

## **ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЗБЕКСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

**Вет-Нга ТЮ**

Магистр испанской филологии  
Университет Саламанка, Испания

## **ИСПАН ТИЛИНИ ЎРГАНИШДА ЎЗБЕК ТАЛАБАЛАРИНИНГ ИМЛОВИЙ ХАТОЛАРИ**

**Вет-Нга ТЮ**

Испан филологияси магистри  
Саламанка университети, Испания

## **ERRORS IN THE WRITTEN SPEECH OF UZBEK STUDENTS WHEN STUDYING SPANISH**

**Vet-Nga TYU**

Master in Spanish Philology  
University of Salamanca, Spain

UDC (УЎК, УДК): 372.881.134.2

### **For citation (иктибос келтириш учун, для цитирования):**

Тю Вет-Нга. Ошибки в письменной речи узбекских студентов при изучении испанского языка// Ўзбекистонда хорижий тиллар. — 2021. — № 5 (40). — С. 88-102.

<https://doi.org/10.36078/1639027833>

**Received:** August 28, 2021

**Accepted:** October 17, 2021

**Published:** October 20, 2021

Copyright © 2021 by author(s).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**Аннотация.** В статье раскрываются и объясняются проблемные аспекты в процессе изучения испанского языка как иностранного узбекскими учащимися с целью предоставить больше знаний в этой области и помочь преподавателям лучше понять специфику обучения этой группы студентов. Исследование проведено на основе анализа 67 письменных сочинений, созданных 67 студентами Узбекского государственного университета мировых языков, изучающих испанский язык как иностранный. Во время исследования и написания этой научной работы мы задавались вопросами, где именно у узбекского студента возникают трудности? Почему возникает каждый тип ошибки? Почему студент делает ошибку там, где не должен? И какие механизмы применяются в процессе обучения? Результаты сочинений показывают, что наиболее частыми и повторяющимися ошибками являются ошибки, связанные с графикой, лексикой, грамматикой, а также связанные со структурой неправильного выбора грамматического пола. Мы надеемся, что это исследование может оказать положительное влияние на преподавателей испанского языка и помочь им прояснить сомнения, с которыми обычно сталкиваются узбекские студенты.

**Ключевые слова:** сравнительный анализ; испанский язык; анализ ошибок; интерлингва; интерференция; перенос.

**Аннотация.** Мақолада ўзбек талабалари томонидан испан тилини чет тили сифатида ўрганиш жараёнидаги муаммоли жиҳатлар очиб берилган ва таҳлил қилинган; бу борада кўпроқ билим бериш ҳамда ўқитувчиларга ушбу гуруҳ ўқувчиларини ўқитишнинг ўзига хос хусусиятларини яхшироқ англашга ёрдам беради. Тадқиқот Ўзбекистон давлат жаҳон тиллари университетининг испан тилини чет тили сифатида ўрганаётган 67 нафар талаба томонидан яратилган 67 та ёзма иш таҳлили асосида ўтказилди. Ушбу илмий ишни тадқиқ қилиш ва ёзиш жараёнида қуйидаги назарий саволларга жавоб изланди: ўзбек талабаси айнан қаерда қийинчиликларга дуч келади? Нима учун бир хил типдаги хатолик юзага келади? Нима учун талаба хато қилиши жоиз бўлмаган ўринда хато қилади? Ўқув жараёнида қандай механизмлар қўлланилади? Иншоларнинг натижалари таҳлили шуни кўрсатадики, тез-тез учрайдиган ва такрорланадиган хатолар графика, луғат, грамматика билан боғлиқ. Шунингдек, грамматик жинсни нотўғри танлаш билан боғлиқ хатолар ҳам учрайди. Умид қиламизки, ушбу тадқиқот испан тили ўқитувчилари фаолиятига самарали таъсир кўрсатиши ва талабалар одатда дуч келадиган баҳсли саволларни аниқлашга ёрдам беради.

**Калит сўзлар:** қиёсий таҳлил, хатоларни таҳлил қилиш, испан тили, интерлингва, интерференция, трансфер.

**Abstract.** The article reveals and explains the problematic aspects in the process of learning Spanish as a foreign language by Uzbek students, and provides extra information for teachers to better understand the specifics of teaching to these students. The study was carried out on the basis of the analysis of 67 written compositions written by 67 students of Uzbekistan State World Languages University, who study Spanish as a foreign language. The research questions were as following: “Where exactly does an Uzbek student encounter difficulties?”; “Why do typical errors occur?”; “What mechanisms are used in the learning process?” The results of the essays show that the most frequent mistakes are the errors, associated with graphics, vocabulary, grammar, and the choice of grammatical gender.

