jake/lost/will** his job by the end of the week.
3. **will/We/sold/have** out of these by the end of the day.

1. أَكُونُ تَعَلَّمْتُ الْقِيَادَةَ قَبْلَ الصَّيْفِ.

(أ) تَكُونُ تَعَلَّمْتَ الْقِيَادَةَ قَبْلَ الصَّيْفِ.

(ب) تَكُونِينَ تَعَلَّمْتِ الْقِيَادَةَ قَبْلَ الصَّيْفِ.

(ت) ...

S+will+not+have+V₃:

4. **become/We/not/will/have** the market leader by the end of the summer.
5. Sandra **have/will/finished/not** the reports by then.

2. لَنْ أَكُونَ قَرَأْتُ الْكِتَابَ فِي الْمَسَاءِ غَدًا.

3. مَتَى تَكُونُ نَظَّفَتْ عُرْفَتَكَ؟

Will+S+have+V₃ ... ?:

6. **you/Will/managed/have** to put something down in writing by the end of the day?
7. When we meet tomorrow afternoon, **you/already/have/will/had** a chance to look at the sales figures?

Упражнение P3: Идентификация и дифференциация формы

Практ. курс. англ. яз.

There are some mistakes in the text. 5 words are missing. Could you guess what they are and explain your choice?

Практ. курс. араб. яз.

"الرسالة لي الكبير" يعني أنك يكتُب رسالة لنفسك و الموقع الشبكي الخاص يحفظها و سيرجعها في المستقبل في الوقت الذي قد أشارت في الرسالة. هذا جزء من رسالة منير. جد فيها أمثلة المستقبل المستمر و المستقبل التام. حاول أن تشرح سبب استخادمهما.

Climate change is now something that we cannot close our eyes to. These are some of the things that many scientists predict.

By the year 2050:

عزيري أنا المستقبل،

- More than a third of the world's plant and animal species have become extinct.

- The ice in the Arctic Sea will melt every summer, causing the extinction of polar bears.

By the year 2100:

- The number of serious coastal storms and tsunamis will doubled.

- Northern European cities will having 50 days a year of heatwaves when temperatures are over 30°C

By the year 3000:

- Temperatures have risen by about 15°C.

- One third of the world will suffering from extreme droughts, and half the world will be having moderate droughts. Tens of millions of Africans will have to emigrate.

أنا في العام 2010 و أنت في العام

2020. أَكْتُبُ لِأَرَى كَيْفَ حَالِكَ وَلِأَتَّكُ رُبَّمَا

سَيَسْتَبْشِرُ بِرِسَالَةٍ وَدِيَةٍ مِنَ الْمَاضِي.

مِنَ الْمُحْتَمَلِ أَنَّكَ تَكُونُ تَعْمَلُ فِي أَعْمَالِ

وَالدِّك. رُبَّمَا تَكُونُ تُدِيرُ أَحَدَ مِنْ فَنَادِقِهِ بِنَفْسِكَ.

أَتَمَنَّى كَثِيرًا أَنَّكَ تَكُونُ تَسْتَمْتَعُ بِالْعَمَلِ لَكِنْ أَتَمَنَّى

أَيْضًا أَنَّهُ كَانَ إِخْتِيَارَكَ.

رُبَّمَا حَيَاتُكَ سَتَكُونُ مُخْتَلِفَةً تَمَامًا. وَ تَكُونُ

بَدَأْتَ تِلْكَ الْفَرْقَةَ الَّتِي كُنْتَ تَتَحَدَّثُ عَنْهَا دَائِمًا مَعَ

سَمِيرٍ. وَرُبَّمَا تَكُونُ قَدْ صَنَعْتَ أَلْبَوْمًا وَسَتَكُونُ غَنِيًّا

وَمَشْهُورًا...

Упражнение Р4: Понимание произведений исполненных в графике речевых

Практ. курс. англ. яз.

Read the text and mark the sentences T (true), F (false) or DS (doesn't say).

The scientists say, the weather will be different in the 22nd century. We will be having much higher temperatures here in London, as high as 30°C. We won't be lying on the beach, we will be working in 30°C, which is quite different. Winter sports will be suffering due to lack of snow. And 50% of the world's ski resorts will have closed down.

Islands like the Maldives will have disappeared by 2150 because of the rise in the sea level. They say the number of storms and tsunamis will have doubled by the middle of the century too, so even more people will be moving to the cities looking for work. Big cities will have grown even bigger by then, but there will

Практ. курс. араб. яз.

هَذَا جُزْءٌ مِنَ الرِّسَالَةِ مِنْ مَرِيَمَ إِلَى صَدِيقَتِهَا رُوزَا.

إِقْرَاهُ وَأَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ.

