



ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ АНТИЦИПАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Prof. Dr. Lyudmila MUHAMMAD*

Yrd. Doç. Hanife ÇAYLAK*

АННОТАЦИЯ

Проблема моделирования языковой личности с учётом тех или иных её параметров весьма остро стоит как в современной лингвистике, так и в смежных с ней науках: психолингвистике, когнитивной психологии, лингводидактике и т.д.

В статье представлена лингводидактически ориентированная описательная модель языковой личности турецкого студента, изучающего иностранный язык. Данная модель строится, в том числе, и на учёте прогностических способностей и возможностей языковой личности в процессе её межкультурного речевого взаимодействия.

Прогностическая деятельность языковой личности рассматривается в её взаимосвязи и взаимодействии с деятельностью идентификации единиц/фрагментов текста и верифицируется на основе выявленных в рамках текста катафорических средств.

Ключевые слова: языковая личность, речевое взаимодействие, межкультурная коммуникация, вероятностное прогнозирование, катафорическое средство.

METİNLE ÇALIŞMA SÜRECİNDE TAHMİN MEKANİZMASININ İŞLEYİŞ SORUNU VE DİL KİŞİLİĞİNİN İNTERAKTİF ÖZELLİKLERİ

ÖZ

Dil kişiliğinin farklı parametreleriyle birlikte modellemesi sorunu çağdaş dil biliminde olduğu kadar, dil biliminin etkileşimde olduğu diğer bilim dalları (psikodilbilim, bilişsel psikoloji, dil öğretimi / öğrenimi vs.) için de hala büyük bir sorun teşkil etmektedir.

Çalışmada yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerinin dil eğitimine yönelik hazırlanmış olan tasvir örneği sunulmuştur.

Dil kişiliğinin tahmin faaliyeti onun metnin birim/fragmanlarının özdeşleştirilmesi faaliyetiyle karşılıklı etkileşim ve karşılıklı ilişki içinde ele alınmış ve metnin çerçevesi içinde ifade edilen öngönderimsel yöntemler temelinde doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: dil kişiliği, dil etkileşimi, kültürlerarası iletişim, olası tahmin öngönderim aracı.

* Prof. Dr. Lyudmila MUHAMMAD, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, ludmilamuh@yandex.ru,

* Yrd. Doç. Dr. Hanife Çaylak, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, caylakhanife@gmail.com,

Вопросам разработки модели **языковой личности** (далее: ЯЛ)/национальной ЯЛ, её языкового сознания в современной лингвистике уделяется особое внимание (Karaulov 1987, 1998, Язык и сознание 1993, Muhammad 2003, Muhammad 2006, Aşçi 2012 и т.д.).

Общеизвестно, что в российской лингвистике фундаментальные разработки модели/ей национальной ЯЛ впервые были предприняты Ю.Н. Карауловым. Учёный выделил, как минимум, две фундаментальные модели: 1) модель ЯЛ, вытекающая из совокупности произведённых на русском языке (далее: РЯ) текстов; 2) модель говорящей (производящей речь) ЯЛ в процессе речевой деятельности (далее: РД) на РЯ (интерпретировано по Ю.Н. Караулову 1987, 1998).

Первую модель отнесём к классу глобальных моделей, её разработка возможна при условии описания, с одной стороны, национальной языковой картины мира, с другой – систематизированных вербализованных манифестаций данной картины. Задача, безусловно, не одного дня и не одной исследовательской группы.

Вторую модель отнесём к числу рабочих моделей, позволяющих с определённой степенью абстрагированности решать те или иные задачи прикладного характера, например, задачи исследования речевого общения в рамках одной социальной группы, одного этноса, или задачи исследования/конструирования конкретной межкультурной коммуникации. При решении всех этих, указанных выше, задач в объект исследования попадает личность, ЯЛ как носитель РД, речевого общения, дискурсивной деятельности (коммуникации, взаимодействия...).

Наша статья посвящена описанию и моделированию *говорящей/воспринимающей ЯЛ* (модель 2, по Ю.Н.Караулову), однако в отличие от Ю.Н. Караулова, мы ставим вопрос шире: в качестве эталона для моделирования ЯЛ мы берём ЯЛ не только в целостности её когнитивно-речевых структур, но и в динамике их внутреннего и внешнего взаимодействия, т.е., иными словами, **общающуюся ЯЛ** в процессе её межкультурного общения. В качестве общающихся выбраны два субъекта общения: 1) носитель русского языка, реальный и/или закодированный в тексте; 2) инофон – турецкий учащийся/бывший учащийся, общающийся (пытающийся общаться) на русском языке.

В целях **оценки** коммуникативно-когнитивной деятельности ЯЛ мы, вслед за А.А. Леонтьевым (Leontyev 2001) выбираем её (ЯЛ) способность к осуществлению РД в рамках того или иного фрагмента действительности, что, безусловно, включает, в том числе, понимание при *рецепции*, в частности, чтении.

Методологической основой нашего исследования является теория РД А.А. Леонтьева (Leontyev 2001). В качестве же **исходной модели** при конструировании заявленного объекта мы выбрали интерактивно ориентированную теоретическую модель этого учёного с описанием РД

интровертированных/экстравертированных преподавателей-лекторов (Leontyev 1974).

Наши личные наблюдения за учебной и внеучебной межкультурной коммуникацией привели нас к предварительному выводу о том, что *успешность/неуспешность* ЯЛ в речевом взаимодействии зависит от многих параметров и ЯЛ, и коммуникации, которые классическая теория РД или не принимает во внимание, или описывает весьма глобально. Так, проблема интерактивного фактора, и прежде всего национально обусловленного интерактивного фактора, проявляющего себя *на всех уровнях межличностного взаимодействия*, в том числе и *на уровне функционирования тех или иных механизмов речи*, пока ещё ни в прикладной лингвистике, ни в лингводидактике не только не решалась, но и должным образом не ставилась. А ведь от решения именно этой проблемы зависит успех межкультурной коммуникации, её коммуникативные удачи и неудачи. В связи со сказанным **целью** нашего исследования является выделение коммуникативно значимых (в условиях межкультурного учебного и внеучебного общения) *типологических особенностей* ЯЛ/национальной ЯЛ, т.е. (в нашем случае) *интерактивных особенностей* общающейся ЯЛ, а также *степени влияния данных особенностей на механизмы речи*, в частности, на *механизм вероятностного прогнозирования*.