**Keywords:** contrastive analysis; error analysis; Spanish; inter-language; interference; transfer.

**Введение.** Рассмотрение проблемы сознания в контексте теории обучения родного языка и ее области является относительно новым явлением. Раньше внимание исследователей было сосредоточено на взаимных отношениях языка и мышления, и высшей степенью в освоении иностранного языка часто называлась мышление на этом языке, хотя еще Л.С. Выготский подчеркивал, что мышление и речь имеют разные генетические корни и пересекаются только в сфере вербального: «Речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи» (15, 108). Как мышление может совершаться без участия речевых образов и движений, так и «нет никаких оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению» (15, 109).

Овладение новым языком не может изменить мышление человека, поскольку правила мышления универсальны, но оно может изменить его сознание. Усвоение новой информации, даже о другом языке, — это эпистемологический процесс (невозможный без мысли). Для разных явлений используются одни и те же универсальные

механизмы; однако любая эпистемология (гносеология) опосредует содержание человеческого сознания. Именно этот аспект проблемы приобретает особое значение в контексте владения иностранным языком. Изучение второго языка на любом уровне и любой сложности — трудный процесс, который затрагивает сознание человека.

Нормы культурного развития сознания действуют даже в том случае, если человек начинает изучать иностранный язык. Во-первых, язык — это та конкретная форма, в которой на самом деле происходит понимание окружающего мира. Социальный опыт и знание мира различны в разных культурах, поэтому это не может не влиять на язык. Во-вторых, сознание — это отражение реальности как «преломления» через призму социально-произведенных значений языков.

Что касается разницы между терминами значение и смысл, считается, что для коренных носителей язык представляется значением и автоматически понимается благодаря силе социокультурного контекста, для учащегося этот язык должен быть открыт как смысл.

В текущей работе мы постараемся исследовать некоторые вопросы, которые мы видим в этой проблеме. И мы также хотели бы сосредоточиться на случаях, когда обнаруживается вмешательство родного языка, поскольку изучение вмешательства всегда было наиболее проблематичным вопросом на пути изучения иностранного языка, который продолжает занимать актуальное место в повестке дня исследователей-методистов. Под вмешательством мы понимаем тот факт, что, когда студент, изучающий иностранный язык, применяет правила, то есть лингвистические знания (либо своего родного языка, либо другого языка, который он изучил ранее) и коммуникативные способности, к языку, который он изучает как в письменной, так и в устной форме.

Очевидно, что учащийся имеет опыт работы с лингвистической системой, по крайней мере, на своем родном языке, так что он переносит этот багаж знаний и навыков в новую языковую ситуацию. С этой точки зрения тот, кто сталкивается с приобретением новой лингвистической системы, не является «чистой доской», поэтому у него есть возможность использовать свои предыдущие лингвистические навыки.

Обучение иностранному языку все чаще рассматривается как межкультурный процесс, поскольку он включает в себя передачу культуры и истории. Более того, понимание и использование лексики иностранного языка представляет собой неотъемлемую и важную компетенцию, позволяющую интегрироваться за пределы культуры соответствующей страны.

В статье я хотел бы указать на те аспекты, в которых у узбекских студентов больше проблем и каковы их трудности в изучении испанского языка. В частности, выявить трудности, с которыми узбекские студенты сталкиваются при изучении грамматики и лексики, путем анализа ошибок на письме, сделанных студентами Узбекского государственного университета мировых языков, а также найти возможные объяснения, причины и ответы на трудности, с которыми сталкиваются узбекские студенты при изучении грамматики и других неграмматических аспектов испанского языка. В целом, узбекские студенты достаточно конкурентоспособны на занятиях иностранного языка, то есть могут быстро выучить иностранный язык. Конечно, всегда существуют препятствия, которые нужно преодолевать.

Однако одним из основных моментов является выявление случаев влияния со стороны родного языка учащихся, поскольку, хотя, по мнению лингвистов, оно является причиной только 4% всех ошибок, мне кажется, что наши учащиеся превзошли этот процент. Поэтому необходимо придать этому явлению большее значение. Помимо того факта, что многие ошибки, допущенные нашими студентами, были вызваны отрицательной трансференцией родного языка. Мы учитываем два языка, узбекский и русский, с очень разной типологией: когда учащийся, чей родной язык узбекский, путается, сомневается или ошибается, то же самое не всегда бывает со студентом, родным языком которого является русский, и наоборот. Важно отметить, что большинство наших студентов билингвы или даже полилингвы (узбекский – русский – таджикский), что означает появление дополнительных условий при анализе допущенных ошибок.

