

Голиков Сергей Николаевич

**НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ВЫВОДЫ-РЕКОМЕНДАЦИИ, ИМЕЮЩИЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Статья посвящена разработке национально ориентированной методики преподавания русского языка в испаноязычной аудитории. Учёт особенностей родного языка учащихся при обучении иностранному языку является одним из важнейших факторов его усвоения. Автор подробно останавливается на трудностях фонетического и грамматического характера, типичных для испаноговорящих учащихся, предлагает рекомендации по их преодолению. Статья содержит обширный материал практического характера.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2016/10-1/51.html](http://www.gramota.net/materials/2/2016/10-1/51.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2016. № 10(64): в 3-х ч. Ч. 1. С. 176-186. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2016/10-1/](http://www.gramota.net/materials/2/2016/10-1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [phil@gramota.net](mailto:phil@gramota.net)

## Список литературы

1. **Границкая А. С.** Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 173 с.
2. **Даминова С. О.** Методические требования к учебному пособию по развитию иноязычных умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на основе аудиовизуализации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 1 (43): в 2-х ч. Ч. 1. С. 47-53.
3. **Listening Skills. The 10 Principles of Listening** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.skillsyouneed.com/ips/listening-skills.html> (дата обращения: 15.07.2016).
4. **Randall's ESL Cyber Listening Lab** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.esl-lab.com/index.htm> (дата обращения: 15.07.2016).

## AUDING SKILLS IMPROVING AS A KEY TO EFFECTIVE COMMUNICATION

**Vartanova Karina Yur'evna**, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor  
*Pyatigorsk State University*  
*rina.3@mail.ru*

The article is devoted to the issues of improving aural skills among students-linguists of the primary stage of teaching a foreign language. The author suggests techniques contributing to the acquisition of these skills and the formation of a high level of communicative competence among students. Special attention is paid to strategies aimed at English speech comprehension.

*Key words and phrases:* aural skills; effective communication; communicative competence; phonological competence; successful teaching; "active listening".

УДК 8; 372.881.161.1

*Статья посвящена разработке национально ориентированной методики преподавания русского языка в испаноязычной аудитории. Учёт особенностей родного языка учащихся при обучении иностранному языку является одним из важнейших факторов его усвоения. Автор подробно останавливается на трудностях фонетического и грамматического характера, типичных для испаноговорящих учащихся, предлагает рекомендации по их преодолению. Статья содержит обширный материал практического характера.*

*Ключевые слова и фразы:* национально ориентированные учебные материалы; влияние родного языка; испаноязычная аудитория; интерференционные ошибки; языковое мышление.

**Голиков Сергей Николаевич**, к. пед. н.  
*Российский университет дружбы народов, г. Москва*  
*sernigol@mail.ru*

### НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ВЫВОДЫ-РЕКОМЕНДАЦИИ, ИМЕЮЩИЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье речь пойдёт о наиболее распространённых ошибках и сложностях, возникающих у испаноговорящих учащихся во время изучения русского языка как иностранного.

Языковой учебный материал отбирается, организуется, излагается и закрепляется с учётом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися. Весь учебный процесс строится с учётом особенностей данного языкового контингента. Формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций испаноговорящих учащихся только тогда будет протекать успешно, если обучение предполагает использование национально-ориентированных учебных материалов, при подготовке которых учитываются как лингвистический, так и экстралингвистический аспекты работы в испаноязычной аудитории, и с помощью учебных материалов совершенствуются содержание и организационно-педагогические условия овладения русским языком как иностранным.

В отечественной и зарубежной методике преподавания языка как неродного уделено достаточно серьёзное внимание вопросам необходимости систематической и системной работы над произношением и соответственно – проверке уровня сформированности слухопроизносительных навыков учащихся, в том числе при обучении русскому языку как иностранному. Несмотря на то, что русский язык входит в индоевропейскую языковую семью, носителю испанского языка изучать русскую фонетику не легче, чем носителю турецкого языка или хинди.

Неумение провести аналогию с собственным фонетическим строем может блокировать у испаноговорящих учащихся всё дальнейшее изучение русского языка. Для преодоления ошибок в определенной национальной аудитории следует учесть, что ошибки в произнесении русских звуков могут быть свойственны

представителям отдельных языковых групп и носителям конкретных языков. Мы не рассматриваем определённые звуки или позиционные изменения звуков, не существующие ни в одном другом языке, но можем говорить о типичных ошибках.

Ошибок у испаноговорящих учащихся следует ожидать не очень много, но это будут «упорствующие» ошибки, почти не поддающиеся исправлению на продвинутом этапе, однако сравнительно легко предупреждаемые на начальном. Приведем примеры подобных ошибок:

1) отсутствие оппозиции по твердости/мягкости или наличие её в сочетании с определенными гласными приводит к широко известным ошибкам при произнесении русских твердого и мягкого *л* (*плѣхо* вместо *плохо*, *полъка* вместо *полка*, *стуль* вместо *стул*, *дольго* вместо *долго* и т.д.), произнесении гласных, обозначающих мягкость предыдущего согласного, *я*, *е*, *ё*, *ю* как йотированных или как дифтонгов, неразличении при аудировании окончаний инфинитива и 3-го лица, других случаев, легко расцениваемых русскими как «с мягким знаком» или «без» (*читать* – читает, *говорить* – говорит);

2) отсутствие в родном языке редукции гласных приводит к оканью, ёканью и яканью в русском. Отсутствие ассимиляции согласных по звонкости/глухости дает расподобление согласных на стыке предлога и существительного (*как другу* вместо *к другу*, *вы конверте* вместо *ф конверте*, *в письме* вместо *ф письме*, *вы университете* вместо в университете), произнесение звонкого в абсолютном конце слова, где должно быть оглушение (*клуб* вместо *круп*, *рассказ* вместо *расскас*) и т.п. С точки зрения иностранца, русская фонетика далеко не так проста, как привыкли думать сами русские, соответствие написания и произношения вовсе не так очевидно.

