

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлено исследование по проблеме обучения неродному языку иностранных учащихся технического вуза. Цель статьи состоит в выделении психолингвистических основ обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля. В статье рассматривается специфика речемыслительной деятельности будущих инженеров и выявляется, что им преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль. Подчеркивается зависимость эффективности овладения неродным языком от уровня развития мотивации к предмету. Автором отмечается, что процесс порождения речевого высказывания обучаемых усложняется интерференцией родного языка. Делаются выводы о том, что иностранный учащийся должен уметь вербально реализовать речевые интенции с помощью элементарных, сложных и комбинированных речевых актов.

Ключевые слова: *аналитический когнитивный стиль, мотивация, внешняя и внутренняя речь, комбинированные речевые акты, интерференция родного языка, сознательное и бессознательное в обучении неродному языку, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.*

In the conditions of competition in the educational services market, the problem of improving the quality of training foreign students in higher technical educational institutions is topical. In this regard, the most important task is to optimize the teaching of the Russian language, taking into account the psycholinguistic aspects of the speech-thinking activity of the subjects of technical education, the specifics of the formation of a speech statement in a non-native language. Based on this, the article highlighted and supplemented the psycholinguistic basics of teaching non-native language of foreign engineering students. The scientific article establishes that not only each educational group has its own cognitive profile, defined by its own cognitive styles, and not only each teacher has his own training profile, but also the textbook reflects the individual profile of the author. The main difficulties in mastering a foreign language are the discrepancy between these cognitive profiles. The engineering cognitive style is peculiar to specialists of engineering profile. In order to improve the quality of teaching Russian language to foreign students of engineering profile, the teacher needs to study and take into account their typical cognitive styles. Experimental results indicate that students' motivational reserves remain insufficiently realized due to the lack of the subjective importance of mastering non-native language. The author notes that, teaching the formation of internal speech in a foreign language, we teach and practical possession of them. The development of internal speech is influenced by exercises in listening, speaking, reading, writing. It is emphasized that the idea of interconnected learning for different types of speech activity is a factor in optimizing the learning and cognitive activity of students. It is concluded that the combined speech acts express the interpenetration of the types of speech activity in the process of learning speech communication. It has been established that the process of generating a speech statement by foreign engineering students is complicated by the interference of the native language. The Russian language skills of these students are formed on the basis of the already existing skills of native speech. It is important to take into account the peculiarities of the scientific text perception by students. The information and results of the research presented in the article will be useful for teachers of the Russian (Ukrainian) language as non-native / foreign for the formation of the communicative competence of foreign engineering students.

Keywords: *analytical cognitive style, motivation, external and internal speech, combined speech acts, interference of the native language, conscious and unconscious in teaching non-native language, interconnected learning of types of speech activity.*

Постановка проблемы. В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг актуальна проблема повышения качества подготовки иностранных студентов высших технических учебных заведений. В связи с этим важнейшей задачей является оптимизация обучения русскому языку как неродному, создание программного и методического обеспечения, учитывающего общеобразовательный уровень, коммуникативные потребности обучаемых, особенности их родного языка, а также отражающего присущие им когнитивные механизмы и стиль, особенности инженерного образования и специфику дальнейшей профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. Ориентируясь на теорию познания, методика обучения русскому языку как иностранному обратилась к когнитивной проблематике (Л. Бартошевич, Т. Владимирова, В. Зинченко, О. Каган, Г. Колосницына, Б. Ливер, И. Мангус, Т. Мелентьева, Л. Фарисенкова, М. Холодная). Поскольку учет влияния когнитивных стилей на процесс обучения может намного улучшить результативность преподавания неродного языка.

Проблема мотивации является центральной в психологии обучения и в процессе овладения иностранным языком, в частности. Проблеме формирования оптимальной мотивации посвящены труды Н. Милитанской, З. Романовой, Р. Сырневой, В. Сатиновой, Е. Рощиной, В. Андриевской и др.

Психолингвистические основы обучения неродному языку разрабатывали такие ученые, как Б. Беляев, Л. Выготский, П. Гальперин, И. Зимняя, Н. Жинкин, С. Кацнельсон, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А. Лурия, Т. Рябова и др. Проблема взаимодействия рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности рассматривалась в трудах таких ученых, как И. Зимняя, Ю. Еремин, Б. Лapidус, А. Есютина, Л. Апатова, Л. Стродт и др. Многие ее аспекты методически разработаны и используются в практике обучения иностранному и родному языкам на разных этапах обучения.