Задачи нашего исследования:

1) выяснить различия и недостатки орфографии между узбекским и испанским языками, чтобы найти основные причины ошибок;

2) проследить сложность времен испанского глагола, сравнив времена узбекского, русского и испанского языков таким образом, чтобы мы смогли решить эту проблему, которая доставляет столько неудобств узбекским учащимся при использовании глагольного времени в испанском языке;

3) исследовать сомнения, неуверенность и путаницу относительно лексики с намерением устранить препятствия, обнаруженные в ходе нашего исследования.

**История вопроса.** В этом разделе мы собираемся поразмышлять над различными теориями об овладении языком и ошибками в обучении иностранного языка: концепция ошибки, сравнительный анализ, анализ ошибок и интерлингва.

*Концепция ошибки.* Овладение языком — это процесс формирования привычки, т. е. считалось, что освоение другого языка связано с созданием нового набора привычек и переносом старых привычек с родного языка. Если между двумя рассматриваемыми языками есть общие черты, перенос будет положительным; в противном случае перенос создаст трудности для учащегося. Таким образом, ошибки возникают в результате негативного воздействия родного языка. Кроме того, ошибки считаются недопустимыми и их следует избегать, чтобы выучить иностранный язык.

После отказа от бихевиоризма принимается новая теория овладения языком, которую защищает Хомский: врожденность. С этой точки зрения языковое усвоение определяется как процесс творческого конструирования (1, 7). Постулируется, что люди рождаются с предрасположенностью, известной как универсальная грамматика. Согласно этой теории Хомского, влияние родного языка в ходе изучения иностранного начинает уменьшаться и ошибки рассматриваются как положительный и важный элемент в изучении языка. Точно так же ошибки воспринимаются как образцы гипотез или стратегий, используемых обучающимися при приближении ко второму языку. Таким образом, межъязыковой опыт учащегося можно изучить с помощью анализа ошибок. Кордер (3, 10–11) считает ошибки ценными для:

а) преподавателей: ошибки показывают, насколько ученик продвинулся вперед и какие аспекты ему еще предстоит изучить.

б) исследователей: ошибки — это примеры стратегий и процедур, используемых учащимися.

с) студентов, ошибки служат для проверки гипотез о правилах изучаемого языка.

Кроме того, Кордер предлагает различие между ошибкой и дефектом. Термин «ошибка» сохраняется для «систематической ошибки», которая раскрывает базовые знания изучаемого языка, а дефект является случайной ошибкой из-за нарушения памяти, физических и психологических условий, что также имеет место в речи носителей языка.

Дж. Норриш (12, 7), Сантос Гаргалло (13, 78) также демонстрируют свою интерпретацию концепции ошибки:

ошибка – это систематическое отклонение, при этом отсутствует непоследовательное и возможное отклонение;

ляпсус – это отклонение из-за экстралингвистических факторов, таких как отсутствие концентрации, короткая память и т. д.

В настоящее время концепция ошибки в теоретической области изменила свое значение. Однако на занятиях ошибки по-прежнему воспринимаются как нечто негативное и постыдное, особенно учащимися.

**Сравнительный анализ.** Сравнительный анализ появился в шестидесятых годах как основная модель исследования обучения второму языку в результате работы профессоров Мичиганского университета К. Фриса (8) и Р. Ладо (9). В то время ошибки считались недопустимыми, вызванные вмешательством родного языка.

Последователи бихевиористской теории считают, что изучение языка, как и другие типы обучения, представляет собой процесс формирования привычек, состоящий из имитации и повторения (2, 12). Следовательно, предполагается, что привычки родного языка, укоренившиеся в сознании ученика, будут влиять на изучение иностранного языка. В случае, если системы родного и иностранного языков идентичны, обучение иностранному языку будет предпочтительным (положительный перенос). Но в обратном случае, то есть, если структуры обоих языков различны, студенту будет сложнее освоить иностранный язык (отрицательный перенос, или интерференция). В этом смысле Р. Ладо (9, 2), Кордер (4, 229) указывают: «Мы предполагаем, что студент, который соприкасается с иностранным языком, найдет некоторые его особенности довольно легкими, а другие — чрезвычайно трудными. Те элементы, которые похожи на его родной язык, будут для него простыми, а те, которые отличаются от родных, будут трудными».