... أَفْتَرِضُ أَنَّ الْمَدْرَسَةَ تَكُونُ قَدْ أُغْلِقَتْ

لِعَبْدِ الْمِيلَادِ وَأَنْتِ تَكُونِينَ تَسْتَمْتَعِينَ بِالرَّاحَةِ. مِنْ

الصَّغْبِ تَصْدِيقُ أَنْ مَارَاتِ فِي الثَّامِنَةِ عَشْرَ مِنْ

عُمْرِهِ وَ أَنَّهُ يَكُونُ يُغَادِرُ الْمَدْرَسَةَ مِنْ أَجْلِ الْجَامِعَةِ

قَرِيبًا.

خَبَرِي الرَّئِيسِي هِيَ أَنَّ أَخِي أَحْمَدَ وَعَائِلَتَهُ

يَكُونُونَ يَصِلُونَ الْجُمُعَةَ الْقَادِمَةَ. هُمْ فِي رِحْلَتِهِمْ

الكَبِيرَةَ حَوْلَ الْعَالَمِ. فِي الْوَقْتِ الَّذِي يَصِلُونَ إِلَى هُنَا

يَكُونُونَ قَدْ ذَهَبُوا إِلَى كَالِيفُورْنِيَا وَ نِيُوزِيلَنْدَا. لَنْ

يَكُونُوا يَفْضُوا كُلَّ وَقْتِهِمْ مَعِي. يَجِبُ أَحْمَدُ أَنْ يَذْهَبَ

not be a problem with the traffic. Petrol will have run out anyway, so nobody will have a car. Someone will have invented a new method of transport, so we will be driving around in solar powered cars or something.

إلى المكسيك من أجل العمل، لذلك أكون أرقه بقية العائلة. ثم هم جميعاً سيذهبون إلى لندن...

1. We will be lying on the beach and will be doing everything in 30°C.
2. Winter sports will have disappeared.
3. 50% of the world's ski resorts will be using artificial snow.
4. Because of the rise in the sea level new islands will have appeared.
5. People won't be leaving their places because of tsunamis.
6. Someone will be inventing a new method of transport.

7. ماذا ستحدث بالمدرسة قبل عيد الميلاد؟

8. ما هو الصعب تصديقاً؟

9. ماذا سيحدث الجمعة القادمة؟

10. أين تكون قد ذهبت عائلة أخ مريم

قبل الجمعة القادمة؟

11. لماذا تكون مريم ترقه بقية العائلة؟

Материалы опроса студентов
 Опрос “Вопросы многоязычия”
 (Подчеркнуть верный ответ)

1. Какой язык для вас является доминирующим (на какой легче всего перевести, какой больше используете, легче понимаете)?

Татарский язык Русский язык Английский язык Арабский язык

2. Кажется ли Вам, что иностранные языки изучаете изолированно друг от друга, что они между собой не связаны?

Да Нет Иногда

3. Сложно ли Вам переключаться с одного языка на другой?

Да Нет Иногда

4. Были ли у Вас сложности с сопоставлением определённого явления на разных языках?

Да Нет Иногда

5. Хотели бы Вы посещать интегрированные занятия, где необходимо использовать все языки, которыми Вы владеете?

Да Нет Иногда

6. На сколько хорошо вы знаете грамматику родного языка?

Плохо Средне Отлично

7. Как Вы считаете, важно ли знать грамматику?

Да Нет Не знаю

8. Необходимо ли на занятии выделять время для изучения грамматики?

Да Нет Не знаю

9. Облегчит ли понимание сопоставление грамматического явления нового языка с таким же явлением в ранее изученных языках?

Да Нет Не знаю

Результаты опроса студентов

Вопросы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Рус. яз.	Нет	Да	Нет	Да	Сред.	Да	Да	Нет
2	Англ. яз.	Нет	Иног.	Да	Да	Отл.	Да	Да	Да
3	Тат. яз.	Нет	Иног.	Да	Иног.	Сред.	Да	Да	Да
4	Тат. яз.	Иног.	Нет	Да	Иног.	Отл.	Да	Да	Не зн.
5	Тат. яз.	Да	Да	Да	Да	Сред.	Не зн.	Не зн.	Да
6	Рус. яз.	Иног.	Иног.	Да	Иног.	Плохо	Нет	Нет	Нет
7	Тат. яз.	Да	Да	Да	Да	Отл.	Да	Да	Да
8	Тат. яз.	Нет	Иног.	Нет	Да	Отл.	Нет	Нет	Нет
9	Тат. яз.	Иног.	Иног.	Иног.	Иног.	Сред.	Да	Да	Да

Материалы констатирующего среза

1A. a) Read the text.

Robots in the future

Guessing the future has always been one of the hardest tasks: overreach on future inventions dates, or estimate social change is always a risk-to-fail activity. Here is the first chapter in a series of six that includes changes in certain areas of human activities: today we're talking about robots.

By 2040 robots able to work and interact with human workers will have arrived. They will also have humanoid form and ability to communicate, where the needs and budget will make it possible.

