

Джанхотова Зауризат Хасановна, Горбулинская Елена Ивановна, Кокова Эмма Ладиновна
МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются нарушения грамматических норм русского языка, возникающие в русской речи турецких студентов в результате межъязыковой интерференции. Практика работы с иностранными студентами показывает, что чем больше различий между языковыми системами, тем обширнее поле потенциальной интерференции. В работе предлагается ряд методических приемов для преподавателей русского языка как иностранного, которые позволят предупредить ошибки рассматриваемого типа.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2016/2-1/56.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2016. № 2(56): в 2-х ч. Ч. 1. С. 186-190. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2016/2-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Несмотря на возникавшие сложности в понимании определенных культурных особенностей своих тандем-партнеров, на протяжении всего периода обучения участники курса толерантно относились друг к другу. В ходе реализации проекта они вели себя открыто, доброжелательно, легко шли на контакт, свободно выражали свои мысли и эмоции.

В заключение следует еще раз подчеркнуть целесообразность и необходимость использования тандем-метода как средства формирования межкультурной компетенции учащихся.

Список литературы

1. **Васильева Н. Н.** Межкультурное воспитание как необходимое условие межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация: мат-лы науч.-практ. конф. Омск, 2004. С. 67-68.
2. **Волошко М. О.** Организация обучения свободному общению с использованием тандем-метода // Педагогическое мастерство: мат-лы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 29-31.
3. **Волошко М. О.** Проектирование и этапы реализации тандем-курса [Электронный ресурс] // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Тамбов, 31 мая 2014 г.). Тамбов: Юком, 2014. Ч. 8. С. 24-26. URL: http://www.ucom.ru/doc/conf/2014_05_31_08.pdf (дата обращения: 22.11.2015).
4. **Волошко М. О.** Формирование навыков письменной речи с помощью сервисов WEB 2.0 в рамках тандем-курса [Электронный ресурс] // Современное общество, образование и наука: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Тамбов, 31 марта 2015 г.). Тамбов: Юком, 2015. Ч. 16. С. 23-25. URL: <http://qubbo.ucom.ru/doc/conf/2015.03.31.16.pdf> (дата обращения: 22.11.2015).
5. **Тамбовкина Т. Ю.** Тандем-метод – один из путей реализации личностно ориентированного подхода в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 13-17.
6. **Developing Intercultural Competence in Practice** / ed. by M. Byram, A. Nichols, D. Stevens. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. 291 p.
7. **Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R.** Intercultural Communication. A Reader. Boston – MA: Wadsworth, 2009. 448 p.
8. **Spitzberg B. H., Changnon G.** Conceptualizing Intercultural Competence // Intercultural Competence / ed. by D. Deardoff. Thousand Oaks – CA: Sage, 2009. P. 2-52.

THE ALGORITHM OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT ON THE BASIS OF THE TANDEM-METHOD

Voloshko Mariya Olegovna

*Tambov State University named after G. R. Derzhavin
vlshkmarija@rambler.ru*

In the article the problem of formation of cross-cultural competence in the bilingual environment on the basis of the tandem-method is discussed. The algorithm for this process is proposed. It consists of three stages and ten steps. The results of experimental teaching, confirming the effectiveness of the developed by the author algorithm of the use of the tandem-method for the formation of students' cross-cultural competence and for the increase in their level of proficiency in a foreign language, are analyzed.

Key words and phrases: cross-cultural competence; tandem-method; bilingual environment; algorithm; project.

УДК 378.016:811.161.1

В статье анализируются нарушения грамматических норм русского языка, возникающие в русской речи турецких студентов в результате межъязыковой интерференции. Практика работы с иностранными студентами показывает, что чем больше различий между языковыми системами, тем обширнее поле потенциальной интерференции. В работе предлагается ряд методических приемов для преподавателей русского языка как иностранного, которые позволяют предупредить ошибки рассматриваемого типа.

Ключевые слова и фразы: интерференция; русский язык; турецкий язык; грамматическая категория рода; категория одушевленности / неодушевленности; выражение определительных отношений; метод сравнительного анализа.

Джанхотова Зауризат Хасановна, к. филол. н.

Горбулинская Елена Ивановна, к. пед. н.

Кокова Эмма Ладиновна, к. филол. н.