Безусловно, прогностические умения ЯЛ рассматриваются нами как компонент комплексных динамических единиц, в состав которых, помимо механизмов прогнозирования, входят взаимодействующие механизмы *языковой догадки и идентификации фрагментов текста*. Корректность данных, комплексных, умений верифицируется на основе выявленных нами текстообразующих средств – *катафорических единиц*. В связи с поставленной целью нам необходимо решить, по крайней мере, три группы задач:

1) рассмотреть феномены: а) общение; межкультурное общение; диалог; б) участники общения; ЯЛ как носитель РД, речевого взаимодействия; в) коммуникативно значимые типы личности; г) турецкая ЯЛ в её типологических интерактивных характеристиках;

2) описать механизм вероятностного прогнозирования: а) в его взаимодействии с механизмами языковой догадки и идентификации при рецепции; б) описать механизм вероятностного прогнозирования: в текстообразующих единицах – катафорических средствах как эталонных единицах прогнозирования при развёртывании текста;

3) представить типологические характеристики проявления интерактивных особенностей турецкой ЯЛ в когнитивно-речевых актах вероятностного прогнозирования и принятия решений.

Понятие *общение* в современной лингвистике и смежных с ней науках трактуется неоднозначно. Опираясь на имеющиеся в науке трактовки, мы выделяем, как минимум, два типа общения: 1) общение в широком смысле этого слова: сюда входит, в том числе, и повседневное общение, неважно,

целенаправленно оно, или нет, решаются в нём те или иные коммуникативные задачи, или это простой приятный разговор двух и более лиц (и здесь простая, милая сердцу «болтовня» тоже рассматривается как общение); 2) общение как деятельность, социальная деятельность. В данном случае в современной науке *общение* описывается как явление, имеющее трёхкомпонентную структуру: 1) коммуникация (обмен информацией); 2) интеракция (взаимодействие); 3) социальная перцепция (понимание людьми друг друга) (Андреева 2000). Назовём этот тип общения (т.е. тип, включающий компонент «взаимодействие») общением в узком смысле этого слова.

В своей работе мы рассматриваем феномен *общение* как в широком смысле этого слова (т.е. феномен, включающий, в том числе, и общение в узком смысле слова), так и феномен *общение* в узком смысле. Именно такой выбор с учётом дифференцирующего компонента предоставляет нам больше возможностей для исследования. В целях уточнения, какой именно тип общения перед нами, мы пользуемся также и терминами РД, взаимодействие (интеракция), социальная перцепция в понимании психологов и психолингвистов школы А.Н. Леонтьева (Leontyev 1977, Язык и сознание 1993, Leontyev 2001).

Безусловно, высшей формой общения, мы, вслед за учёными, признаём *диалог* (Bahtin 1979). Понятие *диалог* в качестве своего результата, успеха общения, предполагает *понимание*. Понимание как на личностном, социальном и культурологическом уровне, так и на речевом.

Как известно, непонимание у большинства людей ассоциируется с коммуникативной неудачей, разочарованием, досадой и т.п. В последнем случае уместно заключение, что диалог не состоялся. Однако бывают случаи, когда в процессе непосредственного, контактного, общения понимания не происходит, тем не менее, каждая из сторон речевого общения дистантно возвращается к произошедшему речевому общению, обдумывает все «за» и «против» и начинает лучше понимать партнёра по коммуникации, взаимодействуя с ним на уровне мысленного дискурса. В результате общающиеся люди, даже если и расходятся (в силу несовпадения интересов), то, по крайней мере, не врагами (понимая друг друга на уровне социальной перцепции). В этом случае, как мы думаем, взаимопонимание состоялось, а взаимодействие – лишь частично. Как мы полагаем, именно полное взаимодействие позволяет утверждать, что диалог – состоялся, цель встречи, общения – достигнута.

Вслед за учёными (Leontyev 2001, Muhammad 2006) мы утверждаем, что понятие диалога валидно не только в отношении процесса собственно диалогического общения (при переменном следовании иницирующих и ответных реплик со стороны участников коммуникации), но и в отношении так называемой *монологической речи*, когда, казалось бы, речь произносит только один участник, например, лектор при чтении лекции. В результате исследований современных учёных было доказано, что не только контактная монологическая речь, например, лекция, диалогична (Muhammad 2006), но и дистантная монологическая речь, например, речь писателя (Vasyuhno 1996). В связи со сказанным допустимо заключить, что понимание читателем авторского текста при чтении, читательское

проникновение в самую глубину, в самую сущность авторского замысла и исполнения также можно квалифицировать как состоявшийся диалог, пускай он, автор, даже дистанцирован, дистанцирован временем и пространством.

Ещё два термина, которые современной наукой трактуются весьма неоднозначно и которые, в связи с этим, нам следует уточнить: *коммуникация* и *общение*. По большому счёту мы придерживаемся точки зрения учёных, утверждающих, что понятие *коммуникация* шире и относится к классу более абстрагированных понятий, чем понятие *общение*. Однако есть и другая (более упрощённая) точка зрения, которая допускает трактовку понятий *общение* и *коммуникация* как синонимов. В данной работе (в целях упрощения объекта) мы употребляем рассматриваемые термины как синонимы. А в отношении терминов *межкультурная коммуникация* и *межкультурное общение* предпочтение отдаём последнему как более определённое для нас. Под последним мы понимаем *общение между представителями разных культур, языков*. В связи со сказанным в условиях обучения общению на РЯ (что является целью современной методики преподавания РКИ) иностранцев, в данном случае, турок, учебное общение допустимо трактовать как межкультурное учебное общение.

Следующая группа понятий, которые нам необходимо уточнить – это понятия *носитель речи/носитель (субъект) РД, носитель (субъект) взаимодействия, ЯЛ как носитель (субъект) речи, личность как субъект РД/речевого взаимодействия/общения*. Чтобы решить эту группу задач, необходимо вернуться к таким базовым понятиям, как *речь, РД, речевое взаимодействие*. Наша трактовка обозначенных выше понятий, как уже указывалось выше (указание на методологическую базу нашего исследования), опирается на работы российских учёных (Leontyev 1977, Leontyev 2001, Muhammad 2003), в результате чего мы дифференцируем понятия *речь* и *РД* по признаку «организованная речь», имея при этом ввиду, что *РД* организована на основе коммуникативной задачи, интенции, в то время как *речь* по данному признаку может быть и не организована (простая болтовня, где участник общения, носитель речи не ставит перед собой никаких коммуникативных задач). В связи со сказанным можно заключить, что носитель *РД* по своему статусу выше, чем носитель речи, поскольку носитель *РД* как организованного феномена (он же и является организатором данного феномена), приобретает статус **субъекта** – организатора своего речевого произведения. Тот же статус субъектности имеет и носитель взаимодействия. В отношении же общения его участники приобретают статус субъектности, если оно организовано, если в нем присутствует компонент *взаимодействие* (т.е. субъект – это участник общения в узком смысле этого слова). Безусловно, участники общения как субъекты данного общения наделены способностью (и полномочиями) управлять этим общением, влиять на принятые решения. Другой вопрос, смогли ли они реализовать наделённые им полномочия в процессе общения. Несомненно, что статусом субъектности обладают участники, достигшие диалога.