An area of their use will be lifting weights in transport objects and warehouses. Additionally, the armed forces will benefit from the robot soldiers. Protecting a perimeter from attackers will be an easy task for them.

However, robots will not be able to have the adequate complexity to work independently. Electricians, plumbers and related professionals will be staying popular and necessary.

In other fields a lot of people will be getting afraid of being replaced by a robot. The robots will have taken responsibilities for the performances of single, without particular communication tasks. To avoid unemployment people will choose areas where the machines will have come only by 3000 or later. These are activities that require intuition, sensitivity, empathy and above all creativity. So, many creative professionals will be suffering from the lack of job vacancies, because 80% of people will study these fields.

Robotics will flourish in our future. The machines have already surrounded us. To calm down, many experts assure that in the long run the result will be positive or neutral, and at the end many of the most dangerous jobs, or dirty job, will be assigned to machines and the man can do other.

(Текст адаптирован авторами исследования. Источник: <https://medium.com>)

b) Mark the sentences below True or False and prove your point of view using the text. (If the sentence is true, you can circle the prove in the text and put the number of the sentence.)

Ex: I. Predicting the future is not easy. True: guessing the future has always been one of the hardest tasks. II. Estimating social change was a risk-to-fail activity. False. It is still a risk-to-fail activity.

1. Before 2040 robots will become able to interact with human workers. _____

2. By 2040 robots will have been independent. _____

3. The popularity of electricians and plumbers will grow day after day. _____

4. The fear of losing the workplace will grow. _____

5. The process of shifting single, not requiring communication tasks to robots will finish in 20 years. _____
6. People will have suffered the lack of job vacancies by 2040. _____

c) Answer the question. Is there any difference between “Robotics will be flourishing in our future.” and “Robotics will have flourished in our future.”?

d) Find examples of Future Continuous and Future Perfect Tenses in the text (1 for each one). And write down their affirmative (+), negative (-) and interrogative (?) forms.

+ _____

- _____

? _____

51. أ) إقرأ النَّصَّ

السَّفَرُ حَوْلَ الْعَالَمِ

السَّفَرُ حَوْلَ الْعَالَمِ هُوَ حَرَكَةُ النَّاسِ بَيْنَ الْمَنَاطِقِ الْجُغْرَافِيَّةِ الْبَعِيدَةِ نَسْبِيًّا، حَيْثُ يَوْجَدُ الْعَدِيدُ مِنَ الْوَسَائِلِ لِلسَّفَرِ كَالْمَشِيِّ عَلَى الْأَقْدَامِ (الزَّمَنُ الْقَدِيمِ)، وَالدَّرَاجَاتِ، وَالْقَطَارِ، وَالْقَوَارِبِ، وَالطَائِرَاتِ، وَالسِّيَّارَاتِ، وَالْحَوَافِلِ. وَيَوْجَدُ الْعَدِيدُ مِنَ الْأَشْخَاصِ الَّذِينَ يُحِبُّونَ السَّفَرَ إِلَى كُلِّ بُقْعَةٍ مِنَ بِقَاعِ الْأَرْضِ. وَسَأَكُونُ وَاحِدًا مِنْهُمْ. هَذَا بَارِنَامَجِي:

التاريخ	البلد	المدينة	واجب الزيارة
25.07.2020	إثيوبيا	اديس ابابا	بُرْكَان دَالُول
30.07.2020	بريطانيا	لندن	عَيْن لَنْدُن
7.08.2020	روسيا	موسكو	المسرح بولشوي
15.08.2020	الصين	زانجي	البارك الوطني ذاتسيا
19.08.2020	الهند	أغرة	تاج محل
26.08.2020	أستراليا	سيلي	حديقة حيوانات تارونغا
29.08.2020	نيوزيلندا	أوكلاندا	برج السماء
3.09.2020	البرازيل	ريو دي جانيرو	تمثال المسيح
10.09.2020	أمريكا	نيويورك	تمثال الحرية
20.09.2020	الجزائر	الجزائر	قضية
25.09.2020	إثيوبيا		

أبدأ سَفَرِي مِنْ إِثْيُوبِيَا. أُرِيدُ أَنْ أَزُورَ بُرْكَان دَالُول. أَظُنُّ أَكُونُ أَمْشِي وَ أَصَوِّرُ هُنَاكَ فِي السَّابِعِ وَالْعِشْرُونَ مِنْ يُولْيُو. بَعْدَ شَهْرٍ أَكُونُ صَوَّرْتُ فِي اديس ابابا، لَنْدُن، مُوسْكَو، زَانْجِي وَ أَغْرَةَ. أَسْتَبْطَأُ زِيَارَةَ تَاج مَحَل. وَ فِي الْعَاشِرِ مِنْ أَغْطُسُ أَكُونُ أَشَاهِدُ الْحَفْلَةَ التَّمثِيلِيَّةَ مَعَ أَصْدِقَائِي الرُّوسِ فِي الْمَسْرَحِ بُولْشُوي. الشَّهْرُ الثَّانِي مِنْ سَفَرِي سَأَقْضِي فِي أَسْتْرَالِيَا، نِيوزِيلَنْدَا، الْبِرَازِيلِ، الْوَلَايَاتِ