Начиная с шестидесятых годов, проводились исследования по сравнению лингвистических систем родного и иностранного языков с целью демонстрации различий и сходства между двумя языками. Считалось, что контраст двух рассматриваемых языков может служить для выявления и прогнозирования наиболее проблемных структур для учащегося с конкретным родным языком. В общем, процедуры сравнительного анализа следующие (13, 34):

а) структурное описание родных и иностранных языков;

б) сопоставление описаний;



- в) подготовка предварительного списка неэквивалентных конструкций;
- г) их перегруппировка, устанавливающая иерархию сложности;
- д) прогнозирование и описание трудностей приобретения;
- е) изготовление дидактического материала.

Очевидно, что цель сравнительного анализа состоит в построении контрастирующей грамматики, которая может позволить установить иерархию сложности и разработать учебные материалы, позволяющие избежать появления ошибок. Однако в конце 1960-х годов начали возникать сомнения в справедливости теории сравнительного анализа.

Несколько эмпирических исследований пытались показать, что интерференция не была с количественной точки зрения основным и единственным источником отклонений и ошибок, обнаруженных во время приобретения второго языка. По результатам исследования стало ясно, что причиной ошибки могли быть и другие причины, такие как учебные материалы, стратегии преподавания и обучения и т. д.

Более того, утверждение сравнительного анализа о том, что разница между родным и иностранным языком вызывает затруднения и помехи, вводит в заблуждение. Согласно проведенному исследованию, «интерференция чаще возникает между теми языками и языковыми структурами, которые учащийся чувствует ближе, а не наоборот» (7, 16).

С другой стороны, появились новые языковые исследования, такие как иннатизм, отстаивавшие идею о том, что «человек рождается с врожденной предрасположенностью к овладению языком». Изучение языка рассматривается как творческий процесс, который проверяется путем формирования гипотез о входных данных и языках.

Другая критика основана на том факте, что сравнительный анализ ограничивался сравнением языковых систем без учета важности коммуникативной и прагматической функции (7, 17).

После критики по разным причинам сравнительный анализ был полностью отвергнут. Некоторые лингвисты утверждают, что сравнительный анализ может помочь, по крайней мере, объяснить некоторые проблемы изучающего иностранный язык или понять текущие исследования межъязыкового общения.

**Анализ ошибок.** Анализ ошибок (АО) родился в конце шестидесятых годов как новая модель исследования о приобретении второго языка и включает в себя серию изменений в подходе к исследованию и в видении ошибок.

В АО систематическое сравнение двух рассматриваемых языков откладывается для прогнозирования ошибок и смещения интереса к успеваемости учащегося на втором языке. Эта исследовательская модель, основанная на теоретических подходах Хомского, рассматривает овладение языком как творческую деятельность, поддерживаемую врожденной предрасположенностью, которая позволяет вывести правила языка из данных, которым они подвергаются. Кроме того, считается, что в процессе овладения вторым языком ошибки существенны и неизбежны, как и в случае овладения родного языка ребенком. Следовательно, ошибки следует рассматривать как образцы языковой компетенции учащегося на каждом этапе развития. Кордер (3, 10) в своей статье о значении ошибок указывает: «Таким образом, ошибки учащегося

свидетельствуют о системе языка, который он использует [т. е. усвоенную] в определенный момент курса [и можно повторить, что он использует какую-то систему, хотя это еще неправильная система]».

Следовательно, речь учащегося, отличающаяся как от его родного языка, так и от целевого языка, рассматривается как своего рода «идиосинкразический диалект», «межъязыковой», «приблизительная система» и т. д. А ошибки систематически анализируются, чтобы объяснить внутренние механизмы или психолингвистические стратегии, используемые учащимся для изучения языка.

Помимо попытки учесть процесс приобретения, АО также стремится определить области наибольших трудностей посредством инвентаризации наиболее частых ошибок, чтобы улучшить тактики обучения и учебные материалы.

Несмотря на признанный вклад АО, возникает несколько критических замечаний, которые приводят к отрицанию АО как основной модели овладения вторым языком. Ларсен-Фриман и Лонг (10, 64) резюмируют критику АО следующим образом: «Сосредоточившись исключительно на ошибках, исследователи закрыли доступ ко всей ситуации. Они изучали, что ученики делают неправильно, но не то, что у них получается хорошо. Более того, часто было трудно, если не невозможно, найти единственный источник для каждой ошибки».

Анализ ошибок также подвергался критике за недооценку влияния родного языка, поскольку он пытается чрезмерно уменьшить приписывание ошибок вмешательству родного языка.

В конце 1970-х годов АО был заменен межъязыковыми исследованиями в качестве основной модели для анализа овладения вторым языком. Однако нельзя отрицать, что АО по-прежнему служит руководством преподавателя в отношении эффективности его методологии и создания учебных материалов, более соответствующих потребностям учащегося.