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, г. Нальчик

emma_71@mail.ru

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ

В процессе обучения студентов русскому языку как иностранному (далее РКИ) преподавателю приходится сталкиваться с проблемами неправомерного переноса учащимися определённых структур и элементов родного языка в систему изучаемого. Это явление в лингвистике принято называть межъязыковой интерференцией.

Ее сущность «состоит в том, что в сознании говорящего образуется некоторая третья система, в которой смешиваются признаки языков, то есть учащиеся устанавливают ложные соответствия между единицами родного и изучаемого языка» [5, с. 105]. Учет особенностей родного языка студента, дополнительная отработка в упражнениях тех иноязычных явлений, которые отсутствуют в родном языке учащихся, типологический анализ наиболее частотных ошибок для учета при объяснении новых тем являются необходимыми условиями для снятия интерференционных явлений. Для адекватного понимания тех или иных проблем, связанных с влиянием норм одного языка на другой, необходимо изучить в сопоставительном плане системы взаимодействующих языков и выявить их сходства и различия. Метод сравнительного анализа позволит преподавателю предвидеть возможные случаи интерференционных ошибок и правильно подобрать приемы обучения, предупреждающие их появление.

Известно, что чем больше различий между языковыми системами, тем обширнее сфера межъязыковой интерференции. Русский и турецкий языки принадлежат, как известно, к разным языковым семьям: русский относится к балтийско-славянской ветви индоевропейской языковой семьи, а турецкий принадлежит к тюркской ветви урало-алтайской семьи. Это обуславливает наличие значительных расхождений в их структурах и является фактором возникновения большого числа интерференционных ошибок.

Наиболее существенным отличием, образующим отчетливый контраст в морфологических системах русского и турецкого языков, является отсутствие в тюркских языках категории рода, имеющей широкое распространение в русской речи. Поэтому в потенциальной области интерференции для турецких студентов находятся способы построения русских речевых конструкций с категорией рода. Для того чтобы разобраться в сложной природе этого грамматического явления, семантических критериев, как правило, бывает недостаточно, поскольку деление существительных по родам не всегда имеет отношение к логической классификации предметов окружающего мира, а часто носит произвольный характер. Семантические показатели существенны только для одушевленных имен существительных, отнесенность же неодушевленных существительных к мужскому, женскому и среднему роду условна и семантического объяснения не имеет. Иначе говоря, деление на роды основано не на природе вещей, а на внутренних, специфических законах языка. Большое количество ошибок в согласовании по родам вызвано немотивированностью категории рода в русском языке. Поскольку род показывает только специфику согласования существительного с разными частями речи, можно утверждать, что чаще форма, а не значение является решающим фактором при обучении турецких учащихся адекватному употреблению категории рода в русской речи. Наиболее наглядно категория рода выражается в русском языке синтаксически, проецируясь в атрибутивных словосочетаниях и предикативных конструкциях (с глаголами прошедшего времени). Связи в атрибутивных и предикативных словосочетаниях русского и турецкого языков принципиально отличаются друг от друга. В тюркских языках согласование имеет ограниченное употребление. Например, если в русском языке определения согласуются с определяемым существительным в роде, числе и падеже, то в турецком языке прилагательное не меняет своей формы и связывается с существительным способом примыкания. Отсутствие в языке категории рода обусловило и отсутствие правил согласования между существительными и определяющими их словами. Словосочетания с полным и неполным согласованием членов представляют собой сочетание двух существительных с четко фиксированным порядком слов [3 с. 132]. Определение в турецком языке, предшествующее определяемому слову, не меняет своей формы и при изменении числа существительных. Эту специфику родного языка студенты часто переносят на русские словосочетания, в результате чего появляются ошибки типа: *новый тетради, высокий дома, иностранный студенты* и т.п. Не имеют внешних показателей рода в турецком языке и глаголы прошедшего времени, что в свою очередь приводит к многочисленным ошибкам при согласовании главных членов предложения: *Солнце стоял высоко; Девушка написал письмо*. Отсутствие в родном языке турецких учащихся родовой парадигмы прилагательных, правил их согласования с существительными и морфологических показателей рода у глаголов является главным фактором многочисленных ошибок, допускаемых студентами при координации подлежащего и глагольного сказуемого, а также при конструировании атрибутивных словосочетаний. Сложность усвоения турецкими учащимися склонения согласуемых частей речи является причиной конструирования предложений типа: *Я купил любимый бабушка красивый платье; Мой старший сестра работает в большом школе; Мой мама приготовил вкусный обед*. Ошибки, связанные с составлением атрибутивных словосочетаний, возникают в речи студентов гораздо чаще, чем при координации главных членов предложения. Это объясняется многообразием падежных окончаний в русском языке, а также значительным расхождением в системах склонения в турецком и русском языках. Практика работы показывает, что вопросы согласования, в понимании которых правильное определение рода существительных является важнейшей задачей, – одна из самых сложных проблем в усвоении русского языка тюркоязычными учащимися. В связи с этим преподавателю РКИ в работе с данным контингентом необходимо обращать больше внимания на выполнение специальной системы упражнений, направленных на выработку навыков правильного определения рода, усвоение способов выражения определительных отношений и закрепление навыков правильного согласования главных членов предложения.