المتحدة الأمريكية و الجزائر. أكون أزور تماثيل و حدائق. أخطط أن أذوق أطباق مختلفة، أسبح في البحار والمحيطات، أشعر بالثقافة المحلية. سفري طويل. في بداية الأكتوبر أكون قد زرت إثيوبيا، بريطانيا، روسيا، الصين، الهند، أستراليا، نيوزيلندا، البرازيل، أمريكا و الجزائر. تعالى إلى السفر!

(Текст адаптирован авторами исследования. Источник: <https://mawdoo3.com>)

ب) أجب عن الأسئلة:

1. ماذا يكون يفعل المتكلم بجنب بركان دالول؟
2. هل التقط صورة واحدة في اديس ابابا؟
3. هل يكون المتكلم زار الهند في العشرين من أغسطس؟
4. ماذا المتكلم يكون يفعل في العاشر من أغسطس؟
5. هل يكون المتكلم يزور نيوزيلندا في الثالث من سبتمبر؟
6. متى يكون قد زار خمسة بلدان؟

ت) هل هناك اختلاف بين "أكون أزور إثيوبيا" و "أكون قد زرت إثيوبيا"؟

ث) اصنع من مثلين في (ت) جملتين سلبيتين (-) و إستجوابيتين(؟).

+ أكون أزور إثيوبيا

أكون قد زرت إثيوبيا

-

؟

2. В английском языке мы часто используем модели для запоминания времён. Например, прошедшее длительное время имеет модель S+was/were+Ving для утвердительного предложения. Ниже приведены аналогичные модели и на других языках. Некоторые из них имеют значение будущего длительного и совершённого времён. Попробуйте определить их (подчеркнуть и подписать БД или БС).

Основа гл.+ -л	Ия+Ф _{-а} +иде	S+had+V _{-ed} /V ₃	S+will+V
	و قَدْ + فَعَلَ	يَكُونُ + يَفْعَلُ	
S+will+be+V _{-ing}		Ия+Ф _{-а} торган+иде	يَفْعَلُ
	يَكُونُ + فَعَلَ	S+will+have+V _{-ed} /V ₃	

3a. Imagine that you are a famous writer. You have recently returned from a trip where the idea of a new book was born. Write a beginning of the story (150-200 words). Answer to the questions: Who? When? Where? What were they doing? What had happened? Example of a plot: The year was 2536. Somewhere in the south of Africa Mark was

fighting against the machines. He was one of the survivors after the army of robots had begun the war against mankind...

3. تَخَيَّلْ أَنَّكَ كَاتِبٌ مَشْهُورٌ. لَقَدْ عُدْتَ مِنْ رِحْلَةٍ أَيْنَ خَتَرْتَ لَكَ فِكْرَةَ الْقِصَّةِ الْجَدِيدَةِ. أَكُنْتُ بِدَائِمَتِهَا

(150–200 كَلِمَةً). أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ: مَنْ؟ مَتَى؟ أَيْنَ؟ مَاذَا كَانَ يَفْعَلُ؟ مَاذَا حَدَّثَ؟ مِثَالِ الْمَوْضُوعِ: كَانَ

الْعَامَ 2536. فِي مَكَانٍ مَا فِي جَنُوبِ أُفْرِيْقِيَا مَا زَكَ كَانَ يُقَاتِلُ ضِدَّ النَّاسِ الْأَلْبِينِ. كَانَ أَحَدَ النَّاجِيْنَ بَعْدَ أَنْ جَيْشُ الرَّبُوتَاتِ بَدَأَ الْحَرْبَ ضِدَّ الْبَشَرِيَّةِ...

4. Вот история написана, и мы находимся на её презентации. Читатели, интересующиеся вашей деятельностью, собрались со всего континента. Традиционно встреча заканчивается диалогом со зрителями. Отвечайте на их вопросы на том языке, на котором Вас спрашивают.

Заданные вопросы:

1. В каких обстоятельствах к Вам пришла идея книги? 2. مَاذَا كُنْتَ تَفْعَلُ لِتَحْصُلَ.
3. Had you visited a special place to be inspired, before writing your story? 4. Думали ли Вы, что станете столь известным, когда писали свою первую книгу? 5. Эдэбиятка беренче адымнарыгызны атлаганда, гаилэгеэ сезнең шөгелне ничек кабул итэ иде? 6. هَلْ
7. Under what circumstances did you meet the prototype of the main character? 8. Сез эле бик оста рэссам да икэнсез. Башта рэсемнэр ясагансыз, аннары эсэрне язгансыз. Шулаймы, эллэ киресенчэ? 9. Вы сказали, что у истории будет продолжение. Когда пришла новая идея, вы ещё писали книгу или она была уже завершена?