Далее рассмотрим проблему субъектности в отношении феноменов *личность/ЯЛ*. Из психологических и психолингвистических работ нам известно, что феномен личности всегда предполагает статус субъектности (Leontyev 1977,

Leontyev 2001). Несмотря на множество определений феномена личность в современных психологических и лингвистических работах, тем не менее, специалисты сходятся в признании компонента «субъектность» в структуре личности: *личность – сердцевина, центр своих действий и взаимодействий* (там же, Zigler, Hjelle 2000, Muhammad 2003). Однако субъектный статус ЯЛ, как показывают исследования и имеющиеся определения ЯЛ, в современной лингвистике, а следовательно, и в лингводидактике, на нынешний день не определён. Так, ЯЛ, например, по Ю.Д. Караулову, как мы уже отмечали выше, это *личность, выведенная из множества произведённых в языке текстов, речевых произведений, личность воспринимающая и говорящая*. В соответствии с данной формулировкой данная «личность» – это некая лингвистическая модель, которая (в зависимости от учёта ситуации) может и обладать, и не обладать компонентом «взаимодействие», а следовательно, может иметь, или не иметь компонент субъектности.

Представленная выше модель (описательная модель) сконструирована нами исключительно в лингвистических и лингводидактических целях и лично для нас она ценна при оценке тех или иных лингвистических и экстралингвистических явлений, которые мы рассматриваем ниже.

Общеизвестно, что в современной психологии и лингводидактике феномен личности представлен разными типами (Ayzenk 1999, Jung 2000, Leontyev 1974, Muhammad 2003). Поскольку наше исследование направлено на решение прикладных задач, то мы воспользуемся теми классификациями учёных, которые валидны именно в заявленном плане. В качестве такой, коммуникативно значимой, классификации мы возьмём классификацию К. Г. Юнга (там же), моделируя личность/ЯЛ на основе выделенных им двух типов: 1) интроверты; 2) экстраверты.

Об экстравертах и интровертах в научной литературе написано немало работ (Ayzenk 1999, Jung, 2000, Leontyev 1974, Muhammad 2003, Muhammad 2006 и т.д.). Ниже с точки зрения способности к общению (в узком смысле данного слова), в том числе и к учебному общению, попытаемся кратко резюмировать уже известные нам факты.

По мнению психологов, экстраверты (как и интроверты) бывают уравновешенные (стабильные) и неуравновешенные (невротические) (Айзенк 1999). Поскольку термины *неуравновешенность*, *невротичность* – это термины психологов (и, соответственно, обозначенные ими явления – предмет их исследований), мы будем пользоваться терминами, обозначающими более гибкие, эластичные функциональные системы: стабильный/нестабильный экстраверт (интроверт), понимая, что даже один человек в одних ситуациях может взаимодействовать, как стабильный индивидуум, в других – нестабильный. Таким образом, мы попытаемся описать явления экстраверсии/интроверсии как подвижные и открытые в отношении стабильности и корректного функционирования системы.

Безусловно, в вузы России/Турции поступают учащиеся, которые получили аттестат зрелости. Как правило, здесь критерию зрелости соответствуют знания

учащихся. Что касается общения, реальной практики общения, то в наши вузы попадают, в том числе, и не стабильные по интерактивному признаку учащиеся. Особенно это касается обучения на коммерческой основе.

Интерпретируя (в аспекте общения/учебного общения) данные психологов по признаку *стабильности/нестабильности* экстравертов, мы пришли к выводу, что: а) *стабильный* экстраверт обладает следующими (в некоторых случаях переменными) характеристиками: *активный, общительный, разговорчивый, отзывчивый, оптимистичный, весёлый, лидер / покладистый*; б) *нестабильный* экстраверт: *импульсивный, возбудимый, агрессивный, беспокойный, ранимый, непостоянный, беззаботный*. Конечно, нестабильным экстравертам также могут быть присущи и названные выше положительные экстравертивные характеристики, однако во многих ситуациях (особенно экстраординарных, или критических) *активность* переходит в *агрессивность*, *отзывчивость* приобретает черты *навязчивости*, *общительность* разрушается *беспокойством* и *агрессией*, *разговорчивость* переходит в «болтовню», *оптимистичность* попеременно чередуется с *пессимистичностью*, *лидирование* и *отсутствие обратной связи* приводит к *ригидности*.

Если соотнести экстраверта/ов с типом темперамента, то стабильные экстраверты – это сангвиники и большая часть холериков. К ним относятся именно те холерики, которые в процессе жизненного взаимодействия, семейного и школьного воспитания выработали в себе такие личностные качества, как быстрая и корректная мыслительная реакция, сила воли, глубина психологического переживания, толерантность. Все эти качества весьма важны именно для экстраверта-холерика, поскольку он по своей природе устроен так, что его физическая (в том числе и речевая) реакция весьма быстрая. И если данная личность неразвита, нестабильна (т.е. у неё не выработаны названные выше качества), то физическая, речевая, реакция опережает мыслительную и, как результат, – коммуникативная неудача. Поскольку экстраверту, в целом, свойственна коммуникативная активность, то у нестабильного экстраверта-холерика данная активность в некоторых случаях приобретает качество агрессии, что, в конечном итоге, приводит данную личность к различного рода коммуникативным неудачам, в том числе лишает её общества и друзей. В целом же экстраверты весьма успешны именно в общении, т.к. непосредственное, контактное, общение – их стихия. В методике преподавания РКИ именно этот тип личности квалифицируется как «коммуникативный тип», а значит, успешный в плане коммуникации (Şçukin 2006). Однако это не касается успешности данного типа студентов в плане культуры речи. По мнению учёных (Muhammad 2003, Vobrişeva 2004), даже весьма успешные экстраверты в процессе изучения ИЯ/РКИ, тем не менее, делают гораздо больше грамматических, орфографических, орфоэпических ошибок, чем студенты-интроверты. Что же касается коммуникативных ошибок, допускаемых экстравертивными студентами, то в современной научной литературе ничего об этом не говорится (поскольку принято считать, что этот тип личности в плане общения достаточно успешный и, значит, ошибок не делает).