В рецептивных видах речевой деятельности, осуществляемой на русском языке испаноговорящими учащимися (чтение и аудирование), необходимо учитывать фонетическую правильность речи [8, с. 214-217];

3) вместе с тем, нужно отметить, что русская фонетическая система содержит достаточно редкие в языках мира фонемы – [л] твёрдое латеральное (глагол, плохо), [щ] – щи (ещё, площадь);

4) испанский язык не содержит шипящих звуков;

5) русский гласный [ы] оказывается своеобразным для испаноговорящих и не имеет точного эквивалента (сын, сыр, группы, страны);

6) большой трудностью для испаноговорящих является дифференциальный признак твёрдости-мягкости (*говорит-говорить*). Взаимовлияние звуков, ассимиляция, оглушение конечных согласных и редукция безударных гласных представляют собой важную особенность русской фонетической системы для испаноговорящих учащихся;

7) наибольшую трудность для испанских учащихся представляют звуки [б] и [в], которые в их родном языке не различаются и сливаются в один звук. Аналогичная ситуация происходит со звуками [с] и [з], [ч] и [ц], поэтому испаноговорящие не могут различить такие слова, как *совершить* и *завершить*, *беру* – *верю*, *висит* – *визит*, *область* – *власть*, *Север* – *Сибирь* и др. Звуки [ш], [щ] и [ж] отсутствуют в испанском языке, поэтому учащиеся могут произносить *очибка* вместо *ошибка*, *медицинский* вместо *медицинский* или полностью игнорировать звук, произнося *уин* вместо *ужин*;

8) одним из самых трудных фонетических явлений для испаноговорящих является редукция гласных. Отклонения в речи испаноговорящих учащихся часто связаны с неправильным произношением твёрдых и мягких согласных при говорении и неразличением их при аудировании.

Используя перечень фонетических ошибок студентов, говорящих по-испански, можно распределить их ошибки следующим образом: 1) неверное усвоение артикуляции русских звуков, которых нет в родном языке учащихся; 2) полная замена русского звука испанским; 3) позиционная замена русского звука испанским; 4) смешение звуков; 5) произнесение группы русских согласных как согласных испанского языка. Фонетические и интонационные ошибки испаноговорящих учащихся, овладевающих русским языком, неразвитая способность понимать звучащую речь затрудняют общение, являются препятствием в адекватной коммуникации и нередко приводят к коммуникативно значимым ошибкам или к сбою в коммуникации. Это подтверждает пример из практики: в одной из комнат посольства Испании в России на столе лежал портрет короля Испании Хуана Карлоса II. На вопрос, заданный автором знакомому работнику посольства, почему портрет короля *не висит*, последовал следующий ответ: «*Будет визит после 15 сентября*». В результате смешения звуков [с] и [з] работник посольства понял глагол *висит* как слово *визит* и по этой причине сообщил о планируемом визите короля.

Что касается интонации, то в данном случае необычным для испаноговорящих является диапазон, характеризующий понижение голоса в конце повествовательного предложения (интонационная конструкция 1) – в испанском языке не опускают голос так низко в нисходящей интонации.

Русское ударение, характеризующееся подвижностью и силой, не всегда имеет соответствие в испанском языке. Для русского языка характерно напряжение тех групп мышц, которые часто не задействованы при говорении на испанском языке. «Для студентов из стран Латинской Америки трудным оказывается произношение всех смычных согласных, так как в родном языке это происходит с меньшим напряжением мышц» [4, с. 42].

Обучение произношению связано с обучением чтению. В результате особенностей безударных слогов, а также оглушения конечных звонких согласных и уподобления согласных по звонкости и палатализованности в потоке речи произношение может заметно отличаться от написания (о чём следует предупредить учащихся в самом начале обучения).

Сказанное подтверждает необходимость учитывать особенности восприятия русской фонетической системы при обучении испаноговорящих учащихся русскому языку, так как у них фонетическая интерференция проявляется как при восприятии, так и производстве речи и, таким образом, затрагивает артикуляционную

и перцептивную базы. Кроме того, фонологические показатели в речи иностранцев оцениваются носителями русского языка весьма эмоционально – акцент высмеивается; напротив, отсутствие акцента расценивается как наивысший уровень владения языком. С другой стороны, культурно-речевой шок в стране изучаемого языка вызывается, в первую очередь, отсутствием навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением чужой фонетической системы. Таким образом, унификация знаний и навыков и, следовательно, унификация контроля в области фонетики для испаноговорящих учащихся приобретает особое значение.

Следует отметить, что для испаноговорящих учащихся **лингвистическая фонологическая компетенция должна стать базой всего последующего эффективного обучения русскому языку**. Мы считаем целесообразным включить в материалы по фонетике для испаноговорящих учащихся задания на узнавание и различение фонем: 1) на опознание услышанных фонем и соотнесение их с графическим изображением; 2) на различение фонем при распознавании минимальных пар. Например, в области контроля акцентно-ритмических навыков предлагается выбор схемы ритмической структуры слова и словосочетания. В контроле навыков интонирования можно предложить выбрать соответствующий знак препинания в конце фразы, которую слышит учащийся.

Для самостоятельной работы испаноговорящим учащимся могут быть предложены следующие задания в тестовой форме (типы заданий заимствованы из пособия Т. М. Балыхиной, М. С. Нетёсиной «Тесты по русской фонетике» [3, с. 6-9, 51, 82]):

**Прослушайте слова и укажите, какой звук соответствует первой букве в словах.** *Escuche las palabras e indique cual sonido corresponde a la primera letra en las palabras.*

1. без	1. А) [б'] Б) [в']
2. весь	2. А) [б'] Б) [в']
3. верю	3. А) [б'] Б) [в']
4. беру	4. А) [б'] Б) [в']
5. злой	5. А) [с] Б) [з]
6. цвет	6. А) [с] Б) [ц]
7. жар	7. А) [ж] Б) [ш]

**Прослушайте слова и укажите, какой звук соответствует третьей букве в словах.** *Escuche las palabras e indique cual sonido corresponde a la tercera letra en las palabras.*

1. почему	1. А) [ч] Б) [ц]
2. каждый	2. А) [ж] Б) [ш]
3. лужа	3. А) [з] Б) [ж]

**Установите письменное соответствие звучащему слову.** *Determine la correspondencia escrita a la palabra que suena.*

1. база	1. А) ваза Б) база
2. завыл	2. А) завыл Б) забыл
3. бор	3. А) бор Б) вор
4. бремя	4. А) бремя Б) время
5. висит	5. А) висит Б) визит

**Укажите, какой звук соответствует выделенному согласному.** *Indique cual sonido corresponde a la consonante subrayada.*

1. обычно
2. идёшь А) мягкий
3. вместе Б) твёрдый
4. зимой
5. тёплый

**Укажите знак препинания в конце предложения. Indique los signos de puntuación en el fin de las frases.**

1. Какой трудный язык
2. Чья это книга
3. Сегодня воскресенье А) ! Б) . В) ?
4. Как всё вкусно
5. Как его зовут

Ошибки учащихся-иностранцев в речи на русском языке могут возникать как под влиянием родного языка учащихся из-за произвольного стремления перенести его модели и границы их применения в русскую речь, так и в результате «слабого усвоения соответствующих правил и закономерностей русского языка, а также границ их применения» [6, с. 69]. Эти два источника возникновения ошибок связаны тесным образом, так как усвоение правил и закономерностей русского языка проходит у учащихся на фоне уже сформированных механизмов речи на родном языке.