Критерии оценивания констатирующего и итогового срезов

Критерии оценивания:

1б. Максимально возможный балл — 6. В упражнении на утверждение/опровержение верное определение высказывания даёт 0,5 балла, объяснение выбора — ещё 0,5 балла. Во втором варианте полный ответ оценивается в 1 балл. Если ответ короткий, но правильный — в 0,5 балла (например, вопрос «Что делал рассказчик в городе?», ответ «Шёл.»).

1с. Максимально возможный балл — 2. Испытуемый определил и раскрыл наличие разницы в значениях — 2 балла; только определил — 1 балл; не раскрыл или неправильно раскрыл — 0 баллов.

1д. Максимально возможный балл — 2. И по завершённом, и по длительному будущему временам каждое действие оценивается в 0,5 балла: найден подходящий пример; правильно образованы отрицательная и вопросительная формы.

1. Максимально возможный балл — 2. 0,5 баллов за правильное определение нужной модели и её значения (необходимо определить 4 модели).

2. Оценивание монологического высказывания (Максимально возможный балл — 11):

	2	1	0
Соответствие объёму	150-200	135-220	<135 или >200
Раскрытие содержания	Определено кто, где, когда, что делал, что предшествовало его действиям.	Отсутствует 1 пункт.	Отсутствуют 2 и более пунктов.
Связность текста, логическая последовательность	Текст построен логично, имеются средства связи между предложениями, текст верно разделён на абзацы.	1 логическая ошибка или отсутствие связующего элемента, приводящее к двусмысленности или неясности высказывания.	2 и более ошибок, нарушающих связность или логичность текста
Время рассказа		Ведётся в прошедшем времени (1-2 указания на настоящее).	Время в предложенных вопросах игнорируется, рассказ ведётся полностью или

			частично настоящем времени.	В
Грамматика	Употреблены прош. длит. и завер. времена в соответствии со значением; отсутствуют ошибки в их формах.	1-2 несоответствие форме или употреблению прош. длит. и завер. времён	Более грамматических ошибок по указанным временам.	3
Лексика		Отсутствуют лексические ошибки	Имеется лексическая ошибка	
Орфография и пунктуация		Орфографические ошибки практически отсутствуют. Текст разделён на предложения с правильным пунктуационным оформлением.	В тексте имеется и более орфографических и пунктуационных ошибок.	2

3. Максимально возможный балл — 9. 1 балл за 1 ответ (дан на языке вопроса (0,3), отсутствует длинная пауза после вопроса (0,3), высказывание грамматически верное (0,4)).

Определение сформированности объектов контроля (в баллах):

Объект контроля	Уровень			За задание
	Низкий	Средний	Высокий	
<i>Понимание содержания речевого произведения</i>	0-2,5	3-4	4,5-6	1б
<i>Распознавание явления</i>	0	1	2	1с
<i>Выделение формальных признаков</i>	0-0,5	1-1,5	2	1д
<i>Понимание взаимосвязи изучаемых языков</i>	0,5	1-1,5	2	2
Грамматический рецептивный навык в общем	0-5,5	6-9	9,5-12	1-2
Грамматический продуктивный навык	0-5	6-8	9-11	3
Механизм беспрепятственного переключения между языками	0-4,9	5-6,9	7-9	4

Упражнения для формирования продуктивного навыка применения
прошедшего завершённого времени

Упражнение П1: Имитация по готовой модели.

I always did some special things in my student years. If you did the same, say it.

1. Before entering the University, I had burned my school copybooks to clear off the shelf.
2. I had visited a library, before choosing the topic of my term paper.
3. By the end of the first year I had found all the necessary information for my research paper.
4. I had visited an academic conference before deciding to participate in such events.

Упражнение П2: Имитация по модели, собираемой из подстановочной
таблицы выборочного типа.

Do you like story-telling? Make it unusual. There is a way for it. Use reverse chronology, a method of story-telling whereby the plot is revealed beginning from the end. Let's try! Tell a story of your friend or an imagined character. *Ex: I visited my grandma. Before visiting her I had attended a church. But before that I had done my homework in the park.*

There are given some prompts for you:

Before	going attending playing doing washing	home shopping cinema football my homework the bath-tub	I my friend my sister my brother	had hadn't	gone attended played washed done	shopping cinema football the bath-tub my homework
--------	---	---	---	---------------	--	---

Упражнение П3: Дифференциация формы и выделение структурных
моделей.

a) Read the given sentences. Highlight the structure of the Past Perfect Tense and decide which of them mean:

- *Situations and states before the past;*
- *Completed actions before a moment in the past;*
- *Completed actions where the important thing is the result at a moment in the past.*

1. We'd lived next to the gym for a couple of months before I decided to join.
2. We didn't feel like playing Scrabble because we had just finished a long game of Monopoly.
3. I'd already bought the computer game when I saw it was cheaper in another shop.
4. How many symphonies had Beethoven written by the time he died?