Согласно определению психологов интроверт – это тип личности, ориентированный на свой собственный внутренний мир (Jung 2000, Auzenk 1999). Если экстраверт большую часть информации получает из непосредственного общения в его устной форме, то интроверт, наоборот, предпочитает уединение и самостоятельную работу с источником информации. Ещё совсем недавно таким источником информации был бумажный носитель: книга, журнал, газета. Сейчас же это ещё и интернет в его различных формах.

Хотя в практике нашей работы нестабильных интровертов встречалось гораздо меньше, чем нестабильных экстравертов, тем не менее, мы считаем, что о них также нужно сказать. Для этого на основе исследования Г.Айзенка (Айзенк там же) дифференцируем данный тип по линии стабильности/нестабильности. Так, а) стабильный интроверт: *автономный, контролируемый, внимательный, заботливый, надёжный, отзывчивый, миролюбивый, дружелюбный*; б) *нестабильный* интроверт: *замкнутый, необщительный, тихий, ранимый, тревожный, пессимистичный, ригидный, беспокойный*. Безусловно, данному типу ЯЛ присущи также и такие положительные в отношении общения свойства, как *внимательность, заботливость, отзывчивость, миролюбие, дружелюбие*, однако эти свойства весьма часто заглушены негативом, связанным с замкнутостью, тревожностью, или ригидностью.

Надо полагать, что большая часть названных выше негативных характеристик нестабильного интроверта мешает ему вступать в коммуникацию. Однако мы, в результате многолетних наблюдений, пришли к выводу, что только единицы интровертированных учащихся остаются «проблемными» (с точки зрения овладения умениями речевого общения) на момент окончания университета. Большинство же из них буквально «заставляет себя» преодолевать внутренние страхи и становится весьма успешной *проактивной* личностью, т.е. личностью, по своим качествам способную осуществлять коммуникативную деятельность: ставить коммуникативные задачи и решать их с помощью средств изучаемого языка (Muhammad 2003). При этом интроверты, в силу своего природного устройства, делают намного меньше ошибок, в том числе и грамматических, чем экстраверты.

Описанные выше свойства экстравертированной/интровертированной ЯЛ характерны и для **турецких** учащихся. В теоретической литературе турецкая ЯЛ с учётом интровертированности/экстравертированности была описана Муратом Ашчи в его диссертационном исследовании (Aşçi 2012). В работе отмечается, что турецким учащимся в большей мере свойственна экстраверсия. Причём весьма яркими свойствами турецкого студента-экстраверта, общающегося на РЯ, являются: чрезмерно быстрая реакция на стимул (причём физическая реакция опережает осмысление деятельности), высокий темп выполнения той или иной работы, «ускоренная» речь, грамматические ошибки... Студенты-интроверты в современной научной литературе, посвященной турецкой ЯЛ, не описываются. Наше же практическое исследование, а именно: тесты, анализ речевого поведения (в том числе и многолетние наблюдения за турецкими учащимися) показывают, что среди студентов – большая часть экстраверты, или проактивная личность.

Поскольку до сих пор учёные в большей степени обращали внимание на грамматические ошибки экстравертов/интровертов, а коммуникативные ошибки не принимались ими во внимание (Muhammad 2003, Bobrişeva 2004), в данной статье мы намерены представить результаты нашего практического исследования в аспекте учебной коммуникации, а именно, в аспекте такого вида РД, как чтение.

Как известно, чтение – рецептивный вид РД. Результирующим актом чтения как деятельности является понимание. В связи с чем понимание при чтении можно квалифицировать как коммуникативную удачу, а читателя – как субъекта успешной коммуникации. Поскольку понимание при чтении приходит не сразу, а в результате взаимодействия когнитивно-речевых актов прогнозирования, языковой догадки и идентификации, следовательно, в процессе нашего исследования нам необходимо ответить, как минимум, на два вопроса: 1) оказывают ли влияние явления экстраверсии/интроверсии на процессы прогнозирования, в частности, и на коммуникацию, в целом; 2) в чём проявляются особенности прогнозирования, с одной стороны, у экстравертов, с другой – у интровертов; и как эти особенности сказываются на успешности коммуникации.

Поскольку далее стоит вопрос особенностей вероятностного прогнозирования, в рабочем порядке рассмотрим, что это такое. Обычно о вероятностном прогнозировании говорят, когда говорят о механизмах чтения/аудирования. В процессе чтения/аудирования, как мы уже отмечали ранее (см. выше, а также: Kličnikova 1973, Vasyuhno 1996, Muhammad 2003), реализуются два базовых механизма: прогнозирования и идентификации (там же). Причем прогнозирование носит вероятностный характер: в поле зрения читателя попадают те или иные знаки, речевые/языковые единицы, и читатель выдвигает несколько гипотез относительно дальнейшего содержания текста. Предполагается, что каждая из гипотез имеет вероятность в дальнейшем подтвердиться. Отсюда и термин: *вероятностное прогнозирование* (синоним: *антиципация*). По мере чтения текста одни гипотезы уходят, другие остаются и ... в конечном итоге, одна (или несколько) из них подтверждается. При подтверждении гипотезы читающий/слушающий принимает когнитивно-вербальное решение и окончательно идентифицирует фрагмент текста, микротекст, текст.

Как правило, в лингводидактике о вероятностном прогнозировании говорят как об элементе, включённом в процессы рецепции при чтении/аудировании. Однако, в современной лингводидактике есть работы, в которых уточняется, что вероятностное прогнозирование при чтении/аудировании – это когнитивно-речевой акт (компонент) *продукции* в процессе рецепции (Vasyuhno 1996, Muhammad 2003).

Ниже рассмотрим акты вероятностного прогнозирования при рецепции, в частности, чтении текста в его монологической форме. Для этого определим такие, нужные нам, категории как *текст*, *текстовый инвариант* и *варианты*.