В описании трудностей усвоения грамматического материала испаноговорящими учащимися самое пристальное внимание следует уделить категории рода имён существительных. Это обусловлено рядом причин:

1) во-первых, знание этого грамматического явления недостаточно у испаноговорящих учащихся. Непереведённость данного лингвистического знания в операционное знание часто приводит к ошибкам в употреблении данной категории в речи;

2) во-вторых, «следует иметь в виду, что ошибки в употреблении рода из-за недостаточной тренировки на начальном этапе обучения могут создать такой специфический акцент, бороться с которым на более продвинутом этапе, когда будет накоплен большой запас лексики, окажется практически невозможно» [7, с. 11];

3) в-третьих, систематичность проявления родовых ошибок в устной и письменной речи испаноговорящих учащихся на всём пути обучения русскому языку, препятствующих нормальной речевой деятельности на нём, сама по себе является достаточным основанием для описания характерных содержательных и формальных признаков этой грамматической категории, исследования особенностей восприятия её студентами, выявления причин родовых несоответствий в рассматриваемых языках.

Сопоставляемые факты обоих языков различаются в категории рода, образовании множественного числа, склонения именных частей речи (последнее свойственно только русскому языку). Эти различия вызваны их структурой – русский язык по природе своей является флективным, а испанский агглютинативным. Постоянное влияние родного языка в области грамматики сказывается на формировании грамматических навыков, прежде всего продуктивных. Особенности проявления интерференции в русской речи носителей испанского языка переносятся, к примеру, на русские существительные. Такое положение обнаруживается в устной и письменной речи испанских студентов не только на начальном, но и на продвинутом этапах обучения русскому языку как иностранному:

Первый год обучения 1. *Сегодня плохой погода* (в испанском языке *tiempo* м. рода).

Второй год обучения 2. *Общества должна требовать* (в испанском языке *sociedad* ж. рода).

Третий год обучения 3. *Испанский команда выиграл* (в испанском языке *el equipo* м. рода).

Обращение к русскому и испанскому языкам, сопоставление принадлежащих тому и другому грамматических значений и способов их выражения выявляют существенные расхождения и в области грамматического рода имён. Эти различия определяются неодинаковым членением внутри одной и той же категории. Наличие трёх родов в русском языке, но двух – в испанском, родовых испанских показателей множественного числа при отсутствии таковых в русском, разной группировки по роду в двух языках слов, выражающих одно и то же понятие, снижают эффективность «прямого» пути усвоения родовой принадлежности русских слов и их форм, делают этот путь более долгим и непрочным.

Методическое сопоставление отдельных фактов русского и испанского языков базируется на понимании сходства этих двух языков, относящихся к одной индоевропейской системе, но находящихся в разных группах. Грамматические категории русского и испанского языков отчасти соответствуют друг другу, хотя и не всегда последовательно. Вместе с тем в испанском языке, с его аналитическим строем, и в русском языке, преимущественно синтетическом, существует определённая специфика параллельных категорий, таких как грамматическая категория рода.

Наличие в русском языке трёх родов на фоне двух в испанском выступает первой причиной ошибочной родовой квалификации русских имён существительных.

Вторая причина заключается в различии отдельных родовых показателей в двух языках: наличие артикля в испанском и отсутствие его в русском, наличие одинаковых окончаний в русском и испанском языках, характеризующих разные родовые категории: **o** – для среднего рода в русском языке и **o** – для мужского рода в испанском.

Третья причина состоит в ограниченности синтаксического способа выражения рода в испанском языке по сравнению с русским, что также приводит к ошибкам в русской речи испанских учащихся.

Наименее чётко в русском языке выражен показатель рода у существительных женского и мужского рода на мягкий согласный с нулевым окончанием (*площадь, ночь – ж.р., словарь, корабль – м.р.*).

Испаноговорящие учащиеся часто игнорируют существование среднего рода в русском языке; все существительные без исключения относят только к двум родам: мужскому или женскому, не обращая внимания на формальные показатели рода русских существительных. В этом случае показателем рода существительных выступает не именительный падеж, а родительный падеж: окончание **я** – у существительных мужского рода (*корабль – корабля*) и окончание **и** – для женского рода (*площадь – площади*). Для испаноговорящих

учащихся такое явление представляет большие трудности, так как они допускают много ошибок в определении рода и употреблении таких существительных.

Ошибки испаноговорящих учащихся в употреблении рода русских имён можно сгруппировать следующим образом:

1) ошибочное отнесение слов к другому роду с типовым, формально выраженным внешним показателем по аналогии с испанским языком. Например, у слова *собака* есть формальный показатель женского рода, но испанские учащиеся по аналогии с испанским языком относят это слово к мужскому роду (*perro* м.р.); слово *город* относят к женскому роду (*ciudad* ж.р.);

2) нарушение в согласовании из-за ошибочной идентификации рода существительных по нескольким причинам:

– существительное не имеет формального показателя рода (обычно это слово на мягкий согласный: *особое разнообразие*);

– наличие в испанском языке родовой принадлежности у существительных, употребляемых только во множественном числе: *острая ножницы* (здесь также имеет место и фонетическая внутренняя интерференция, в силу принадлежности слова к женскому роду в испанском языке – *las tijeras*);

– русское существительное относится к среднему роду, который отсутствует в испанском языке: *общества должна определить*;

– падежные формы существительных, определяющих форму зависимого слова, особенно если существительное не обладает типовым формальным показателем рода: *через какой время*;

– ошибочная идентификация рода вопросительных и отрицательных местоимений, не обладающих в русском языке категорией рода: *Кто была на уроке?* (студентка);

– русское существительное иностранного происхождения, похожее по звуковому оформлению на соответствующее испанское слово, но в испанском языке это слово имеет иную родовую принадлежность: *большой проблема* (здесь игнорируется даже типовой формальный показатель женского рода, общий для обоих языков, так как существительное *el problema* в испанском языке представляет исключение).