5. We chose the Hotel Rio because we had stayed there before.
 6. I had seen the film before, so I knew how it ended.
 7. Holly had not eaten oysters before, so she was not sure what to do with them.
- b) Make schematic models of Past Perfect Tense for affirmative (+), negative (-) and interrogative (?) sentences. For example, the sentence ‘Did you visit him?’ (Past Simple) has a model Did S V ...?, where S – subject, V – infinitive form of the verb without to.

Формулирование правила:

The Past Perfect Tense expresses an action that happened before another action in the past. It can be used for:

- ✓ Situations and states before the past;
- ✓ Completed actions before a moment in the past;
- ✓ Completed actions where the important thing is the result at a moment in the past.

Use the next models to form it:

S+had+V₃/V_{-ed}... . S+had+not+V₃/V_{-ed}... . Had+S+V₃/V_{-ed}... ?

Подстановочные упражнения:

Упражнение П4.

Do you remember how to form the past perfect? Let’s check. Choose an ending (a-d) for each beginning (1-4) and add these verbs in the past perfect: *to open; to talk; to finish; to work*.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. You said during the meeting | a) the students(just) their books. |
| 2. When he came back later, | b) they stillwriting their reports. |
| 3. Ashley could have done much better | c) that you about that already. |
| 4. When the fire alarm went off, | d) if she harder. |

Упражнение П5.

Poor editor! The software broke down and everything mixed. Please, help the editor. Find parts of each sentence and reorder them to make a text.

The telephone call from the police was	but she had been extra busy at work recently.
She had planned to go round and check the empty place,	paintings from the walls.
According to the police,	during the two months since her mother went into hospital.
When Molly walked into the house, she saw	a shock, but not a complete surprise.
Molly had worried about the old house lying empty	that the man had made quite a mess.
They had caught him one morning as he was	a homeless man had broken into the house.
He had also removed several	leaving the building with one of her mother’s large paintings.
Molly decided not to tell her mother because she	had already had enough pain in recent weeks.

Упражнение П6: Игра “Guess the sequence”.

Pair work. Student A shows student B a mixed up list of 10 things they did the day before or at the weekend. Student B should put them in order using questions like “Had you already left the house when you phoned your mother?”

Упражнение П7. Сопоставление

Read the texts A, B; and compare them. How the meaning of the past perfect is expressed in the Arabic language?

A) When I first saw the old house I had just moved to the area. It had been empty for about a year and was beginning to need some repairs, but the house was exactly what I wanted. But by the time I had put together enough money I learnt that a property developer had bought it and planned to turn it into a hotel. Six months later I had nearly given up hope of finding anywhere to live in the village when I heard that the house was for sale again. The property developer had decided to invest his money in a new housing development on the edge of the village. I bought the house immediately and I've lived there happily ever since.

B) عِنْدَمَا رَأَيْتُ بَيْتاً قَدِيماً أَوَّلَ مَرَّةٍ كُنْتُ قَدْ انْتَقَلْتُ إِلَى الْمِنْطَقَةِ. لَقَدْ كَانَ فَارِغاً لِمُدَّةٍ عَامٍ تَقْرِيباً وَبَدَأَ يَحْتَاجُ إِلَى قَلِيلٍ مِنَ الْإِصْلَاحَاتِ، لَكِنِ بِالضَّبْطِ كَانَ الْبَيْتُ مَا أُرِدْتُ. عِنْدَمَا جَمَعْتُ مَا يَكْفِي مِنَ الْمَالِ عَلِمْتُ أَنَّ الْمُطَوِّرَ الْعَقَارِي إِشْتَرَاهُ وَظَنَّ عَنِ تَحْوِيلِهِ إِلَى فُنْدُقٍ. بَعْدَ سِتَّةِ أَشْهُرٍ كِدْتُ أَفْقِدُ الْأَمَلَ فِي الْعُثُورِ عَلَى أَيِّ مَكَانٍ لِلْعَيْشِ فِي الْقَرْيَةِ عِنْدَمَا سَمِعْتُ أَنَّ الْبَيْتَ كَانَ لِلْبَيْعِ مَرَّةً أُخْرَى. الْمُطَوِّرَ الْعَقَارِي قَرَّرَ أَنْ إِسْتَتَمَرَ أَمْوَالَهُ فِي بِنَاءِ مَسَاكِنَ جَدِيدَةً عَلَى حَافَةِ الْقَرْيَةِ. إِشْتَرَيْتُ الْبَيْتَ عَلَى الْفُورِ وَاعَيْشُ هُنَاكَ بِسَعَادَةٍ مُنْذُ ذَلِكَ الْحِينِ.

Упражнение П8. Перевод

How would you translate these sentences into English?