Следует отметить, что род существительных мужского и женского рода, уместающихся в границы правил, учащиеся начинают определять достаточно быстро. Это касается существительных мужского рода на твердую основу и женского с окончаниями на -а, -я. В данном случае главная задача преподавателя РКИ – правильная организация работы по закреплению теоретического материала, основанная на упражнениях по определению рода существительных и зависимых от них слов: прилагательных, причастий, местоимений, порядковых числительных. Более серьезные затруднения возникают у турецких студентов при определении родовой принадлежности

и склонении существительных среднего рода. В отношении усвоения такие существительные делятся на две группы: в первую очередь учащиеся запоминают принадлежность к роду и правильное изменение по падежам существительных с ударными окончаниями (*письмо, добро, молоко, ружьё, колесо* и т.д.). Позднее студенты усваивают родовую принадлежность и склонение существительных среднего рода с безударными окончаниями (*образование, задание, знание, яблоко, общежитие*). Следовательно, преподавателю РКИ при изучении этой грамматической темы необходимо развивать у студентов ориентировку в звуковой форме слов.

Максимальное выражение интерференции у турецких студентов происходит при определении рода существительных с окончанием на *-ь*. В них, как известно, отсутствует формальный показатель рода в именительном падеже, функцию которого выполняет вся парадигма словоизменения, достаточно сложная для восприятия турецкими студентами. Этим объясняются значительные трудности при употреблении указанной лексики в связной речи, в силу чего часто возникают ошибки следующего типа: *У меня есть общий тетрадь; У меня нет общего тетрадь; Ахмед купил новую словарь*. Большое количество ошибок у турецких студентов вызывает употребление словосочетаний с существительными женского рода. Характерные ошибки учащихся, связанные с усвоением рода существительных с окончаниями на *-ь*: *большой площадь, высокий дверь, белый скатерть* и т.д. Приведенные примеры обнаруживают тенденцию к маскулинизации рода: в затруднительных случаях учащиеся чаще выбирают форму мужского рода существительных и зависимых слов. Эта особенность объясняется, на наш взгляд, тем, что в русском языке число одушевленных существительных мужского рода на *-ь* значительно преобладает над числом существительных женского рода, а турецкие студенты, как и большинство нерусских учащихся, нередко усваивают понятие о роде, опираясь и на его семантическую мотивированность. Сказанное убеждает в том, что преподавателю РКИ необходимо выявить признаки, которые помогали бы иностранным учащимся определять род существительных на *-ь* по форме именительного падежа. Как справедливо утверждает О. Б. Алтынбекова, большую помощь в этом оказывают классификации существительных на *-ь*, сгруппированных по семантическим, словообразовательным и другим признакам. Наряду с ними очень важной оказывается количественная дифференциация имен существительных в зависимости от фонетических финалей, служащих существенным ориентиром при определении рода. Систематизация существительных по конечным буквенным сочетаниям позволяет установить определенные закономерности в распределении слов по родам. Например, в русском языке на *-бь, -вь* оканчиваются соответственно 14 и 21 слово женского рода (*дробь, прорубь, бровь, кровь, любовь* и т.д.), в то время как мужского рода – только одно слово (соответственно *голубь, червь*). Выявление дифференциальных признаков, обуславливающих принадлежность существительных к определенному родовому классу, может служить лингвистической основой при разработке методических приемов преподавания грамматической категории рода и содействовать устранению интерферентных явлений в русской речи тюркоговорящих учащихся [1].