Причина ошибок может заключаться в недостаточном уровне владения синтаксической структурой, в частности порядком слов. В русском языке прилагательное обычно находится перед существительным и отсутствует формальный показатель рода – артикль, что затрудняет определение рода существительного.

Влияние категории рода испанского языка порождает у испаноговорящих учащихся неверные аналогии и ложные ассоциации при изучении категории рода русских имён существительных. В результате такого влияния могут появиться **интерференционные ошибки**. Влияние родного языка, особенно осязаемое на начальном этапе в условиях отсутствия русской языковой среды, накладывает на восприятие русского рода и форм его выражения свои ограничения, разрушает грамматическую «сетку», формируемую преподавателем в сознании учащихся с помощью различных методических приёмов.

Значение работы преподавателя с категорией рода в испаноязычной аудитории связано также с «перво-степенным значением» категории рода для функционирования в речи. Эта категория, подобная некоторым другим, занимает равно центральное положение как в лингвистическом, так и в методическом плане.

Для самостоятельной работы учащимся могут быть предложены следующие задания в тестовой форме.

**Задание 1.** Он, она, оно или они? Поставьте знак +.

Слова	он	она	оно	они
страна				
университет				
программа				
часы				

**Задание 2.** Чей? Чья? Чьё? или Чьи? Поставьте знак +.

Слова	Чей?	Чья?	Чьё?	Чьи?
тетрадь				
очки				
мороженое				
дедушка				

**Задание 3.** Этот, эта, это или эти? Поставьте знак +.

Слова	этот	эта	это	эти
мужчина				
команда				
иностранец				
продукты				

В лингводидактике известны различные подходы к грамматическим ошибкам, тем не менее, «корни многочисленных грамматических ошибок в речи иностранцев, изучающих русский язык, следует искать в механизмах как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции» [2, с. 68].

Первая конструкция, которая представляет трудность для испанских учащихся – конструкция типа *Esto студент*. Обычно она включается в первый урок, потому что является минимальной синтаксической единицей, имеет коммуникативное значение и способствует введению большего числа существительных. Тем не менее, в испанской аудитории она вызывает ряд трудностей, связанных с несходством выражения данного значения в русском и испанском языках. Следовательно, мы начинаем обучение русскому языку не с самой лёгкой для испанских учащихся синтаксической конструкции. Конструкцию *Esto студент* учащиеся воспринимают не как предложение, а как словосочетание *этот студент*. Это происходит в связи с тем, что в русском языке отсутствует глагол-связка в настоящем времени, а в испанском она (связка) есть.

Студенты, которые начинают изучать русский язык, как бы «вкладывают» лексическое наполнение, которое слышат или видят, в модель родного языка, сохраняющуюся в памяти.

Данная конструкция русского языка состоит из двух составляющих элементов: указательного слова *это* и имени существительного, а соответствующее ему испанское предложение состоит из четырёх элементов: *Esto es un estudiante* (указательного местоимения, глагола связки *ser* в настоящем времени, артикля и имени существительного). Представляется более целесообразным начать изучение русского языка с модели, которая полностью совпадает в обоих языках или более близка испанскому языку, например: *Студент читает (El estudiante lee)*. Здесь, однако, может появиться другая трудность, связанная с последовательностью введения фонетического материала. Предложение *Студент читает* требует включения уже в первый урок звуков, не сходных в русском и испанском языках, что нежелательно с методической точки зрения. Поэтому конструкции *Esto студент* нужно уделять особое внимание, семантизируя её значение на родном языке учащихся и отмечая, в чём состоит разница между русским и испанским языками в плане выражения данного значения. Это также касается модели *Брат инженер*.

При сравнении русской и испанской глагольных систем мы учитываем различие в языковом мышлении носителей двух языков, в частности в выражении времени и соотношении времён, которое приводит к довольно большому количеству ошибок в речи испаноговорящих учащихся. Например: *Завтра у его жены будет день рождения, но он не знал, что он купил*, или *Я думал, что когда я приехал сюда, будет футбольный матч* и другие. Конечно, как уже отмечалось выше, употребление того или иного испанского глагольного времени зависит, кроме всего прочего, от особых правил согласования времён: эти правила переносятся испаноговорящими учащимися в русскую речь. «В испанском языке временные формы указывают на соотносённость или несоотносённость одного действия с другим и способны выражать одновременность, последовательность или предшествование действия по отношению к моменту речи. Эта способность испанских времён влияет на употребление временных форм в придаточных предложениях, подчиняясь специальным правилам согласования времён в сложноподчинённых предложениях» [5, с. 189].

Ошибки данного типа могут быть коммуникативно-значимыми или привести к коммуникативному сбою. Приведём суждения: *Вдова хотела выйти замуж за человека, который смог распорядиться её деньгами*, из которого мы понимаем, что вдова хотела выйти замуж за человека, который уже совершил определённые действия для осуществления этой финансовой операции. На самом деле учащийся хотел сказать, что вдова выбирала одного из определённого количества мужчин, который сможет распорядиться её деньгами. В данном случае учащийся должен был употребить глагол *смог* в будущем времени – *сможет*.

Следует уделить особое внимание ещё одному различию русской и испанской глагольных систем. В испанском языке в отличие от русского языка имеется четыре глагольные формы, выражающие будущее действие: 1) простое будущее (*hablaré*), 2) будущее совершенное (*habré hablado*), 3) будущее в прошедшем (*hablaría*), 4) будущее совершенное в прошедшем (*habría hablado*). Все названные глагольные формы могут, однако, употребляться и в другой функции, а именно для обозначения предполагаемого, гипотетического, действия в настоящем и прошлом. «В испанском языке употребление так называемого гипотетического будущего широко распространено. Достаточно сказать, что форма будущего совершенного (*habré hablado*) используется гораздо чаще для обозначения предполагаемого прошедшего действия, чем собственно будущего» [1, с. 7]. Из сказанного становится понятным, почему испаноговорящий учащийся допускает следующую ошибку: *Я не сделал домашнее задание, потому что я думал, что сегодня утром у меня было время. Но у меня не было времени (Pensaba que hoy por la mañana tendría tiempo)*. Учащийся употребляет прошедшее время по аналогии с испанским языком, где он использует в данном случае будущее в прошедшем.