Однако стало очевидным, что с годами установившиеся концептуальные подходы, методики преподавания, способы овладения студентами неродным языком не отвечают современным требованиям. Остаются недостаточно обоснованными психолингвистические условия обучения неродному языку в вузах инженерного профиля с учетом современных тенденций в психологии.

Цель и задачи исследования. Цель исследования состоит в выделении и дополнении психолингвистических основ обучения неродному языку иностранных учащихся инженерного профиля. Для этого необходимо рассмотреть специфику речемыслительной деятельности будущих инженеров, условия эффективности овладения неродным языком, комбинированные речевые акты, выражающие взаимопроникновение видов речевой деятельности в процесс обучения речевому общению, а также специфику формирования речевого высказывания на неродном языке.

Изложение основных положений. Обучение неродному / иностранному языку включает целый комплекс когнитивных процессов, которые складываются во множество различных типов, стратегий, стилей усвоения речи. В связи с этим дополним психолингвистические основы обучения неродному языку учащихся инженерного профиля с учетом их когнитивных стилей.

Огромное значение в организации эффективного обучения имеет выявление когнитивных стилей обучающихся, под которыми в широком смысле понимаются «способы (формы) восприятия, мышления и действия субъекта, задающие индивидуально-устойчивые и в этом смысле личностные характеристики решения познавательных задач в разных ситуациях, но преимущественно в ситуациях неопределенности» [15, с. 145]. В условиях индивидуализации обучения, постулируемых андрагогическими принципами, это позволяет учесть такие индивидуальные особенности обучающихся, которые определяют различия в восприятии и усвоении ими учебного материала. Когнитивные стили обуславливают специфику учебных стилей субъектов образовательной деятельности.

В ходе анализа практических занятий в вузе инженерного профиля было установлено, что не только каждая учебная группа имеет свой когнитивный профиль («профиль класса»), определяемый собственными когнитивными стилями, и не только каждый преподаватель имеет свой обучающий профиль, но и учебник отражает индивидуальный профиль автора [17]. Б. Ливер справедливо видит основные затруднения при усвоении иностранного языка в несовпадении этих когнитивных профилей: «Чем сильнее и разнообразнее отклонения, тем глубже и многочисленнее трудности, возникающие в процессе обучения» [17, с. 12]. Идеальная ситуация – полное совпадение когнитивных профилей 1) учащегося, 2) преподавателя; 3) группы и 4) учебника. Зная когнитивный профиль класса (группы) и индивидуальные несовпадения с ними, опытный преподаватель может предвидеть неудачи и адаптировать учебный процесс, ориентируясь на когнитивный профиль класса, отдельных учащихся, собственный и автора учебника. И. Авдеева [1] ввела понятие когнитивный стиль специалистов инженерного профиля и выявила его детерминанты. На основе анализа изученной литературы, наблюдения за учебным процессом, лингво-когнитивного анкетирования нами впервые в работе [6] были определены когнитивные стили иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля и введено понятие «когнитивный стиль иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля». Установлено преобладание в данном контингенте представителей аналитического когнитивного стиля, «который может быть не только задан биологически, но и сформирован в процессе вузовского технического образования и профессиональной деятельности» [1, с. 13]. Результаты нашего исследования подтвердили выводы И. Авдеевой о преобладании в инженерной аудитории представителей аналитического когнитивного стиля.

Как свидетельствует практика обучения иностранных студентов в техническом вузе, это «большинство» в инженерной аудитории дополнено представителями других когнитивных типов – противоположного синтетического либо смешанного, либо и тем, и другим.

Когнитивный стиль иностранных студентов инженерного профиля в широком смысле слова соотносится «с аналитическим, рациональным, левополушарным, некомуникативным, логическим, эктеническим и т. п. общими стилями» [1, с. 82]. Возможным исходным фактором, лежащим в основе познавательных предпочтений, является левополушарная доминантность мозга специалистов инженерного профиля.