Еще одна проблема у турецких студентов при определении категории рода связана с существительными мужского рода, заканчивающихся на *-й*. Это окончание часто ассоциируется у них с окончаниями прилагательных мужского рода и приводит к появлению многочисленных ошибок при склонении существительных: *Я вижу красивую санаторию; Мы долго ждали трамваю; Анна съела мороженую; Он идет к профилактику*. Подобного рода проблемы возникают и при определении рода субстантивированных прилагательных мужского и женского рода (*рабочий, столовая, ванная, дежурный* и т.д.). Здесь также возникают проблемы с определением части речи и, как следствие, с выбором формы окончания. Часто студенты склоняют эти существительные по типу существительных. В описанных случаях преподавателю РКИ необходимо рекомендовать студентам учить такие слова наизусть. Учитывая ограниченное количество существительных подобного типа, такая рекомендация может оцениваться как вполне целесообразная.

Навыки правильного определения рода имен существительных, как мы отмечали выше, – главный шаг на пути усвоения турецкими студентами способов выражения определительных отношений в русском языке. Для более эффективной работы целесообразно в первую очередь выполнять упражнения, в которых выражение определительных отношений в русском и турецком языках совпадает (турецкий вариант выражения определительных отношений ближе всего русскому несогласованному определению). Следующим этапом работы должно стать выполнение упражнений, учитывающих своеобразие языковых средств в обоих языках. В первую очередь здесь следует учесть фиксированный порядок слов в словосочетаниях турецкого языка с определительным значением, наличие единых семантико-синтаксических компонентов, в которых определения и определяемые слова тесно слиты.

Трудности усвоения языковых средств в структуре русских определительных словосочетаний связаны в немалой степени с изучением падежной системы. Система падежей турецкого языка имеет ряд схожих черт с русской, что во многом упрощает работу с турецкими студентами. Однако существуют и специфические черты, которые проявляются в количестве падежей, в значении их употребления. Шаблоны родного языка часто переносятся учащимися на изучаемый язык, и это приводит к многочисленным ошибкам. По своей морфологической структуре турецкий язык относится к типу агглютинативных языков. В языках этого типа четко выделяется корень слова, к которому в определенной последовательности присоединяются справа грамматические показатели (аффиксы), каждый из которых имеет одно строго определенное значение [3, с. 14-15]. Эта важнейшая морфологическая характеристика отличает тюркские языки от индоевропейских, относящихся к флективному типу. В языках флективного типа, к которым относится русский язык, словоизменение осуществляется посредством флексии, которая может выражать сразу несколько категорий [6, с. 5].

В современном турецком языке выделяются восемь падежей. Значение некоторых из них почти полностью соответствует значению русских. Изучение таких падежей редко вызывает сложности. Проблемы в освоении этой темы связаны с тем, что турецкие студенты, в сознании которых доминируют правила родного языка, калькируют привычные грамматические конструкции и в тех случаях, когда значения падежей и их форм в русском и турецком языках не совпадают. Часто это проявляется в употреблении дательного падежа. Общее значение дательного падежа в турецком языке (*Yonelme hali*) в целом соответствует значению в русском языке: адресат, к которому направлено действие [4, с. 68]. В этом случае используется вопрос *Kime? / Кому?*; *Кому Ахмед написал письмо? – Другу. / Ahmed mektubu kime yazdi? – Arkadasina*. Но в одном из своих значений дательный падеж турецкого языка имеет принципиальное отличие от русского: он обозначает направление движения не только к одушевленному объекту, но и к неодушевленному, отвечая на вопросы *Nereye? / «Куда?»*; *Kime? / «К кому?»*: *Anne nereye gidiyor? – Okula. / «Куда идет мама? – В школу»*; *Hasan kime gidiyor? – Babasina. / «К кому идет Хасан? – К своему отцу»*. Эту модель турецкие студенты часто переносят на русские словосочетания, что приводит к ошибкам следующего типа: *Студент идет к библиотеке. Мы пошли к парку*. Следовательно, объясняя турецким студентам значение винительного падежа, необходимо проводить сравнение с турецким дательным падежом, указывающим на направление движения.