**Интерлингва.** Основываясь на анализе ошибок рождается межъязыковой анализ (интерлингва), который рассматривает ошибки как образец стратегии обучения. В любом случае интерлингва расширяет поле своего наблюдения, то есть учитываются не только ошибки, допущенные учащимся, но и их правильная интерпретация.

Термин «интерлингва» был введен Л. Селинкером в 1969 году и позже обобщен в 1972 году тем же автором (14) для обозначения неродной лингвистической системы, используемой учеником, когда он пытается выразить себя на втором языке на разных этапах обучения. Существуют и другие названия, относящиеся к тому же самому понятию, например, идиосинкратический диалект (4) и приблизительная система (11). Среди различных терминов Нэмсэр (11, 116), Д. Ларсен-Фриман, и М. Х. Лонг (10, 63) предлагают следующие предположения относительно интерлингвы:

- 1) языковая система студента отличается от родного и иностранного языков;
- 2) в процессе обучения они проходят различные стадии эволюции: родной язык... интерлингва1... интерлингва2... интерлингва3... ОБ (объектный язык);

3) в данной ситуации языки учащихся с одинаковым уровнем навыков в целом совпадают с большими вариациями из-за разного опыта обучения.

Что касается основного процесса изучения второго языка, Селинкер (14) считает, что существует «скрытая психологическая структура», которая активируется при попытке изучить второй язык. Автор также постулирует, что интерлингва студента не зависит только от родного языка, существует больше факторов, которые определяют языковую систему студента, такие как: передача практики, стратегия обучения, стратегия коммуникации и гиперобобщение лингвистического материала из второго языка.

Анализ интерлингвы направлен на анализ и описание производства второго/иностранного языка студентом и становится основной моделью для изучения второго языка. Селинкер указывает, что есть три набора данных, которые необходимо проанализировать:

- 1) утверждения, сделанные студентом в его родном языке;
- 2) утверждения интерлингвы студента;
- 3) высказывания носителей языка в целевом языке.

Что касается методологии, Сантос Гаргалло (13, 137) указывает на некоторые из фундаментальных принципов, перечисленных Гароне (6):

- a) определение профиля информатора;
- б) определение типа анализа (продольный или поперечный);
- с) разработка наиболее подходящей задачи для достижения целей;
- г) изучение факторов, которые будут приняты во внимание как вызывающие разновидность интерлингвы;
- д) анализ данных по критерию обязательных контекстов.

Следует также отметить, что идиосинкразические постановки учащегося, несущие как неправильные, так и правильные структуры в соответствии с правилами целевого языка, считаются такими же нормальными, как и у ребенка, изучающего свой родной язык. И, следовательно, ошибки следует оценивать не как нечто отрицательное, а как показатель этапов, через которые должен пройти учащийся. Как можно понять, эта идея стала обобщаться из концепции анализа ошибок.

**Информаторы.** Информантами, которых мы задействовали в нашей работе, являются 67 студентов 1–3 курсов Узбекского государственного университета мировых языков в Ташкенте. Они писали сочинения на разные темы. Среди этих студентов мы выделили две группы: студенты в возрасте 16–22 лет и студенты, которые работают, в возрасте 25–30 лет.

Итак, у нас есть работы студентов трех курсов, и все они среднего-низкого уровня, так как мы не обнаружили большой разницы в уровне владения языком. Программы каждого курса в Узбекском государственном университете мировых языков усложняются с каждым курсом, то есть каждый год вводятся новые правила с точки зрения грамматики, нового словарного запаса и т. д. Но все же студенты не показывают прогресс в языковых навыках в отношении изучения испанского языка, несмотря на то что программы, предлагаемые узбекским университетом в течение четырех лет для студентов, чей иностранный язык испанский, достаточно полноценны. Таким образом, кажется, что студенты с проблемами в языке



недостаточно стараются, когда дело доходит до изучения, практики, запоминания правил или парадигм.

**Опрос.** Все задания и инструктаж проводились преподавателями названного университета, к которым студенты привыкли. Для выполнения этих заданий потребовалось полтора часа занятий; вначале преподаватели объяснили задание; затем у студентов был полный час на составление сочинения, а остальное время — на заполнение анкеты личных данных. Студентам разрешалось пользоваться словарем. С самого начала занятия ученики были проинформированы о том, что это не упражнение по оценке их квалификации, а материал, который мне нужен, чтобы я мог исследовать трудности, с которыми они столкнулись при изучении испанского языка. Данные наших студентов получены, как мы уже упоминали выше, на трех курсах и были собраны в середине второго семестра.