Известно, что тексту свойственны в том числе и такие его конституирующие характеристики, как *структурированность*, *связность* и *цельность* (Burvikova 1988, Kotyurova 1977, Mets и др. 1981, Novikov, 1983). В силу этих характеристик текст, в особенности стандартный, типичный, прогнозируем. Как правило, прогноз строится на базе, с одной стороны, личностной преднастройки реципиента, активации его когнитивно-речевого аппарата, пресуппозиции, с другой – за счёт идентификации определённых текстовых единиц, начиная с заглавия. Заглавие, а также те текстовые единицы, которые имеют высокую прогностическую потенцию (в связи с чем выполняют в дискурсе/тексте прогностическую функцию) в современной лингвистике и лингводидактике называют *катафорическими средствами* (Vasilyeva и др. 1995, Vasyuhno 1996, Muhammad 2003). В целях более точного представления катафорического средства, катафоры, обратимся к лингвистическим словарям: «КАТАФОРА. Употребление слова (словосочетания), в смысл которого входит отсылка к другому слову (словосочетанию), следующему далее в тексте (ср. Анафора). К. – одно из выражений *связности* текста» (Vasilyeva и др. 1995: 47). Исходя из толкования древних, античных, терминологических элементов, а также данного выше определения, можно сделать вывод, что антиципация и текстообразование – первейшая базовая функция катафорического средства в процессе РД. Приведём самый простой пример: «*На моём столе лежат цветные карандаши и тетрадь. Принеси мне, пожалуйста, красный... (--- карандаш)*». Здесь в качестве катафорического средства выступает имя прилагательное «*красный*». Заметим, что имя прилагательное весьма часто выступает в роли катафорического средства, поскольку в русском языке его обычная позиция по отношению к имени существительному – *препозиция*. Поскольку имя прилагательное и имя существительное в тексте имеют весьма тесную связь в силу явлений согласования, то в дискурсивной деятельности катафорическую функцию приобретает также и грамматический показатель, например, показатель рода. Так, перефразируем представленный выше микротекст следующим образом: «*В моём столе лежат цветные карандаши и ручки. Принеси мне, пожалуйста, синюю... (--- ручку)*».

Высокую прогностическую потенцию катафорические средства имеют, как мы уже отмечали, в стандартном тексте, развёртывание которого в силу его стандартизованности – прогнозируемо. Здесь, при чтении/аудировании, или при продукции (если мы знакомы с особенностями текста того или иного конкретного типа) работает почти тот же фактор, как при рецепции/продуцировании известной идиоматической единицы. Например: «*Не имей 100 рублей, а...*» («*а имей сто друзей*). Перефразируя некоторые общеизвестные высказывания (положения), можно сказать, что стандартный текст (в силу его общеизвестности) – это развёрнутая идиоматическая единица.

Изучая различного рода тексты, а также свойственные им катафорические средства, мы пришли к предварительному выводу, что в русском языке/речи катафорические средства можно разделить, по крайней мере, на три класса:

1. Катафорические средства, *категориальная природа* которых такова, что они в языке (и, как правило, при построении речи) находятся в ситуации

препозиции. К ним относятся: имена прилагательные, притяжательные и возвратное местоимения, числительные и предлоги по отношению к имени существительному, имена существительные по отношению к глаголу, глагол по отношению к наречию образа действия и т.д. (см. обычный порядок слов в русском языке).

2. Катафорические средства, которые, являясь структурообразующими элементами текста/дискурса определённого типа и жанра, находятся в ситуации препозиции в силу закономерностей развёртывания данного текста/дискурса. В качестве примера возьмём учебный, весьма стандартный, текст-описание (уточним, описание Кремля). В тексте выделим крупным шрифтом те слова и сочетания слов, которые находятся в препозиции (а значит, имеют катафорическую функцию), а также выделим более мелким шрифтом слова, которые, благодаря катафоре, прогнозируются:

ТЕКСТ-ОПИСАНИЕ

«... На высоком холме за высокой стеной – белоснежные силуэты зданий. Как красивы на солнце золотые купола соборов! Справа от них – колокольня Ивана Великого.

Обратите внимание на крепостные стены. Они имеют толщину от 3,5 до 6,5 метров.

По углам стоят могучие башни. Каждая из 20 башен Кремля имеет свой неповторимый облик, своё название. Главная из них – Спасская башня. На ней – часы-куранты...».

(Содержание текста сконструировано на материале учебника Ю.Е.Прохорова и А.В. Голубевой «Семь прогулок по Москве» 2004).

3. Катафорические средства конкретного текста с конкретной темой, которые приобрели катафорическую/прогностическую функцию по линии тематического развёртывания текста на уровне подтемы, субподтемы, микротемы. В нашем случае в качестве номинации темы выступает имя существительное «Кремль». Оно, как название, находится в препозиции ко всему тексту, т.е. является мощным катафорическим оператором и, безусловно, имеет весьма высокий прогностический потенциал. Учитывая катафорические функции текстовых единиц, актуализируемых по линии тематического развёртывания текста, мы получим следующую картину (здесь наши выделения установлены по описанному выше принципу):

КРЕМЛЬ

«... На высоком холме за высокой стеной – белоснежные силуэты зданий. Как красивы на солнце золотые купола соборов! Справа от них – колокольня Ивана Великого.

Обратите внимание на крепостные стены. Они имеют толщину от 3,5 до 6,5 метров.

По углам стоят могучие башни. Каждая из 20 башен Кремля имеет свой неповторимый облик, своё название. Главная из них – Спасская башня. На ней – часы-куранты...».

Итак, выше мы получили два разных по своей абстрагированности и актуализации варианта текста. Безусловно, если учитывать ещё и иные факторы (к примеру, национальную языковую личность студента), то можно получить и иные варианты данного текста (Muhammad 2003).

Представленные выше варианты текста мы попытались преобразить в лингводидактически значимые схемы для проведения психолингвистического эксперимента по выявлению особенностей актов прогнозирования и языковой догадки у различной категории учащихся.

СХЕМА для выявления особенностей прогнозирования и языковой догадки у студентов-иностранцев (турецких студентов):

КРЕМЛЬ

«На высоком ... за высокой ... – белоснежные... . Как красивы на ... золотые купола ... ! Справа от ... – колокольня Ивана

Обратите ... на крепостные Они имеют толщину от 3,5 до 6,5

По углам ... могучие Каждая из 20 ... Кремля имеет свой неповторимый ... , своё Главная из ... – Спасская На ней – ... ».