Можно встретить в большом количестве ошибки этого типа в речи испаноговорящих учащихся, и, по нашему мнению, этот материал должен быть обязательно включён в материалы по грамматике для этого контингента учащихся.

Ошибки испаноговорящих учащихся типа *Я был говорил о погоде* можно встретить в большом количестве на начальном этапе изучения русского языка. В испанском языке конструкция «глагол + герундий» (*estar + gerundio*) выражает действие и обладает «высокой степенью грамматикализованности, указывая на длительное (продолжительное) или непрерывно повторяющееся действие, которое может протекать в настоящем, прошедшем или будущем времени» [5, с. 221]. Например: *Estaba escribiendo los ejercicios – Я писал упражнения*. В данном случае глагол *estar* в прошедшем времени не переводится на русский язык. Испанские учащиеся по аналогии с родным языком переносят это значение в русский язык. Отсюда происходят ошибки типа: *Она сказала, что у неё была белая машина, которая была остановила около входа*. Учащийся хотел сказать ...машина, которая остановилась около входа.

Ошибки типа *Это учебник новый* вызваны тем, что в отличие от русского языка испанские прилагательные ставятся, как правило, после существительного. Испаноговорящие учащиеся допускают много таких ошибок на начальном этапе изучения русского языка, хотя и на продвинутом этапе эти ошибки не исчезают окончательно.

Необходимо сказать несколько слов о смешении форм наречий и прилагательных. Испаноговорящие учащиеся допускают коммуникативно значимые ошибки при употреблении прилагательных и наречий, например: *Леон – это удобно город. Это необычный. В России всегда очень холодный. Это будет вам интересный. Как хорошо был матч!* В этом случае ошибка может быть вызвана нарушением синтаксической связи примыкания. Не исключено также, что при этом имеет место межъязыковая интерференция, так как в испанском языке многие наречия образовались по конверсии от прилагательных и имеют одинаковую с ними форму [Там же, с. 233], например:

*No hables tan bajo. Hablan en voz baja.*

*He hablado tan bajo! Они говорят тихим голосом.*

Как видно из примера, формы наречия и прилагательного практически совпадают: (*bajo* – наречие *тихо* и *baja* – прилагательное женского рода *тихая*). Для испаноговорящих учащихся это, практически, одна форма, поэтому и на русском языке они допускают ошибки.

Для русского очень не характерен такой способ, как конверсия – использование одного слова в функции разных частей речи.

Возвращаясь к фонетическим трудностям испаноговорящих учащихся, следует отметить ещё одну трудность, которую они встречают при изучении русского языка. Речь идёт о звуке [й]. Русский согласный звук [й] похож на испанский звук, который произносится в конце слова после гласного звука, например в словах *hoу, doу*, хотя и продуцируется менее энергично и напряжённо. Несмотря на этот факт, испаноговорящие учащиеся нередко полностью игнорируют этот звук в русском языке. Особенно часто это происходит при восприятии звучащей речи и производстве в письменной речи прилагательных. Например, наиболее трудным для испаноговорящих учащихся является написание и производство в речи прилагательных мужского рода единственного числа. Отсюда проистекают такие ошибки, как *новы* вместо *новый*, *красивы* вместо *красивый* и т.д. Кроме того, испаноговорящие учащиеся часто полностью не различают буквы и звуки [и] и [й]. В письме они чаще всего подменяют букву й буквой и: *трудныи* вместо *трудный*, *сложныи* вместо *сложный*, *автор статыи* и т.д. То же самое явление наблюдается и при производстве в речи и письме притяжательных местоимений *мой – мои, свой – свои*.

В качестве примера приводим фрагмент из письменной работы испаноговорящего учащегося: *В субботу я ездил на измайловски рынок. Я увидел посуду, которая имеет особы «золотой» цвет и очень красивыи рисунок. У продавца был известныи русски сувенир – кукла «матрёшка».* Этим объясняются трудности в образовании и восприятии форм прилагательных единственного и множественного числа испаноговорящими учащимися, которые они встречают и при изучении кратких прилагательных русского языка.

Модель с краткой формой прилагательных требует особого внимания, так как краткая форма прилагательных не свойственна испанскому языку. Трудности могут возникнуть по причине отсутствия глагола-связки в русском языке. По-испански данное значение выражается сочетанием прилагательного с глаголом *ser* и *estar*. Причём в сочетании с глаголом *estar* прилагательное обозначает временный признак: *El esta alegre (Он весел)*, а с глаголом *ser* – постоянный признак: *El es alegre (Он весёлый)*. Обычно рекомендуется вводить данную модель не в самом начале обучения, а на более позднем этапе в целях рецептивного усвоения. Поэтому количество кратких прилагательных можно ограничить, предлагая учащимся те из них, которые чаще всего употребляются.

Существует и другой метод представления русских кратких прилагательных: они предъясняются вместе с формами полных прилагательных. При этом следует сообщить учащимся, что краткие прилагательные могут выполнять функцию предиката и стоять после существительного.

В методике преподавания русского языка как иностранного преподаватели часто используют приём образования морфологической цепочки, задавая вопросы к словам: что? кто? какой? как? что делать? для определения учащимися грамматической формы слов. Испаноговорящие учащиеся нередко испытывают большие затруднения при определении вопросами прилагательных и наречий. Например, задавая вопросы к словам «глубокий – глубоко» к слову «глубоко» они ставят вопрос что? определяя его как существительное. Это приводит к тому, что в предложении слово «глубоко» испаноговорящие учащиеся могут понять как слово «глубина». Вследствие этого происходит коммуникативный сбой. Подобное явление можно встретить и на втором и на третьем году обучения испанских учащихся русскому языку. Этот пример показывает, насколько сильна межъязыковая интерференция, когда в испанском языке формы прилагательного и наречия совпадают.

Работая с испаноговорящими учащимися, преподавателям следует обратить внимание ещё на один методический приём, используемый ими на уроках русского языка, когда учащиеся образуют разные грамматические формы от имени существительного или прилагательного, например: производственный – производство. В приведённом примере испаноговорящие учащиеся могут определить образованное ими существительное как одушевлённое, а не как неодушевлённое. В данном случае они воспринимают слово «производство» как лицо, переводя его на родной язык как «производитель». По нашему мнению, это происходит потому, что знание, вырабатываемое испаноговорящими учащимися, отличается цельностью, субстанциональностью и конкретностью. В приведённом выше примере слово «производство» является для них более абстрактным понятием, чем «производитель».