1. قَبْلَ زِيَارَةِ صَدِيقَتِي إِشْتَرَيْتُ فُسْتَاناً.
2. قَرَأْتُ زَيْنَبَ 5 كُتُبٍ قَبْلَ ذَلِكَ.
3. لَمْ يَذْهَبْ إِلَى الْمُسْتَشْفَى حَتَّى يَوْمِ السَّبْتِ.

Упражнение П9. Трансформация

Find the hidden sentence. Expand these sets of notes using past perfect or past simple and make 5 sentences combining the sets in pairs. Then choose the 6th, 5th, 2nd, 9th words from the ending of the 2nd, 4th, 1st, 5th sentences and make a new one. What is it?

- 1) I/expect/operation/painful
- 2) I/hope/leave/by 9.00
- 3) He/not mean/insult/her
- 4) Lucy/not intend/ become/dentist
- 5) I/not think of/cook rabbit
- a) but/I/oversleep/miss/the train.
- b) she/always/want/be/a vet.
- c) but/I/feel/a thing.
- d) until/Derek/tell/me/how tasty it was.
- e) but/Daphne/be/very offended.

Упражнение П10. Диалог «Who had been busier competition».

Pair work. Choose a time of day yesterday and try to prove that you had been busier or more productive up to then than your partner, e.g. *A: By 6 pm yesterday, I had typed 20 A4 pages. B: That's nothing. By 6pm yesterday I had made 20 phone calls. A: Really? I still think typing is more difficult though...*

Упражнение П11. Многоязычное упражнение

Imagine that you work as a shop assistant in Russia. During the sales there was only one tablet-PC left. Two clients wanted to buy it. They were on the verge of fighting trying to explain who had taken it first. The difficulty was in the language difference. One of the clients spoke English, another one spoke Arabic. You know only basis of English. Fortunately, your friend who studies Arabic came to invite you to his birthday party and helped you. Play the situation (the shop assistant, his friend, English client and Arabic client) and find the decision: who buys the tablet-PC?

Материалы итогового среза

1A. a) Read the text.

What will the world look like in 2050?

I love futuristic projections! I think it is an exercise that combines creativity and strategy, wisdom and imagination... Regardless of whether they are more scientific or more science fiction. The Guardian has asked Michio Kaku and Faith Popcorn about their predictions of what the world will look like in 2050.

Michio Kaku: By 2050 we'll be able to send memories, emotions and feelings across the internet. Brain science will have exploded, and it will have revolutionized communication. Teenagers will love it. Instead of putting an emoticon at the end of every sentence, they will be using an emotion: anger, happiness, excitement. This will replace entertainment; movies will have become out of date.

We'll grow organs to replace those that wear out. We can already use human cells to grow skin, noses, ears, heart valves... In the future? We'll grow the liver, the kidney, perhaps the pancreas. By 2050 I suspect we'll have been able to grow many of the vital organs of the body and, rather than allow the organs we're born with to become old, we'll replace them. That's all coming. And it doesn't take much imagination to realize it.

Faith Popcorn: Human doctors have a problem: they're human. They make mistakes. They don't show up. They get sick. So algorithms will replace them. The algorithms will be providing patients with the function of a doctor 24/7. Artificial intelligence will inform us very early on in our lives what we are allergic to, what our sensitivities are, how much exercise we require, what our stress levels are.

This might all have happened by 2030, let alone 2050. By that point, science fiction will have become just science. Everything will be implanted. Tiny chips will be implanted within our bodies at birth, around the same moment you cut the umbilical cord. We will store our medical records in our fingertips.

We won't be having babies naturally by that point. Pregnancy will have become outdated. People will grow babies in labs, or their living rooms, in what look like fish tanks. And gender will have become irrelevant.

What did you think? Do you dare to propose your own projections for 2050? :)

David Alayón

(Текст адаптирован авторами исследования. Источник: <https://medium.com>)

b) Mark the sentences below True or False and prove your point of view using the text. (If the sentence is true, you can circle the prove in the text and put the number of the sentence.)

Ex: I. The article describes the world after 30 years. True. (What will the world look like in 2050?) II. The author loved futuristic projections. False. The author didn't change his opinion, he still loves them.

1. Emotions will have changed emoticons. _____

2. Movies will be becoming unpopular. _____
3. By 2050 people will have succeeded in growing many of the vital organs of the body. _____

4. The algorithms will be replacing human doctors. _____

5. By 2050 women will be bearing a child the natural way. _____

6. Generation gap will be disappearing. _____

c) **Answer the question.** Is there any difference between “Pregnancy will be becoming outdated.” and “Pregnancy will have become outdated.”?

d) **Find examples of Future Continuous and Future Perfect Tenses in the text (1 for each one). And write down their affirmative (+), negative (-) and interrogative (?) forms.**

+ _____
- _____
? _____

Б1. أ) اِقْرَأِ الرِّسَالَةَ:

عزيري سَمِير المُسْتَقْبَل،

أَكْتُبُ لَكَ هَذِهِ الرِّسَالَةَ. أَيُّدِكَ أَنْ تَكُونَ تَسْتَمْتِعُ بِكُلِّ لَحْظَةٍ مِنَ الصَّيْفِ 2023. فِي الصَّيْفِ 2023 التَّخْرُجُ يَكُونُ قَدْ انْتَهَى. 4 سَنَوَاتٍ أَصْعَبُ فِي حَيَاتِكَ تَكُونُ قَدْ مَرَّتْ. رُبَّمَا تَكُونُ تَشْعُرُ بِأَسْفٍ. وَ لَكِنْ تَكُونُ قَدْ انْتَهَيْتَ. تَكُونُ قَدْ مَضَى عَلَى أَصْعَبِ الْأُمْرِ. لَكِنْ قَبْلَ ذَلِكَ تَكُونُ تَسْتَمْتِعُ بِكُلِّ ثَانِيَةٍ مَعَ أَصْدِقَائِكَ، وَ زُمَلَائِكَ، وَ أَسَاتِدَتِكَ. سَتَتَذَكَّرُ تِلْكَ اللَّحْظَاتِ إِلَى الْأَبَدِ.

تَكُونُ قَدْ أَكْمَلْتَ جَمِيعَ الْمُتَطَلِّبَاتِ لِلْحُصُولِ عَلَى شَهَادَةِ الْجَامِعَةِ. تَكُونُ قَدْ فَعَلْتَ ذَلِكَ. أَتْنَاءَ دِرَاسَتِكَ تَكُونُ تَطَهَّرُ الشُّجَاعَةَ وَ الذِّكَاةَ. أَعْلَمُ أَنَّكَ تَعْتَقِدُ أَنَّكَ لَسْتَ شَخْصٌ ذَكِيٌّ، وَ لَكِنَّكَ تَكُونُ قَدْ أَنْجَزْتَ وَاحِدَةً مِنَ أَصْعَبِ الْأَشْيَاءِ فِي حَيَاتِكَ.

مِنْ حَيْثُ أَنَا الْآنَ، لَا يَزَالُ لَدَيَّ الْكَثِيرُ مِنَ الْأَشْيَاءِ الْأُخْرَى لِلْقِيَامِ بِهَا مِثْلَ الْأُورَاقِ لِلْفَلَسَفَةِ وَالْإِحْتِبَارَاتِ فِي تَارِيخِ الْفَنِّ.

رُبَّمَا حَيَاتِكَ سَتَكُونُ مُخْتَلِفَةً تَمَامًا. وَ لَكِنْ تَذَكَّرْ هَذَا وَ عِنْدَمَا سَتَخْرُجُ إِذْهَبْ فِي رِحْلَةٍ بِحُرِّيَّةٍ. مِنْ الْمُحْتَمَلِ أَنَّكَ سَتَذْهَبُ لِلْعَمَلِ بَعْدَ ذَلِكَ. رُبَّمَا تَكُونُ تُدِيرُ أَحَدَ مِنَ الْمُنْظَمَاتِ. أَتَمَنَّى كَثِيرًا أَنَّكَ تَكُونُ تَسْتَمْتِعُ بِالْعَمَلِ لَكِنْ أَتَمَنَّى أَيْضًا أَنَّهُ كَانَ إِحْتِيَارَكَ.

بِالْحُبِّ، سَمِير الْمَاضِي.

(Текст адаптирован авторами исследования. Источник: Аль-Аммари М.С. «Домашнее чтение» стр. 72).

ب) أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ:

1. مَا هِيَ إِزَادَةُ سَمِير، سَبَبُ كِتَابِهِ؟

4. Представьте, что вы работаете в международном фестивале в справочном отделе. У группы участников возникли некоторые вопросы. Отвечайте на них на том языке, на котором Вас спрашивают.

7. Что вы делали вчера в 4 вечера? Я приходил, тут было закрыто.
8. ماذا كُنْتَ تَفْعَلُ فِي الْمَطَارِ؟ أَيْنَ حَقِيَّتِي؟
9. Had you visited the administration, before calling me?
10. Простите, я забыл, куда я должен был идти до того, как прийти сюда?
11. Моның барсына да Гөлфинур апа ничек түзә иде икән?
12. هَلْ كُنْتَ تَلْعَبُ هُنَاكَ؟
13. What were you doing when decided to call me?
14. Барсына берюлы жавап бирә идеме икән? Әллә чиратлапмы?
15. Извините, что снова беспокою. Работы оценивали вчера вечером или они раньше были оценены?

**Обучение студентов грамматической стороне речи в условиях
многоязычия (направление 45.03.02 лингвистика)**

Выпускная квалификационная работа выполнена мной совершенно самостоятельно. Все использованные в работе материалы и концепции из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Федорова А.Ф.

Ф.И.О.



подпись

дата

13.06.2020