Творительный падеж турецкого языка (*Vasita hali*) отвечает на вопросы, соответствующие вопросам в русском языке: *Kiminle? / «С кем?»*; *Ne He? / «С чем?»*. Основным значением турецкого творительного падежа является значение совместности. В этом случае грамматические конструкции турецкого языка строятся по принципу русских словосочетаний: *Kiminle Ayşe kutubhaneye gidiyor? – Kardesi ile. / «С кем Айше идет в библиотеку? – С братом»*. Творительным падежом передается в турецком языке и значение орудия действия. Но значения совместности и инструмента в турецком языке грамматически не различаются. Поэтому в русской речи турецких студентов часто возникают ошибки следующего типа: *Ученик чертит с карандашом; Я вытер тарелку с полотенцем* и т.д. Учитывая этот факт, при объяснении турецким учащимся творительного падежа преподавателю РКИ необходимо обязательно разграничивать употребление предлога «с». Еще одним значением турецкого творительного падежа является значение средства передвижения. В русском языке оно, как известно, передается предложным падежом: *Мой брат ездит в университет на троллейбусе*. В турецком языке это будет звучать так: *Benim kardesim Üniversiteye trolebusle gidiyor. / «Мой брат ездит в университет с троллейбусом»*. Как видим, влияние шаблонов родного языка способствуют переносу этой модели и в русский язык. Причиной ошибки является неправильное соотнесение турецкого послелога с русским предлогом: специфическое использование в турецком языке послелога *ile* переносится и на русские словосочетания, где необходим предлог «в» или беспредложная форма творительного падежа. В результате калькирования конструкций родного языка в русской речи турецких студентов возникают фразы следующего типа: *Девушка пришла на дискотеку с красивым платьем* (вместо «в красивом»).

Некоторые типичные ошибки, допускаемые турецкими студентами при употреблении падежей, можно объяснить иной языковой картиной мира. К примеру, турки говорят купить *откуда*, а не *где*, как русские. В исходный падеж турецкого, отвечающий на вопрос *nereden? / «откуда?»* можно интегрировать родительный падеж русского языка с предлогами «от / из-за / с / из-под». Поэтому турецкие учащиеся часто строят предложения, калькируя привычные конструкции: «Я книгу от друга получил» / *Kitabı arkadaşından aldım*. Калькирование турецких аффиксов исходного падежа (*-dan, -den, -tan, -ten*) является самой частой и трудноискоренимой ошибкой студентов: «Я боюсь от темноты; Завтра у него экзамен от русского языка; От кого ты взял деньги?» / *Karanlıktan korkuyorum. Yarın Rusca dan sinavi olacak. Parayı kimden aldın* [2, с. 12]. Исправление этих ошибок в русской речи турецких студентов требует от преподавателя РКИ долгой, кропотливой работы и предполагает выполнение упражнений, направленных на формирование навыков правильного употребления предлогов «от / из-за / с / из-под».

Большую сложность представляет для турецких студентов употребление родительного падежа после счетных форм. Характерные ошибки при усвоении этой грамматической темы: *семь машины; много спортсменки; несколько словари*. К появлению подобного рода ошибок приводит специфика родного языка учащихся, в котором существительные, образующие форму множественного числа, обычно теряют ее, если им предшествует числительное (*masa-masalar; yedi masa / «стол-столы; семь столов»*). Применение модели родного языка проявляется и в отождествлении немаркированной формы множественного числа существительных в турецком языке с формой единственного числа в русском языке, которую они используют для обозначения неограниченного множества. Между тем известно, что в русском языке эту функцию выполняет форма множественного числа. С неверным усвоением этих особенностей грамматики русского языка связаны распространенные ошибки: *Моя подруга любит молодежный фестиваль; Мне нравится ухаживать за домашним животным* (вместо: *Моя подруга любит молодежные фестивали; Мне нравится ухаживать за домашними животными*). В работе над этими правилами русского языка преподаватель РКИ должен обратить особое внимание на употребление родительного падежа после числительных и использование множественного числа существительных для обозначения неограниченного количества.

Типичными для турецких студентов также являются ошибки, связанные с категорией одушевленности / неодушевленности существительных. Это связано с тем, что в родном языке учащихся имена существительные грамматически не различаются по признаку одушевленности и неодушевленности, и названное языковое явление не находит отражения в форме слов турецкого языка. Различение происходит по признаку лица и нелица. К классу лиц в турецком языке, как почти во всех тюркских языках, относятся только люди. К этим