Прежде чем предъявлять данную схему испытуемым мы приняли решение, что студент не обязательно должен вписать в схему именно авторский вариант. Он имеет право на относительную свободу и творчество, т.е. может вписать иной, отличный от авторского, вариант. Важно, чтобы данный вариант был верен с точки зрения реалий и языка. Например, в тексте мы имеем «белоснежные ... » (авторское: *силуэты зданий*) . Если же студент написал (спрогнозировал) «белоснежные здания» – это тоже верный (не ошибочный) ответ. Однако если студент написал «белоснежные силуэты зданий» – это может интерпретироваться двояко: 1) перед нами художественный тип личности, он чувствует красоту слова, более дифференцированно и тонко может описать объект (в данном случае – достопримечательность); 2) студент по тем или иным причинам знает привычный «гидовский» шаблон и использует его в своей работе. Для выяснения таких, непонятных нам, моментов (почему студент выбрал именно такой вариант) мы, после письменного эксперимента, проводили также, выборочно, и устную беседу. Ниже, пользуясь понятиями инвариант и варианты, мы определяем какие варианты допустимы, чтобы не считать ответы студентов ошибочными:

1. Ответы по принципу упрощения (см. пример выше).
2. Ответы, где авторский конкретный вариант заменён другим вариантом, и оба эти варианта по своей семантике представляют один инвариант, или указывают на один и тот же денотат. Например, «*Справа от них...*» (вариант: *справа от соборов*).
3. Студенческие номинации, которые более выразительны, более экспрессивны, чем авторские, весьма приветствуются (данные явления мы рассматриваем как акты творчества со стороны испытуемого).

Данная схема (по тексту «Кремль») предъявлялась различным категориям учащихся:

1) носителям языка, владеющим культурологическим/страноведческим компонентом, а именно: а) знанием плана развёртывания описательного текста на тему «Достопримечательность города»; б) знанием реалий по теме «Кремль»;

2) турецким учащимся продвинутого этапа обучения (представителям различных регионов Турции, изучавшим русский язык в условиях Турции и/или России).

В отношении турецких учащихся наше исследование проводилось с 2002 года в форме спланированного лабораторного эксперимента как с отдельными испытуемыми (в личностном режиме), так и в малых группах. Максимальное число учащихся в такой группе насчитывало 19 человек. Интенсивно работа проводилась до тех пор, пока мы получали всё новые и новые данные. Когда мы увидели, что ничего нового уже нет (результаты повторяются), мы стали проводить данную работу с промежутками: в два месяца, в полгода, в год. На данный момент через наше исследование прошло около 120 испытуемых.

Условия психолингвистического эксперимента (тестирования): накануне каждого «тестирования» мы выясняли, что испытуемый контингент (и россияне, и турецкие учащиеся/выпускники вузов) владеет культурологическим компонентом (указанным выше под рубриками «а» и «б»).

Оценка результатов выполненных работ базировалась на том, что в процессе выполнения данной работы студент может совершать не только акты прогнозирования (т.е., опираясь на катафорическое средство, прогнозировать правосторонний контекст/элементы текста), но и выполнять регрессивные «движения»: возвращаться назад, анализировать, рефлексировать над «текстом», концептуализировать избранный вариант. В инструкции по выполнению заданий мы не дифференцировали акты, с одной стороны, антиципации, с другой – языковой догадки.

При определении (оценивании) результатов прогнозирования и языковой догадки в работе учащихся с текстом мы, тем не менее, обращали внимание (для себя), какой тип ЯЛ выполнял данную работу: экстраверт/интроверт/проактивная ЯЛ. Время на выполнение работы не ограничивалось (однако мы надеялись, что академического часа для выполнения этой работы будет более чем достаточно).

ОБЩИЕ результаты психолингвистического эксперимента (ниже даётся наша схема с теми правильными (допустимыми) вариантами, которые выбрали и российские, и иностранные студенты в целом. Причём, первым даётся вариант, который предложила большая часть студентов:

КРЕМЛЬ

«На высоком берегу (холме) за высокой стеной/(оградой) – белоснежные здания (соборы/ дома/ силуэты зданий/ церкви/дни). Как красивы на площади (на солнце/на улице/на них/на вид) золотые купола соборов (церквей)! Справа от соборов (от них/зданий) – колокольня Ивана III (Великого).

Обратите внимание (своё внимание/ваше внимание) на крепостные стены (башни/сооружения). Они имеют толщину от 3,5 до 6,5 метров.

По углам стоят (находятся/возвышаются) могучие башни (сооружения/здания). Каждая из 20 башен Кремля имеет свой неповторимый вид (характер/образ/облик), своё название (имя/изображение/назначение/своеобразие). Главная из башен (из них/из достопримечательностей) – Спасская башня. На ней – звезда (часы/ часы- куранты)».

Общие, типологические и частные особенности результатов *антиципации* и *языковой догадки* турецких студентов:

1. Только половина испытуемых при *первичном* предъявлении схемы, а также необходимой инструкции (необходимого разъяснения задач испытуемых) с работой справились (от 70% и выше правильных употреблений, если за 100% принимать все необходимые правильные употребления в предъявленном тексте (их 18)). В основном, это были «студенты-центристы» (т.е. студенты, у которых наблюдался баланс экстраверсии/интроверсии), большая часть из них – проактивная ЯЛ. Студенты-экстраверты работу сделали, но более 50% их употреблений были неверными. Студенты-интроверты (их за всё время наших испытаний оказалось 9 чел.) долго сидели и не знали, что писать.

Здесь, как нам думается, необходимо подчеркнуть, что при оценке принималась во внимание работа и механизмов антиципации, и механизмов языковой догадки (т.е. механизмов, связанных, в том числе, и с «регрессивными движениями» глаз при чтении) в их комплексе. Однако такие, казалось бы правильные (с точки зрения текстовой вероятности), словосочетания и предложения, как: «*На высоком здании*», «*на высоком небе*», «*золотые купола изображены/смотрятся*» мы квалифицировали как неверные (принимая во внимание связность и цельность текста, а также умения читающего концептуализировать и синтезировать текст). На первый план верными (если не учитывать знание/не знание реалий) окажутся и сочетания «*белоснежные Кремли*», «*колокольня Ивана Грозного*» и т.п. Мы также обратили внимание на то, что «верные» (с точки зрения учащихся) речевые употребления участников эксперимента не были скорректированы ими и после того, как мы посоветовали студентам не спешить, вернуться назад, внимательно проанализировать схему,

свои «ответы» и исправить свои ошибки. Однако на данном этапе работы в сознании испытуемых их ошибки не казались ошибками.