Противоположный ему: синтетический, метафорический, правополушарный, коммуникативный, инологический, глобальный – стиль, характерный для филологов-русистов, включает антонимические понятия, образующие противоположный полюс познавательной деятельности [1]. Известны стилевые характеристики, свойственные квалифицированному инженеру и ожидаемые / предполагаемые у учащихся инженерного профиля: умение четко сформулировать задачу; абстрагирование от неважного для данной ситуации; умение делить задачу на подзадачи; умение ранжировать эти задачи по степени сложности; пошаговое решение задачи, перебирая возможные варианты; совмещение противоположных требований к объекту; независимое описание вида, функции, строения объекта; параллельная разработка отдельных подсистем объекта; сопоставление, сравнение возможных путей решения. Заданные биологически характеристики, свойственные иностранному учащемуся как представителю / будущему представителю инженерного социума, акцентируются, усиливаются в процессе вузовского образования [1, с. 128–129].

Мы согласны с мнением И. Авдеевой о том, что преподаватель, с одной стороны, должен адаптировать приемы и материалы обучения к когнитивному стилю учащихся инженерного профиля [1, с. 201], а с другой стороны, вправе ожидать, чтобы меньшинство учащихся, обладающее иными предпочтениями, подстроится к когнитивным стилям большинства учащихся и всей системы обучения в техническом вузе при помощи выработки стратегий, связанных с преобладающими в инженерной деятельности [1, с. 203]. Важно учитывать, что произвольно перейти из одного когнитивного стиля по требованиям отдельных заданий для большинства учащихся невозможно [17, с. 56]. Поскольку любой стиль состоит из определенных стратегий, которые учащиеся могут сознательно осваивать, преподаватели имеют возможность помогать учащимся стать более гибкими в выборе стратегий и в результате предоставить возможность успешно выполнять задания, не соответствующие своему когнитивному стилю [17, с. 58]. В исследовании Ву Тиен Зунга [5] установлено, что особенностями, играющими определяющую роль при обучении чтению, являются психофизиологические особенности, связанные с такими функциями головного мозга, как «анализ» («левополушарность») и «синтез» («правополушарность»). Ученый учитывал это с самого начала формирования умений изучающего чтения на русском языке у вьетнамских студентов технических специальностей. В особенности этого требовал начальный этап обучения, когда обнаруживается значительная разница между способами усвоения учебного материала у каждого из данных «типов». В своей работе Ву Тиен Зунг попытался смоделировать учебный процесс таким образом, чтобы дать учащимся каждого из обо-

значенных типов дополнительные стратегии усвоения и, за счет этого, а также путем стимулирования «компенсационных стратегий» облегчить в дальнейшем их учебно-профессиональную деятельность.

Учет специфики речемыслительной деятельности иностранных студентов инженерного профиля позволяет преподавателям русского языка «использовать приемы и методы обучения, с одной стороны, обусловленные когнитивными предпочтениями аудитории, а с другой стороны, коррелирующие с дедуктивно-аналитической системой вузовского инженерного образования» [1, с. 13].

Таким образом, специалистам инженерного профиля преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль. С целью повышения качества обучения русскому языку иностранных студентов инженерного профиля преподавателю необходимо изучать и учитывать их типовые когнитивные стили.

Несмотря на многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых [25–28 и др.], труды психологов, педагогов, методистов, изучение иностранного языка не достигает желаемых результатов и не отвечает современным требованиям программы по подготовке специалистов в неязыковых вузах. Среди причин такого положения дел называются как объективные, так и субъективные. И объективные, и субъективные причины проистекают из специфики как самого предмета «неродной язык», так и мотивации овладения им в неязыковом вузе. Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что мотивационные резервы студентов остаются недостаточно реализованными из-за отсутствия, в первую очередь, субъективной значимости овладения неродным языком. Практически отсутствует эмоционально-ценностная мотивация, т. е. собственно интерес к неродному / иностранному языку [9]. Высокая мотивация изучения русского языка иностранными студентами в технических вузах Украины является одним из условий их успешной подготовки как высококвалифицированных специалистов. Формирование мотивации овладения неродным языком у студентов инженерного профиля направлено на достижения ими коммуникативной компетенции. Преподавателю необходимо знать мотивы, лежащие в основе деятельности студентов, и уметь поддерживать мотивацию обучения на высоком уровне. В процессе проектирования технологии проведения практического занятия по русскому языку в техническом вузе преподавателю-русисту необходимо учитывать возрастные особенности студентов, обеспечить возможность решения учебно-воспитательных задач развития личности и создать условия, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.

Психолингвистической основой формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного профиля является теория речевой деятельности, обуславливающая проектирование, организацию и проведение аудиторных практических занятий, обобщенная цель которых обеспечит формирование коммуникативной компетенции, а стратегическая конечная цель – развитие вторичной языковой личности обучаемого.