Причина, по которой мы выбрали написание сочинения на свободную тему студентами, заключается в том, что каждый из молодых людей в своей обычной жизни пишет письма, в которых он рассказывает о прошлых каникулах/ отпусках, поездках, событиях и т. д. И они также могут свободно выражать себя, без заранее подготовленного сценария, которого они должны придерживаться. Таким образом, можно узнать, что студент усвоил, как он думает на иностранном языке, оценить богатство его словарного запаса и знание грамматики и наблюдать случаи вмешательства со стороны родного языка, чтобы узнать его лингвистическую компетенцию. Хочу отметить, что, несмотря на то что использование словаря было выборочным, мы обнаружили большое количество орфографических и лексических ошибок. На мой взгляд, если бы мы не разрешили им пользоваться словарем, количество ошибок наверняка увеличилось бы. Тем не менее благодаря нашим наблюдениям мы можем думать, что орфография и словарный запас является одним из моментов, которые представляют наибольшие трудности для узбекских студентов, которые чувствуют себя неуверенно в применении их на письме.

Хотя написание произвольного тематического текста кажется простым, во многих случаях учащиеся совершают ошибки, поскольку они склонны применять конструкции своего родного языка. При этом мы отчетливо понимаем, что сочинение на свободную тему – это труднодостижимая цель, поскольку студенты не всегда могут выразить то, о чем думают. Однако с открытой темой студент будет более мотивирован при написании текста на испанском языке, более глубоко будет осознавать свои собственные требования. Кратко говоря, ученик больше сосредотачивается на сообщении, которое он собирается передать.

Родным языком наших моноязычных информантов был узбекский 52,2% или русский 13,4%, у билингв (34,3%) — узбекский и русский. Однако у большинства из них был некоторый опыт в изучении другого иностранного языка (английского, французского или немецкого), особенно английского, поскольку его изучение является обязательным с пятого класса начальной школы.

**Результаты.** Как было сказано, в этой работе мы пытаемся раскрыть и объяснить проблемные аспекты в процессе изучения испанского языка как иностранного у узбекских студентов с целью предоставить больше знаний и помочь преподавателям лучше понять проблемы этой группы студентов. Во время исследования и написания

этой научной работы мы задавались вопросом: где именно у узбекского студента возникают трудности? почему возникает каждый тип ошибки? Почему он делает ошибку там, где не должен делать ее? Какие механизмы применяются в процессе обучения?

Анализ показал, что узбекские студенты сталкиваются с различными трудностями, как из-за помех ранее приобретенных знаний испанского, так и из-за помех со стороны родного языка и других языков. Некоторые моменты более противоречивы, чем другие, как видно из следующей таблицы глобального распределения ошибок:

1. ГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ (927 ошибок)

1.1 Правописание ... 279; Путаница фонем ... 164; Путаница графем ... 46; Добавление графем ... 26; Пропуск графем ... 43;

1.2 Акцент на ... 471; Отсутствие ударения ... 424; Лишнее добавление ударения ... 47;

1.3 Заглавные буквы ... 25; Нижний регистр на верхний регистр ... 10; Замена прописных на строчные ... 15;

1.4 Подсчет очков и знаки ... 124; Бездействие ... 75; Ненужное дополнение ... 38; Деформация ... 11;

1.5 Расстановка переносов ... 19.

2. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ (1346 ошибок)

2.1 Артикли ...204;

2.2 Глаголы...307;

2.3 Предлог ...236;

2.4 Согласование времен...157;

2.5 Существительные ...128;

2.6 Местоимения ...221;

2.7 Указательные местоимения...5;

2.8 Притяжательные местоимения...14;

2.9 Ошибки спряжения ...55;

2.10 Глаголы *Haber* и *tener* ...6;

2.11 Глаголы *Estar* и *haber*...7;

2.12 Глаголы *Ser* и *estar*...6.

3. СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ (123 ошибки)

3.1 Порядок элементов предложения:

Наречия и косвенные дополнения ... 12;

Прилагательные и дополнения к имени ...20;

3.2 Пропуск элементов ...7;

3.3 Лишние элементы:

Номинальная фраза ...20; Глагол ...17; Наречие ... 16; Предлог и предложная фраза ...14; предложение...6;

3.4 Смена функции...11

4. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ (161 ошибка)

4.1 Внутряязыковые ошибки:

Ошибки из-за сходства означающего ...9; Ошибки по схожему значению ...117;

4.2 Межъязыковые ошибки:

Семантическое вмешательство русского и узбекского языков ... 5; Семантические помехи английского ... 1;

4.3 Деформации:

Сочетания, не существующие в испанском языке... 29;

ИТОГО ..... 2557 ошибок

Всего в нашем корпусе мы обнаружили 2557 ошибок. 36,2% связаны с графическими ошибками, 52,6% — с грамматическими, 4,8% — с ошибками, связанными со структурой предложения и 6,2% — с лексическими ошибками. Эти проценты указывают на то, что грамматические ошибки являются наиболее проблемными, что не должно вызывать особого удивления, поскольку грамматика, состоящая из нескольких классов слов (существительные, предлоги, глаголы, прилагательные, наречия и т. д.), является осью языка. В любом случае, процент графических ошибок, по нашему мнению, слишком высокий, указывает нам на то, что графические проблемы также серьезны и вызывают беспокойство и требуют большего внимания со стороны преподавателей и самих студентов. Лексика находится на третьем месте по количеству ошибок в нашем корпусе, и это может быть отчасти связано с тем фактом, что студенты склонны описывать события простым способом и избегать использования слов, которые не очень хорошо им известны. Структура предложения получила наименьший процент ошибок, но по этой причине мы не должны игнорировать ее.

Среди графических ошибок наибольшую трудность представляет выделение акцента, то есть отсутствие и добавление ударения (50,6% от общего количества графических ошибок). Основная причина этого типа ошибок может заключаться в том, что учащиеся не очень привыкли к использованию графического ударения из-за его отсутствия в родном языке. Поэтому в большинстве случаев это приводит к неправильному отсутствию графического ударения.

За ударением следует орфография по количеству ошибок. Было обнаружено 279 орфографических ошибок, что означает 29,7% всех графических ошибок, среди которых путаница с фонемами выделяется как наиболее проблемный момент. Наиболее характерными случаями путаницы являются случаи между фонемами /o/ у /a/ и /e/ e /i/. Здесь мы обнаруживаем негативное влияние русского языка, поскольку в этом языке без ударения на /e/ и /o/ они произносятся как /i / и /a/ соответственно. Путаница согласных фонем также оказывается противоречивой, особенно между /s/ и /θ/ (39 ошибок). Мы полагаем, что эта проблема может быть объяснена тем, что фонема /θ/ не существует ни в узбекском, ни в русском языках, и, кроме того, поскольку *seseo* (произносить звуки, передаваемые буквами С и Z, как СЭ) является приемлемым, студенты не видят необходимости учиться артикулировать фонему /θ/. Это приводит к путанице в написании с, s и z.

Что касается путаницы с графемами, стоит выделить использование *a* вместо *o*, что привело к 17 ошибкам. На наш взгляд, студенты путают эти две буквы, потому что в некоторых случаях их можно поменять местами, чтобы указать на различный грамматический род.

Еще одна группа недоразумений с графемами, которую мы хотели бы здесь рассмотреть, — это путаница между написанием *g* и *j* для фонемы /x/. Мы полагаем, что его причина может быть интралингвистической. То есть в испанском языке нет правил использования каждого написания для рассматриваемой фонемы, и, кроме того, в написании *g* может быть другая фонема (/g/), так что возникает тенденция фиксировать букву *j* с помощью фонемы /x/ и оставить букву *g* для фонемы /g/.

Что касается добавления и пропуска графем, мы связываем этот тип ошибки с недостаточным вниманием или неполной ассимиляцией учащих, хотя в некоторых случаях прослеживается влияние других языков (русского и английского).

Использование знаков препинания и других знаков также вызывает множество ошибок в нашем корпусе, а точнее, 131 ошибку, что составляет 13,9% всех графических ошибок. Здесь выделяется отсутствие запятой и начальные вопросительные и восклицательные знаки. Этот тип ошибки объясняется разницей в использовании этих знаков между испанским и родным языком учащихся. В любом случае наиболее характерной ошибкой узбекских студентов является деформация кавычек, явление, вызванное вмешательством русского и узбекского языков.

Что касается грамматических ошибок, наиболее часто встречаются они в использовании глагола (17,8%), предлога (14,9%), местоимения (14,2%), артикля (12,7%), при согласовании времен (9,82%) и существительного (8%). Это самые проблематичные пункты для узбекских студентов.