существительным применяется вопросительное местоимение *kirn?* / «кто?». К классу нелиц относятся все другие живые существа и неодушевленные предметы. По отношению к ним употребляется местоимение *ne?* / «что?». Такое несовпадение в системе грамматики двух языков вызывает затруднения при усвоении категории одушевленности и неодушевленности имен существительных и отражается на их склонении, что в свою очередь сказывается на выражении определительных отношений. Категория одушевленности / неодушевленности в русском языке имеет достаточно яркое формальное выражение в винительном падеже. Как известно, различие одушевленных и неодушевленных существительных грамматически выражается в том, что при склонении форма винительного падежа множественного числа у имен существительных одушевленных совпадает с формой родительного падежа, а у существительных неодушевленных – с формой именительного падежа (*видит спортсменов; любит девушек; но сдал экзамены*). Различение одушевленности и неодушевленности также проводится у имен мужского рода единственного числа (*слушает сына; но прочитала рассказ*). Поскольку в турецком языке, как мы уже отметили, категория одушевленности / неодушевленности грамматически не выражена, под давлением стандартов родного языка студенты допускают характерные ошибки при склонении существительных и выражении определительных отношений: *Я вижу красивые птицы; Студенты уважают свой преподаватель; Журналист фотографирует лучшие спортсмены* и т.д. Как видно из приведенных примеров, характер ошибок чаще связан с тем, что одушевленные существительные уподобляются неодушевленным существительным мужского рода. В работе с турецкими студентами в систему упражнений по закреплению данного грамматического материала целесообразно включать национально ориентированные задания. Это должны быть упражнения, формирующие навыки по различению именительного и винительного падежей неодушевленных существительных мужского рода, а также родительного и винительного падежей одушевленных существительных мужского рода и существительных множественного числа.

Подводя итоги вышеизложенному, необходимо подчеркнуть, что изучение любого иностранного языка предполагает связь с родным языком учащихся. Метод сравнительного анализа, как показывает опыт нашей работы, может значительно увеличить эффективность процесса обучения. Он предполагает такое построение процесса обучения, при котором обязательно учитывается опыт учащегося в области родного языка, анализируется его интерферирующее влияние на изучаемый язык, систематизируются типичные ошибки студентов, обусловленные взаимодействием разных языковых систем. Это способствует предвидению потенциальной сферы межъязыковой интерференции, создает предпосылки для выработки рекомендаций по устранению возможных ошибок и для подбора правильных приемов обучения.

Список литературы

1. **Алтынбекова О. Б.** Категория рода русского языка как потенциальная область интерференции [Электронный ресурс] // Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе. Солоники, 2009. URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.estu.msu.ru%2Fnetcat_files%2Fuserfiles%2Fkuzma%2Fforummaterialy%2F%25D0%25A1%25D0%25B1%25D0%25BE%25D1%2580%25D0%25BD%25D0%25B8%25D0%25BA%2520%25D0%25BC%25D0%25B0%25D1%2582%25D0%25B5%25D1%2580%25D0%25B8%25D0%25B0%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B2%25202009.pdf&name=%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%202009.pdf&lang=ru&c=56715484e4a0 (дата обращения: 05.11.2015).
2. **Ашчи М.** Русский родительный падеж с позиции носителя турецкого языка: автореф. дисс. ... к. филол. н. М., 2012. 24 с.
3. **Кузнецов П. И.** Учебник турецкого языка. Начальный курс. М.: Муравей-Гайд, 2000. 400 с.
4. **Мордкович Ж. В.** Некоторые аспекты преподавания русских падежей в турецкой аудитории // Обучение иностранцев в России: проблемы и перспективы: мат-лы Междунар. межвузовского науч.-метод. семинара. Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. С. 67-71.
5. **Розенцвейг В. Ю., Уман Л. М.** Интерференция и грамматическая категория // Исследования по структурной топологии / отв. ред. Т. Н. Молошная. М.: Наука, 1963. С. 104-106.
6. **Щека Ю. В.** Интенсивный курс турецкого языка. М.: МГУ, 2000. 305 с.

INTERLANGUAGE INTERFERENCE IN RUSSIAN SPEECH OF TURKISH STUDENTS

Dzhankhotova Zaurizat Khasanovna, Ph. D. in Philology

Gorbulinskaya Elena Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy

Kokova Emma Ladinovna, Ph. D. in Philology

Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov in Nalchik
emma_71@mail.ru

The article analyzes the violations of the grammatical norms of the Russian language emerging in the Russian speech of Turkish students as a result of interlanguage interference. The practice of work with foreign students shows that the more differences there are between language systems, the broader the field of potential interference is. In the paper a number of methodological techniques for the teachers of the Russian language as a foreign one is suggested, which will allow preventing the errors of the type under consideration.

Key words and phrases: interference; the Russian language; the Turkish language; grammatical category of gender; category of animateness/inanimateness; expression of attributive relations; method of comparative analysis.