Следует отметить ещё одну особенность использования имён прилагательных испаноговорящими учащимися. Атрибутивное отношение, выраженное конструкцией «существительное + существительное в родительном падеже», вызывает у них трудности, когда данная конструкция расширяется именем прилагательным перед существительным, стоящим в родительном падеже, например: *мощность динамического громкоговорителя*. Опыт показывает, что интерферирующим моментом является употребление прилагательного перед определяющим существительным в русском языке в отличие от испанского, в котором прилагательное занимает иную позицию. Поэтому учащиеся часто относят прилагательное к предыдущему слову, а не к последующему, и, таким образом, получается искажение смысла словосочетания, допускается коммуникативно значимая ошибка: *динамическая мощност громкоговорителя*.

Среди членов предложений, выражающих атрибутивные отношения, особой отработки требуют притяжательные местоимения. В испанском языке существуют две формы притяжательных местоимений: безударная, предшествующая слову, атрибутом которого она является, и ударная форма, которая употребляется самостоятельно или после определяемого слова.

Испанские притяжательные местоимения отличаются от русских:

а) испанские безударные притяжательные местоимения **mi**, **tu**, **su** не согласуются с определяемым словом в роде:

*мой (твой) друг – mi (tu, su) amigo;*

*моя (твоя) подруга – mi (tu, su) amiga;*

б) притяжательные местоимения первого и второго лица единственного и множественного числа употребляются после определяемого слова и согласуются с ним в роде и числе:

*el lapis mio (tuyo, nuestro, vuestro) – мой, (твой, наш, ваш) карандаш;*

*la taza mia (tuya, nuestra, vuestra) – моя (твоя, наша, ваша) чашка;*

*las tazas mias (nuestras, vuestras) – мои (твои, наши, ваши) чашки;*

в) в испанском языке принадлежность третьему лицу обозначается местоимением **su**, которое согласуется в числе с существительным, перед которым оно стоит. В русском языке для обозначения той же самой принадлежности употребляются местоимения **его**, **её**, **их**, которые не согласуются в роде, числе с определяемым словом. Эти русские местоимения указывают на род и число владельцев (**их** – только на число). Например: *его книга* (известно, что книга принадлежит лицу мужского рода) – *su libro* (может принадлежать либо лицу мужского пола, либо лицу женского пола); *её чашка* (известно, что чашка принадлежит лицу женского пола) – *su taza* (чашка может принадлежать либо лицу мужского пола, либо лицу женского пола); *их книги* (известно, что книги принадлежат группе людей) – *sus libros* (переводится на русский язык как *его книги, её книги, их книги*), что обуславливает ошибки на замену местоимения **его**, **её**, **их** местоимением **свой** (аналог **su**, **sus**).

Если испанские притяжательные местоимения третьего лица стоят после определяемого слова, то они согласуются с ним в роде и числе: *el lapis suyo (ego, её карандаш)*, *la taza suya (ego, её чашка)*, *libros suyos (их книги)*.

Следует отметить различие в дистрибуции притяжательных местоимений, объясняя это несовпадение несколькими иными функциями притяжательных местоимений в русском и испанском языках. В русском языке притяжательные местоимения используются для выражения принадлежности, если в таковом есть смысловая необходимость: *Возьми мой журнал; Я люблю свою подругу*. В случае неоспоримости принадлежности притяжательные местоимения не употребляются: *Я открыл глаза*;

г) в русском языке, в отличие от испанского, вопрос **чей? чья? чьё? чьи?** согласуется с определяемым словом. В испанском языке вопросы **¿de quien? ¿de quienes?** остаются неизменяемыми:

*Чей это карандаш? – ¿De quien es este lapis?*

*Чья это чашка? – ¿De quien es esta taza?*

*Чьи это книги? – ¿De quien son estos libros?*

Упомянутые признаки русских притяжательных местоимений, выявленные в сопоставлении с их испанскими эквивалентами, затрудняют изучение данной грамматической категории испанскими учащимися. Этот факт предполагает особый подход к предьявлению и закреплению притяжательных местоимений в речевой практике.

У испанских учащихся значительные трудности вызывает употребление форм возвратного местоимения **свой**. В испанском языке его аналог **su** является единственно возможным притяжательным местоимением третьего лица.

Испанские учащиеся игнорируют употребление притяжательных местоимений третьего лица и употребляют только местоимение **свой**: *Свой друг спортсмен; Это свой институт*. Для достижения правильного употребления учащимися притяжательных местоимений и местоимения **свой** надо прокомментировать их значения и функционирование.

Наименее трудным из значений предложного падежа для испанских учащихся является значение места, так как в обоих языках существует обстоятельство места, отвечающее на вопрос *где? – ¿donde?* и употребляется предлог. Обычно рекомендуется изучение этого падежа в данном значении одним из первых на начальном этапе, поскольку оно не вызывает столь большой интерференции. Вместе с тем обнаруживается разница между испанским и русским языком, состоящая в употреблении артикля в испанском языке и окончании падежа в русском, но наличие окончания в данном случае не становится причиной непонимания смысла, об отсутствии же артикля в русском языке необходимо сообщить учащимся.

Интерференция проявляется при употреблении предлога **в** или **на**. В испанском языке употребляется один предлог **en** на том месте, где в русском языке употребляется **в** и **на**.

*Брат работает на заводе – Hermano trabaja en la fabrica.*

*Моя сестра учится в школе – Mi hermana estudia en la escuela.*

В испанском языке в значении места можно также употреблять предлог **sobre**, который имеет значение «на поверхности». В этом случае значение предлога **sobre** соответствует значению предлога **на**. Поэтому целесообразно начинать изучение предложного падежа с модели:

*Книга лежит на столе (sobre la mesa).*

*Тетрадь лежит в книге (en el libro).*

Затем можно подключать учащихся к работе над конструкциями типа: *работать на заводе, жить в городе* и др.

Уже на более позднем этапе отрабатывается значение объекта мысли, которое выражается формой предложного падежа с предлогом **о**.