Высказывание реализуется во внешней речи (говорение, письмо) либо во внутренней речи (слушание, чтение). Значительный вклад в науку внесли тео-

ретические и экспериментальные исследования внутренней речи психологов Л. Выготского, А. Лурия, Н. Жинкина и др. Без внутренней речи, как считает Б. Беляев, невозможны ни процессы понимания чужой речи, ни выражаемые словесно собственные мысли [3]. Одну из задач обучения неродному языку А. Соколов [22] видит в выработке правильной артикуляции слов неродного языка (вначале громкой, а затем и скрытой, т. е. проговаривание слов про себя). Обучающийся в конце концов должен научиться быстрому пониманию устной и письменной иностранной речи при минимальном участии артикуляционных движений (что может обеспечить быстроту понимания слушаемой или читаемой иностранной речи), но достичь этого он может только путем максимально развернутого артикуляционного закрепления иностранной речи в предшествующей разговорной практике [22, с. 62–63]. Внутренняя речь формируется в процессе овладения внешней – устной и письменной речью. Если рассматривать внутреннюю речь и связанную с ней скрытую артикуляцию как основной механизм мышления, то в этом случае можно полагать, что, обучая формированию внутренней речи на иностранном языке, мы обучаем и практическому владению им [21]. На становление внутренней речи влияют упражнения в аудировании, говорении, чтении, письме, поскольку внутренняя речь – активный механизм мышления [24]. Устную речь обслуживают говорение и аудирование, а письменную речь – чтение и письмо. При этом важно решить вопрос об одновременном или последовательном обучении студентов этим видам действий.

Вопрос о соотношении между устной и письменной формами коммуникации в истории методики преподавания иностранных языков решался неоднозначно. В настоящее время существуют три подхода к названной проблеме: а) рекомендация к раздельному обучению устной и письменной речи на основе устной речи (этот подход получил обоснование в работах представителей прямого метода); б) рекомендация к раздельному обучению устной и письменной речи на основе письменной речи; в) рекомендация к одновременному обучению всем видам коммуникации. Последний подход характерен для сознательно-практического метода.

В современном учебном процессе преобладает идея взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности, которое рассматривается как фактор оптимизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Рассмотрение многочисленных работ [5; 4; 10; 11; 12; 14; 29] дает нам основание утверждать, что большинство из них ориентировано на раскрытие взаимодействия, взаимопроникновения рецептивных видов речевой деятельности. Подчеркнем, что обучение рецептивным видам речевой деятельности на русском языке как иностранном / неродном, адресованное конкретному контингенту учащихся определенной национальной ориентации, в психолингвистическом и когнитивном аспектах изучено недостаточно.

По мнению ученых, проблема взаимодействия всех видов речевой деятельности, в частности, взаимодействия рецептивной и продуктивной речевой деятельности все еще остается открытой [18]. Большая часть исследований посвящена изучению взаимодействия слушания и говорения (Г. Пальмер, С. Дариан,

Е. Фриз). Рассмотрение продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет, с одной стороны, более четко разграничить эти речевые процессы, с другой стороны, установить существование неразрывного единства между ними, что обуславливает необходимость обучения им во взаимосвязи. Изучение внутренних механизмов этих процессов позволяет более эффективно управлять обучением продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности на русском языке.

В общей теории деятельности все деятельностьнные акты со стороны структурной организации подразделяются на простые (элементарные) и сложные. Речевое общение в учебно-профессиональной сфере Нгуен Динь Луан рассматривает как динамическую систему с весьма сложным переплетением, взаимопроникновением, перемежающимся взаимодействием разных видов речевой деятельности в границах целостного деятельностьного речевого акта, который оказывается сложным не только по количественному составу однородных речевых действий, входящих в него, но и в силу того, что этот акт осуществляется для продуцирования сообщения на основе восприятия опорного материала-источника [18, с. 34]. Такие речевые акты были названы «комбинированными». Исследователи [7; 13; 8] выявили функционирование этих речевых актов прежде всего в учебно-профессиональной сфере, их отличия от простых и сложных актов. На первом курсе учебная речевая деятельность студентов-нефилологов в сфере учебно-профессионального общения протекает в границах четырех основных комбинированных актов: чтение – говорение; аудирование – говорение; чтение – письмо; аудирование – письмо.