Также на данном этапе мы выявили некоторые поведенческие особенности, связанные с типом личности студента (интроверт, экстраверт, центрированный экстраверт, проактивная личность): так, раньше всего закончили работу турецкие студенты-экстраверты. Студенты-интроверты сдавали работу последними. Большинство студентов-экстравертов были уверены, что всё сделали правильно. Два из них всё-таки сомневались, они признавались, что работа была трудная и, возможно, они допустили ошибки. Интересно, что именно те студенты, которые сомневались в своих ответах, сделали наименьшее количество ошибок, тем не менее, ошибки были. При всём этом выявились некоторые универсальные (как нам кажется) поведенческие особенности почти всех турецких испытуемых (независимо от типа личности): 1) все они (независимо, экстраверт ли, интроверт ли) проявили общую особенность: нежелание делать «регрессивные движения», возвращаться к тексту, анализировать его и корректировать свои ответы самостоятельно, при этом они выражали нетерпение, что проявлялось в реплике: *«Всё, больше ничего, я сделал (сделала) всё, что мог (могла);* 2) у большинства испытуемых (и экстравертов в том числе) второй абзац схемы-текста был заполнен только на половину; 3) третий абзац схемы-текста был вообще не заполнен турецкими студентами, хотя мы предполагали, что эта часть будет самая лёгкая для них, поскольку: а) это конец текста и, как во всяком конце (если текст стандартен), намного меньше неопределённостей, чем в начале текста; б) в третьем абзаце в трёх случаях требуется вставить слово «башня», мы предполагали, что у студентов это не вызовет трудностей, поскольку во многих турецких городах есть свои *крепости*, по углам которых стоят *башни*; в) работа в рамках третьего абзаца, где в трёх случаях требуется вставить слово «башня», могла быть облегчена аналитической деятельностью: в этом плане заметим, что русское слово *башня* тюркского происхождения и является однокоренным со многими турецкими словами, например: «баш», «башка» и т.д.).

Рассмотрим ошибки данного контингента в их совокупности: *на высоком горе (зданием/здании/дереве/небе/соборе); за высокой зданий (стены/своротай/крепостью/горе/воде/ Москве-реке); белоснежные облака/и (тучи/снеги, изображения/Кремли). Как красивы на крыше (на доме/ах/на эти/на Кремле); золотые купола в Кремле (Кремля/вот/изображены/смотрятся), справа от него/ниво (от неё/Кремля/от стены/от золотых куполов дома царя), колокольня Ивана Грознава/Грозного, на крепостные Кремля (часы), по углам есть (имеет/стен) могучие ворота (сооружения), каждая из 20 церквей (воротай), свой неповторимый дизайн (лицо, панорам), своё отличие (лицо/фото/создание). Главная из высоток (из нево) – Спасская здания (высотка). На ней – крыша (туча/облака/птица/петушок).*

Отметим, такие ошибки, как «Спасская высотка», или «На ней – петушок» у турецких студентов весьма редки. Как мы выяснили из беседы, студенты употребили сочетания «Спасская здания», а также «На ней – крыша (туча/облака/птица/петушок)» от незнания реалий (хотя до эксперимента

утверждали, что все реалии знают. Последнее же («На ней – петушок», кроме прочего, навеяно известной сказкой А.С. Пушкина. Подчеркнём, такое коммуникативное поведение (как показали, в том числе, и наши наблюдения) свойственно большей части турецких экстравертов. Ещё один студент, употребивший сочетание «Спасская высотка» объяснил это тем, что ему было скучно, и он пошутил. Кстати, такое речевое поведение также свойственно некоторым турецким экстравертивным студентам. В целом, из психологической/методической литературы нам известно, что экстраверты не любят выполнять самостоятельные письменные работы (Muhammad 2003, Bobrişeva 2004), им такая работа кажется скучной. Рассматриваемое речевое поведение подтверждает это положение специалистов.

Безусловно, некоторые из приведённых ошибочных примеров связаны, в целом, с общей неграмотностью испытуемых (в том числе и с незнанием согласования прилагательных с существительными, например: «на высоком горе», «неповторимый панорам», .

Иногда среди работ турецких студентов встречаются работы хотя и весьма далёкие от оригинала, но, в целом, логичные с точки зрения языковой личности. Таких работ мало, но они были, и мы не считали большую часть словоупотреблений испытуемых в качестве ошибки, наоборот, отметили высокой творческий потенциал данных студентов. Рассмотрим одну из этих работ:

КРЕМЛЬ

«На высоком-высоком небе за высокой-высокой горой – белоснежные облака. Как красивы на воде, на Москве-реке золотые купола облаков... церквей! Справа от них – колокольня Ивана ... Я знаю, есть такая идиома «русский Иван», может быть, это в его честь... .

Обратите внимание на крепостные стены и башни. Они имеют толщину от 3,5 до 6,5 метров.

По углам возвышаются могучие сооружения, башни. Каждая из 20 башен Кремля имеет свой неповторимый дизайн, своё лицо. Главная из башен – Спасская башня. На ней – большая звезда».

2. В связи с тем, что многие студенты (зная реалии и владея РД на русском языке), тем не менее, с работой не справились, мы решили дать для них развёрнутый вариант инструкции с дополнительными разъяснениями, примерами (на материале других текстов), а также попытались ответить на их вопросы, касающиеся инструкции по выполнению задания. Также в интерактивном режиме посоветовали представить Кремль, представить, как Кремль показывают в новостных передачах, и ещё раз обратиться к схеме и попытаться её заполнить. Таким образом, было организовано *вторичное* предъявление. При этом мы наблюдали действия испытуемых на данном этапе. Здесь мы увидели, что после такой работы испытуемые вписали в текст следующие словоформы: «*башни*», «*башен*», «*стоят*», «*находятся*» (словоформу «*башен*» большинство написало с грамматическими ошибками), «*башня*», «*часы*» (образованные

словосочетания: «крепостные башни», «По углам стоят...», «могучие башни», «из 20 башен», «Спасская башня», «часы-куранты»).

После описанной выше интерактивной деятельности экспериментаторов (когда экспериментатор включился в интерактивную деятельность с испытуемыми), число учащихся, которые правильно выполнили работу (70% и выше) с работой не справились 9 участников. Как мы полагаем, лучший результат был достигнут за счёт того, что экспериментатор включил в процесс интерактивную деятельность и тем самым стимулировал когнитивную деятельность студентов/бывших студентов. В интерактивном режиме испытуемые сами вспомнили, например, что Спасская – это *башня*, после чего вернулись «назад» и вписали другие словоформы лексической единицы – *башня*. Таким же образом вспомнили «часы» и даже «куранты» на Спасской башне. При этом свою деятельность они сопровождали репликой: «Интересно! Теперь интересно!».

Наши наблюдения за вторым этапом, а также его анализ привели нас к выводу, что правильные употребления выросли также и за счёт того, что испытуемые в реальном режиме представили объект описания (Кремль), сосредоточились на тексте, рефлексировали над ним.