Несмотря на то, что чаще всего предлог **о** переводится на испанский язык как **sobre**, обычно возникают трудности у учащихся в связи с тем, что в испанском языке в таком же значении можно употреблять предлоги **en** и **de**: *думать о родине – pensar en la patria; говорить о музыке – hablar de musica, sobre la musica*. В данном случае допускается ошибка *думать в родине*. Она вызывается тем, что учащиеся знают, что **en** соответствует русскому предлогу **в**. Как правило, учащиеся мысленно переводят или калькируют предложение из родного языка, поэтому анализируемое значение предложного падежа требует особого внимания со стороны преподавателя-русиста.

Если обратиться к учебнику русского языка испанского автора М. Санчес Пуиг, то при объяснении значения объекта мысли автор переводит вопросы *о ком? о чём? как? ¿acerca de quien? и ¿acerca de que?* [9, vol. 1, p. 87]. Эти формы вопросов не употребляются в испанской разговорной речи, но в данном случае уточняют значение объекта мысли и лучше ориентируют учащихся в описываемом значении предложного падежа. Данный факт был учтён в ходе практических занятий и имел положительный результат.

Материал, связанный с дательным падежом, целесообразно вводить после изучения винительного падежа, когда учащиеся усвоили способ выражения прямого объекта. Дательный падеж является первым падежом, на примере которого целесообразно представлять последовательно несколько падежных значений, реализуя преимущества системного представления языкового материала. Таким образом, можно переходить к конструкции *писать письмо другу*.

Дательный падеж адресата совпадает с испанским косвенным дополнением: *писать письмо другу – escribir una carta al amigo*.

В испанском языке форма косвенного дополнения не отличается от формы прямого дополнения, выраженного одушевлёнными существительными:

*Veo a mi hermano (Я вижу брата) – прямое дополнение.*

*Escribo una carta a mi hermano (Я пишу письмо брату) косвенное дополнение.*

Предлог **а** употребляется в обоих случаях перед существительным и обе конструкции отвечают на один и тот же вопрос:

*¿a quien ves? (кого ты видишь?)*

*¿a quien escribes una carta? (кому ты пишешь письмо?)*

Примеры демонстрируют, почему испаноговорящие учащиеся допускают ошибки в употреблении данных форм в русском языке. По этой причине при изучении дательного падежа в значении адресата очевидна необходимость начинать обучение с тех глаголов, которые требуют прямого и косвенного объектов. Например: *купить подарок сестре, писать письмо брату, объяснять правила студентам, дать ручку другу, показывать картину студентке и т.д.*, затем можно переходить к глаголам *говорить/сказать, звонить, помогать* и другим.

Что касается значения винительного и дательного падежей, нужно отметить: испанские учащиеся допускают большое количество ошибок, используя эти формы. Иногда ими не различаются эти два значения, для которых существует только один вопрос на родном языке *¿a quien? (кого? кому?)*.

Считается, что модели *Ему (было, будет) холодно, Ему 20 лет* должны быть усвоены учащимися лексически, без грамматического анализа. Нужно только семантизировать их посредством перевода, указав, что русский и испанский языки в данных случаях не совпадают. Можно согласиться, в принципе, с такой подачей материала. Практика, однако, показывает, что особенно в конструкции *Мне 20 лет* испанские учащиеся допускают большое количество ошибок. В данной ситуации они используют конструкцию *У меня есть...* по аналогии с испанской *Tengo 20 años*. По этой причине в речи испанцев наблюдается огромное количество ошибок типа: *Сколько лет у неё? ...потому что она была только 17 лет, Тогда у него было 10 лет* и др.

Изучение творительного падежа в испаноязычной аудитории следует начать не с конструкции *писать карандашом*, а с конструкции *разговаривать с братом*. Предлог **с** переводится на испанский язык как **con**, и поэтому структура зависимых членов предложения в обоих языках совпадает. Сравните: *разговаривать с братом – conversar con el hermano*. Опыт преподавания русского языка для испанцев показывает, что данное значение творительного падежа очень быстро усваивается учащимися. Конструкция может быть без труда активизирована учащимися, как и конструкция *читать с трудом*. Она также полностью совпадает с испанской конструкцией, и учащиеся понимают её по аналогии с родным языком: *читать с трудом – leer con dificultad*.

В связи с этим рекомендуется вводить её после ознакомления со значением совместности. Следует иметь в виду, что не во всех случаях имеется межъязыковая общность в понимании совместности действия, а следовательно, и в её языковом выражении. Совпадения имеются в отношении действий, выраженных глаголами *жить, гулять, играть, работать, танцевать* и их эквивалентами: *trabajar con кем? ¿trabajar con quien?*

Пространственные отношения, переданные глаголами движения, считаются одними из самых трудных для испанских учащихся в связи с тем, что существует большая разница между глаголами движения в испанском и русском языках. Эти трудности обусловлены рядом причин:

1) Совокупность значений глаголов *идти – ходить, ехать – ездить* соответствует только значению одного испанского глагола *ir*. Сравните:

*Я иду в школу – Yo voy a la escuela.*

*Я еду в город – Yo voy a la ciudad.*

*Я часто езжу на экскурсию – Frecuentemente voy de excursión.*

2) Глаголы движения *идти – ходить, ехать – ездить* требуют в основном употребления винительного падежа с предлогом **в** и **на**, между тем как в испанском языке употребляется, главным образом, предлог **a**.

3) Глаголы движения с приставками требуют также употребления разных предлогов и, следовательно, склонения существительных в разных падежах. Русские глаголы движения имеют одни и те же корни, в то время как в испанском языке значение русских глаголов движения передаётся разными словами, имеющими общие корни:

*войти – входить – entrar*

*выйти – выходить – salir*

*прийти – приходить – llegar*

*пройти – проходить – pasar*

*уйти – уходить – irse*

Всё это разнообразие русских глаголов движения влечёт за собой многочисленные ошибки в речи испанских учащихся:

1) путают употребление глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения (*Я каждый день иду в институт*);

2) допускают ошибки в употреблении нужного глагола для выражения действия, совершённого в прошлом (*Вчера я ехал в город* вместо *Я ездил в город*);

3) неправильно выбирают глаголы для выражения способа действия (*Он идёт в театр* вместо *Он едет в театр*);

4) путают употребление нужной приставки (*Я приехал к доске* вместо *Я подошёл к доске*);

5) допускают ошибки в употреблении нужного предлога и т.д.