Таким образом, комбинированные речевые акты выражают взаимопроникновение видов речевой деятельности в процессе обучения речевому общению. Иностранному учащийся при решении различных учебно-познавательных задач должен уметь вербально реализовать речевые интенции и интенциональные программы посредством элементарных, сложных и комбинированных речевых актов.

Учитывая данные психологии и психолингвистики, важно определить специфику формирования речевого высказывания на неродном языке. В современной психолингвистике существуют различные схемы порождения речевого высказывания (Н. Жинкин, И. Зимняя, В. Ингве, А. Леонтьев, В. Пенфильд, Т. Рябова, Л. Чистович и др.). Все они восходят к выдвинутым в свое время положениям Л. Выготского. Отметим, что во всех схемах порождения речи наиболее полно рассматривается внутренняя пространственная схема лексико-грамматического оформления [19, с. 107]. Для данного исследования особенно важно положение о том, что на этапе лексико-грамматического развертывания начинают действовать языковые закономерности, которые отличают один язык от другого. Эти закономерности являются «правилами преобразования глубинных семантико-синтаксических структур в конкретные предложения данного языка» [20, с. 37].

Схема порождения речи, разработанная психологами для родного языка, отражает основные этапы порождения речи на втором языке. Схема порожде-

ния речи на втором языке состоит из следующих этапов: общий смысловый образ и внутренняя пространственная схема лексико-грамматического оформления возникают и оформляются на родном языке, затем происходит перевод на русский язык с внутренним проговариванием и осуществляется внешняя временная реализация при участии слухового контроля [19, с. 108]. Выявление психологических механизмов влияния системы родной речи на овладение неродной речью представляется чрезвычайно важным для методики обучения речевому общению.

Как известно, при овладении иностранным / неродным языком навыки родного языка проявляются в трех направлениях: а) навыки, которые должны быть перенесены на новый языковой материал и актуализованы; б) навыки, которые нуждаются в коррекции; в) навыки, которые необходимо заново сформировать. Поскольку формирование новых навыков занимает более скромное место, чем обычно постулируется методистами и психологами, то основная задача обучения заключается в оптимальных способах коррекции уже имеющихся навыков [16].

Для иностранных студентов инженерного профиля, «процесс порождения речевого высказывания еще более усложняется интерференцией родного языка, ограниченным числом «знаковых отпечатков» в долговременной памяти учащихся, недостаточным развитием у них (учащихся) умений и навыков активной русской речи» [23, с. 51]. В методике обучения вопрос о снятии межъязыковой интерференции сводится, в основном, к вопросу о преодолении влияния родного языка на изучение второго языка, об исключении его в момент речи на изучаемом языке из сознания обучающегося. В речи иностранных студентов инженерного профиля встречается значительное количество ошибок, причиной которых является интерферирующее влияние родного языка, проявляющееся во внутреннем переводе отдельных слов и оборотов речи с родного языка.

Вопрос о соотношении сознательного и бессознательного в процессе усвоения языка также важен для методики обучения неродному языку. Методисты, основываясь на исследованиях психологов, считают, что правильным в процессе обучения неродному языку начинать с сознательного овладения языком, которое постепенно переходит в бессознательное, не утрачивая способности вернуться к сознательному состоянию. Следовательно, систему работы по предупреждению и снятию интерференции необходимо строить, учитывая сознательное и бессознательное в обучении неродному языку.

Специфика формирования русской речи студентов-билингвов заключается еще и в том, что навыки русского языка формируются на основе уже имеющихся навыков родной речи. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о переносе навыков с родного языка на русский язык. Различают неосознанный, «стихийный» перенос и перенос осознанный. Результат «стихийного» переноса может быть положительным, облегчающим обучение второму языку, и отрицательным, затрудняющим обучение и приводящим к интерференции. Результат осознанного, управляемого переноса всегда должен быть явлением, облегчающим обучение [19, с. 113]. Заметим, что в устной и письменной речи иностран-

ных студентов инженерного профиля наблюдаются результаты отрицательного переноса на всех уровнях языка.

Как отмечено выше, процесс порождения речевого высказывания, например, студентов-билингвов усложняется недостаточным развитием у них умений и навыков активной русской речи. Усвоение второго языка проходит ряд этапов. На начальном этапе усвоения второго языка перевод на родной язык имеет развернутый характер и представляет собой предварительное выражение мысли на родном языке. Затем появляется частичный перевод, а в процессе дальнейших упражнений необходимости в опосредствовании нет, когда учащийся непосредственно начинает понимать устную и письменную речь на русском языке [22].