Анализ работ по признаку экстраверсии/интроверсии показал, что лучше с работой справились проактивные учащиеся (бывшие интроверты), чем экстраверты-центристы (те учащиеся, у которых наблюдается относительный баланс экстраверсии/интроверсии, однако экстравертированность преобладает). В целом, с работой в 70% правильных ответов справились все проактивные учащиеся, а также 7 (из 9) интровертов. За весь период наших испытаний с работой не справились 2 интроверта (у каждого из них соответственно 68, 52 правильных употреблений, в основном, они не заполнили пропуски) и 6 испытуемых-экстравертов (ни один из них не достиг 70% правильных употреблений, однако, в отличие от интровертов, они, во многом, заполнили пропуски, но это были ошибочные ответы, как правило, больше ошибок пришлось на первый и второй абзацы текста-схемы).

Безусловно, мы могли бы организовать множество самых разных упражнений на базе катафорических операторов, однако это уже другая, новая, работа. В нашу же задачу входило показать процесс выявления катафорических средств и пути использования их в качестве опорных единиц в процессе исследования механизмов прогнозирования и языковой догадки (в узком смысле этого слова) в их комплексе, а также использования полученных результатов в процессе формирования и корректировки необходимых речевых механизмов у ЯЛ – турецких учащихся.

Наше исследование показало, что учёт типа ЯЛ по линии экстраверсии/интроверсии в современной коммуникативной лингвистике (например, в прагмалингвистике), теории коммуникации, лингводидактике, методике преподавания РКИ весьма важен. Данный учёт позволяет применить соответствующие педагогические стратегии: а) корректировка механизмов прогнозирования и выработка стратегий концептуализации у экстравертов (а их

среди турецких учащихся большинство); б) выработка механизмов прогнозирования у интровертов (в том числе и проактивных учащихся).

Как показало исследование, выявленные нами катафорические средства в данных, методически ориентированных, текстах можно использовать в качестве опорных элементов, своеобразных операторов дальнейшего развёртывания текста определённого типа (в данном случае – текста-описания). Безусловно, представленные через катафорические операторы варианты текста, схемы, созданные на базе текстового инварианта (в различных его вариантах) поэтапно могут быть использованы в прикладных, в том числе и лингводидактических, целях.

Перспектива исследований на базе выявленных катафорических средств состоит в выработке пошаговой методики формирования корректных механизмов антиципации и языковой догадки при рецепции (чтении и аудировании), а также механизмов развёртывания текста при продукции: говорении и письме. Безусловно, с учётом ЯЛ студента, вступающего в коммуникацию на том или ином языке. Также предложенная методика может быть применена в пошаговой ликвидации коммуникативных неудач, связанных с неверным прогнозированием и поспешным принятием решений у турецких экстравертивных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

AYZENK, G., (1999), **Struktura ličnosti**. – SPB.: Yuventa.

ANDREYEVA, G.M., (2000), **Sotsial'naya psihologiya**. M.: Aspekt.

AŞÇI, M., (2012), **Russkiy roditel'niy padej s pozitsii nosyitelya turetskogo yazıka** M.: Gos. İRYA im. A. S. Puşkina.

BAHTİN, M.M., (1979), **Etika slovesnogo tvorčestva**. M.: İskusstvo.

BOBRIŞEVA, İ.YE., (2004), Kul'turno-tipologičeskiye stili uęebno-poznavatel'noy deyatel'nosti inostrannih uęaşçihıysya v metodike obuęeniya russkomu yazıku kak inostrannomu. Avtoref. dis. ... doktora ped.. nauk. M.: Gos. İRYA im. A.S. Puşkina.

BURVİKOVA, N.D., (1988), **Tipologiya tekstov dlya auditornoy i vneauditornoy raboti**. M.: Russkiy yazık.

VASİLYEVA, N.V., Vinogradov V. A., Şahnaroviç A.M. **Kratkiy slovar' lingvistięeskih terminov**. M.: Russkiy yazık.

VASYUHNO L.P., (1996), Uęot kataforičeskoy funksii padejnoy formı pri obuęenii çteniyu studentov-filologov: Dis. ... kand. ped. nauk. M.: Gos. İRYA im A. S. Puşkina.

ZİGLER D. i L. Hjelle. (2000), **Теории личности**. SPB.: İzdatel'stvo «Piter».

KARAULOV, YU.N., (1987), **Russkiy yazık i yazıkovaya ličnost'**. M.: Nayka.

KARAULOV, YU.N., (1998), **Yazıkovaya Ličnost' // Russkiy yazık**. Entsiklopediya. M.: Drofa.

KLIÇNİKOVA, Z.İ., (1973), **Psihologičeskiye osobennosti obuęeniya çteniyu na inostrannom yazıke**. M.: Prosveşęeniye.

KOTYUROVA, M.P., (1977), O ponyatii svyaznosti i sredstvah yeyo virajeniya v russkoy nauçnoy reçi // Yazık i stil' nauçnoy literaturı. M.: Nauka.

LEONTYEV, A.A. (1974), **Lektsiya kak obşçeniye**. M.: Znaniye.

LEONTYEV, A.A., (2001), **Yazık i reçevaya deyatel'nost' v obşçey pedagogičeskoj psihologii** . M. – Voronej.: NLO «MODEK».

LEONTYEV, A.N., (1977), **Deyatel'nost'. Soznaniye. Liçnost'**. M.: Politizdat.

METS, N. A., O.D. MITROFANOVA. i T.B. ODİNTSOVA (1981), **Struktura nauçnogo teksta i obuçeniye monologiçeskoj reçi**. M.: Russkiy yazık.

MUHAMMAD, L.P. (2003), **Yazıkovaya liçnost' inostrannogo studenta nefilologa naçal'nogo i srednego etapov obuçeniya**. M.

MUHAMMAD H.İ.A. (2006), **Pragmatiçeskiy komponent «vzaimodeystviye» v auditornom diskurse**. M.: Gos. İRYA im. A. S. Puşkina.

NOVİKOV A.İ., (1983), **Semantika teksta i ego formalizatsiya**. M.:Nauka.

ŞÇUKİN, A.N., (2006), **Obuçeniye inostrannim yazıkam. Teoriya i praktika**. M.: Filomatis.

YUNG, K. G., (2000), **Analitiçeskaya psihologiya // Psihologiya liçnosti**. 1-y tom. – Samara. **Yazık i soznaniye. Paradoksal'naya ratsional'nost'**, (1993), Pod. red. YE.F. Tarasova. M.: İnititut yazıkoznaniya.