Известно, что для формирования навыков правильного употребления глаголов движения необходимо выполнить большое количество разнообразных тренировочных упражнений, хорошо продумать систему упражнений и провести дозировку учебного материала. Необходимость анализа особенностей испанского языка в сопоставлении с русским продиктована насущной потребностью в описании, конкретизации и обосновании трудностей, с которыми сталкиваются испаноговорящие учащиеся при овладении русским языком и русской культурой.

Таким образом, сбор, описание и классификация ошибок испанских учащихся позволяют определить «ошибкоопасные» зоны с целью их дальнейшего использования при составлении материалов по грамматике для испаноговорящих учащихся. Именно детальный анализ и учёт «отрицательного материала» может дать информацию о трудностях овладения отдельными видами речевой деятельности. Указанные нами области являются потенциальными зонами ошибок в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности испаноговорящих учащихся. Частотность ошибок в речи разных групп этого контингента в отмеченных нами зонах достаточно высока, что даёт нам основание причислить их к типичным. При формировании и развитии фонетико-фонологической и грамматической компетенций у испаноговорящих учащихся важно учитывать проявление интерференционных ошибок при восприятии и производстве речи, коммуникативно значимых ошибок, которые допускаются при нарушении согласования глагольных времён, смешении форм наречий и прилагательных.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Трудности перевода с испанского языка на русский. М.: Высшая школа, 2004. 109 с.
2. Бальхина Т. М., Игнатьева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: РУДН, 2006. 195 с.
3. Бальхина Т. М., Негёсина М. С. Тесты по русской фонетике. М.: РУДН, 2007. 104 с.
4. Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ. М.: Флинта; Наука, 2003. 208 с.
5. Виноградов В. С. Грамматика испанского языка. Практический курс. М.: Высшая школа, 2006. 430 с.
6. Виноградов В. С., Милославский И. Г. Русская грамматика в сопоставлении с испанской: сходство и различия. Статья первая. Род и одушевлённость // Русский язык за рубежом. М., 1979. № 2 (58). С. 69-70.
7. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1978. 136 с.
8. Шустикова Т. В. Тестирование как одна из форм при обучении русскому языку // Пути и средства развития теории и практики лингводидактического тестирования: Первая международная научно-практическая конференция: сборник научно-методических статей. М.: РУДН, 2007. С. 214-217.
9. Sánchez P. M. Lecciones de ruso. Madrid: EDI-6 S.A., 1984. Т. 1-2.

## NATIONALLY ORIENTED CONCLUSIONS-RECOMMENDATIONS OF PRACTICAL SIGNIFICANCE FOR TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CLASSES WITH SPANISH-SPEAKING AUDIENCE

**Golikov Sergei Nikolaevich**, Ph. D. in Pedagogy  
*Peoples' Friendship University of Russia in Moscow*  
*sernigol@mail.ru*

The article is devoted to the development of nationally oriented methods of teaching the Russian language in the Spanish-speaking audience. Taking into account the features of the students' native language while teaching a foreign language is one of the most important factors of its mastering. The author dwells on the difficulties of the phonetic and grammatical character typical of Spanish-speaking students, and suggests recommendations for overcoming them. The paper contains extensive practical material.

*Key words and phrases:* nationally oriented educational materials; influence of native language; Spanish-speaking audience; interferential mistakes; linguistic thinking.

УДК 378.147

*Статья посвящена практическому использованию языковых социальных сервисов в процессе развития иноязычных умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Авторы анализируют образовательный контент социального сервиса *Busuu.com* для уровней владения иностранным языком B1 и B2, отмечают преимущества и недостатки использования данного интерактивного инструмента языковой коммуникации.*

*Ключевые слова и фразы:* социальная сеть; иноязычный коммуникант; речевое общение; интернет-технологии; виртуальное образовательное сообщество; сетевые инструменты; речевая деятельность.

**Гулая Татьяна Михайловна**

**Романова Светлана Анатольевна**, к. соц. н., доцент  
*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*  
*tg87rs@rambler.ru; sromanova1@mail.ru*

### К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ В КАЧЕСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Появление информационно-коммуникационных технологий, их применение в образовании, развитие электронной педагогики предоставило новые возможности оптимизации процесса обучения, в частности процесса приобретения и совершенствования навыков владения иностранным языком. В настоящее время существует ряд интерактивных инструментов языковой коммуникации, помогающих создать атмосферу погружения в аутентичную языковую среду, преодолеть психологический барьер, возникающий у учащихся при общении на иностранном языке. Блог, твиттер, социальные сети, форум, вики, аудио- и видео-касты доступны в синхронном и асинхронном режимах с мобильного устройства в любое время и в любом месте, индивидуализируют процесс обучения, предоставляют доступ к многочисленным интернет ресурсам и образовательным услугам [2, с. 50; 3, с. 379-383].

Среди перечисленных информационных технологий, связанных с коммуникацией, обменом или передачей информации, образовательные языковые социальные сети стали особенно популярны. Живое онлайн общение с носителями языка, представителями иной культуры, исторических традиций, социальной среды вызывает интерес у людей разных возрастных групп и социального положения [4, с. 120-125].

В данной статье авторы попытаются проанализировать содержательную сторону образовательного контента одного из самых популярных в России языковых социальных сервисов *Busuu.com* на его соответствие методическим требованиям, предъявляемым к структуре и предметному содержанию процесса обучения иностранным языкам, рассмотрят потенциальные возможности его использования для организации самостоятельной работы студентов с целью формирования и развития языковых и речевых навыков обучающихся.

*Busuu.com* – социальный сервис для владеющих базовыми знаниями иностранного языка пользователей, желающих развивать и совершенствовать свои языковые умения и навыки, повышать уровень владения иностранными языками через активную коммуникацию, совместную работу и взаимопомощь, сотворчество [1, с. 64].

Разработчики *Busuu.com* предлагают учебный контент для 4 уровней владения английским языком: A1 – начальный, A2 – элементарный, B1 – средний, B2 – выше среднего. Количество бесплатных уроков варьируется в зависимости от уровня владения языком от 20 на начальном уровне A1 до 5 уроков на уровне выше среднего B2. Поскольку в неязыковом вузе уровень подготовки студентов по иностранному языку соответствует уровням B1-B2 согласно общеевропейской оценке уровней владения иностранным языком, мы рассмотрим именно эти уровни, анализируя учебный контент вышеупомянутого социального сервиса.