Поскольку восприятие и понимание русской речи иностранными студентами инженерного профиля осуществляются на материале текстов по специальности, необходимо учитывать особенности восприятия ими научного текста.

Выводы. 1. В статье дополнены психолингвистические основы обучения неродному языку студентов инженерного профиля. Установлено, что специалистам инженерного профиля, преимущественно свойственен аналитический когнитивный стиль, основные черты которого сходны с характеристиками, необходимыми в инженерной деятельности. Преподавателю русского языка как неродного необходимо учитывать их типовые когнитивные стили. 2. Эффективность овладения иностранным/неродным языком зависит от уровня развития мотивации к предмету. 3. Высказывание реализуется во внешней либо во внутренней речи. На становление внутренней речи влияют упражнения в аудировании, говорении, чтении, письме. 4. Комбинированные речевые акты выражают взаимопроникновение видов речевой деятельности в процессе обучения речевому общению. Иностранный учащийся при решении различных учебно-познавательных задач должен уметь вербально реализовать речевые интенции и интенциональные программы посредством элементарных, сложных и комбинированных речевых актов. 5. Процесс порождения речевого высказывания иностранных студентов инженерного профиля усложняется интерференцией родного языка. Навыки русского языка у этих студентов формируются на основе уже имеющихся навыков родной речи. Важно учитывать особенности восприятия обучаемыми научного текста.

Перспективу дальнейшего исследования проблемы видим в учете психофизиологических особенностей иностранных студентов инженерного профиля при обучении различным видам речевой деятельности.

1. Авдеева И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 2006. 525 с.
2. Бартошевич Л. Лингво-когнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1991. 256 с.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 227 с.

4. Величковский Б. М. Функциональная организация познавательных процессов : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Москва, 1986. 330 с.
5. Ву Тиен Зунг. Формирование умений изучающего чтения на русском языке у вьетнамских студентов-нефилологов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2004. 184 с.
6. Гирич З. И. Теория и методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 438 с.
7. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. М. : Русский язык, 1979. 206 с.
8. Дубинина Л. Л. Корреляция умений чтения и устной речи иностранных студентов экономического профиля в процессе работы с профессионально ориентированными газетными текстами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 1994. 209 с.
9. Емельянова Н. А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Новгород, 1997. 233 с.
10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985. 159 с.
11. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). Москва : Русский язык, 1987. 219 с.
12. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка. *Исследование речевого мышления в психолингвистике*. Москва : Наука, 1985. С. 85–99.
13. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
14. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1983. 208 с.
15. Корнилова Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 140–147.
16. Лебедева Ю. Г. Пособие по фонетике русского языка. Москва : Высшая школа, 1981. 128 с.
17. Ливер Б. Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2000. 191 с.
18. Нгуен Динь Луан. Интегративно-когнитивный подход к формированию умений общения у вьетнамских студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1999. 459 с.
19. Рагимова Л. С. Отражение фонетической и грамматической интерференции в русской письменной речи студентов-азербайджанцев и пути ее преодоления (на материале именных словосочетаний) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тбилиси, 1983. 233 с.
20. Рябова Т. В. О применении управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев. *Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских*. Москва, 1977. С. 13–42.
21. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. Москва : Просвещение, 1967. 248 с.
22. Соколов А. Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков. *Вопросы психологии*. 1960. № 5. С. 62–63.
23. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. Москва: Педагогика, 1979. 128 с.
24. Ходжиматова Г. М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02. Душанбе, 2011. 322 с.
25. Karlak M., Velki T. Motivation and leaning strategies as predictors of foreign language communicative competence. *Croatian Journal of Education*. 2015. № 17 (3). P. 635–658. doi: 10.15516/cje.v17i3.1759.

26. Anjomshoa, L., Sadighi, F. The importance of Motivation in Second Language Acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*. 2015. № 3 (2). P. 126–137.
27. Alghamdi, A. The role of motivation as a single factor in second language learning. *ARECLS*. 2014. № 11. P. 1–14.
28. Susanto, A. The important role of motivation in foreign language learning: a review. *Judika*. 2018. № 6 (1). P. 50–59.
29. Wong, Y. Developmental relations between listening and reading comprehension in young Chinese language learners: a longitudinal study. *Journal of Psycholinguistic research*. 2018. P. 1–13. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9619-y>.