Что касается использования глаголов, мы можем выделить следующие типы ошибок: 1) вербальная парадигма, 2) путаница между неопределенным прошедшим и несовершенным прошедшим временем, 3) путаница между неопределенным прошедшим и совершенным прошедшим временем, 4) путаница между прошедшим несовершенным и прошедшим совершенным временем, 5) путаница между настоящим и прошлым, 6) путаница между настоящим и будущим, 7) ошибки в использовании инфинитивного времени, 8) путаница между указательным и сослагательным наклонениями.

Среди этих трудностей использование настоящего в прошедшем времени представляет собой наибольшее количество ошибок (20,5% от общего числа), и мы полагаем, что это связано с использованием настоящего как «сильной формы», которая используется в случае сомнений. Возможен и психологический скачок в настоящее в данном случае.

Однако, рассматривая совместное использование прошедших времен, мы видим, что именно этот момент вызывает больше всего проблем у наших учащихся. Контраст между четырьмя временами прошедшего времени проблематичен для узбекских студентов, потому что, несмотря на очевидное сходство, есть некоторые особенности глагольных систем двух языков, которые не совпадают.

Что касается предлога, мы должны сказать, что не удивительно, что использование предлогов создает трудности для узбекских студентов, принимая во внимание различия между системами узбекского и испанского языков. Ошибки связаны с пропуском, сложением и неправильным выбором предлогов, наиболее проблемными предлогами являются *de*, *en* и *a*, которые также являются наиболее распространенными.

Что касается местоимения, большинство ошибок связано с использованием личных местоимений, в частности, из-за ненужного использования подлежащего-местоимения, которое вызывает до 130 ошибок, 58,8% от общего числа ошибок, связанных с местоимением. Основная причина этой проблемы заключается в том, что в узбекском и русском языках местоимение используется довольно часто, а также обязательно в письменном языке. Другая большая конфликтная группа

связана с лексиколизированным *se*, или лексическим модификатором, правильное использование которого оказывается трудным для наших учащихся, поскольку этой грамматической категории не существует в их родном языке.

Определенный артикль также является большой трудностью для узбекских студентов, и это связано с отсутствием этой категории на их родном языке. Эта трудность в большинстве случаев является причиной неуместного пропуска артикля в нашем корпусе. Добавление артикля, в свою очередь, объясняется ультракоррекцией, особенно когда речь идет о неопределенных существительных, которые действуют как прямой объект и как второе имя, введенное предлогом.

Среди ошибок согласования следует выделить те, которые связаны с соответствием пола в именной фразе, поскольку они составляют 41,4% от общего числа ошибок согласования. Сложность, с которой приходится сталкиваться нашим студентам при ассимиляции гендерного соответствия в именной фразе, объясняется тем, что узбекские имена не имеют гендерной маркировки; то есть нет гендерного соответствия. Согласование числа, в свою очередь, представляет гораздо меньшую трудность (17,8% от общего числа ошибок согласования), и это связано с тем, что согласование числа выполняется в именной фразе как в узбекском, так и в русском языках.

Хотя в узбекском языке глаголы также спрягаются в зависимости от подлежащего, мы обнаружили, что согласование подлежащего и глагола является проблематичным для наших учащихся. Мы считаем, что 64 ошибки (40,7% всех ошибок согласования), допущенные в нашем корпусе в этом отношении, связаны со сложностью спряжения глаголов в испанском языке.

Проблемы, связанные с существительными, сосредоточены на распознавании пола и их количества. Из 128 ошибок 77 связаны с неправильным указанием пола. Эта проблема во многом объясняется тем, что в узбекском языке отсутствует грамматический род. Кроме того, род русских существительных не всегда совпадает с родом испанских существительных.

После ошибочного определения рода мы находим род числа, который порождает 43 ошибки в нашем корпусе. Объяснениями этого типа ошибки могут быть непризнание различия между исчисляемыми и неисчисляемыми существительными, непризнание использования существительного множественного числа для получения общего смысла и предпочтение в отношении присоединения числа, которые различны между двумя или тремя рассматриваемыми языками.

Ошибки, связанные со структурой предложения, можно разделить на 4 группы: 1) порядок элементов предложения, 2) пропуск элементов: пропуск глагола, 3) лишние элементы и 4) изменение функции частей речи.

Большинство ошибок заключается в использовании лишних элементов: именной фразы, глагола, наречия, предлога и предложной фразы и предложения. Эта проблема в значительной степени связана с ограниченными знаниями учащихся о структуре предложений. Другими словами, учащиеся склонны повторять одни элементы вместо того, чтобы пропускать или заменять их другими, и строить простые предложения, используя глагол, именную фразу или другие элементы в качестве сообщения или отправной точки для новых предложений. В случае с наречием можно указать на незнание некоторых



прилагательных и глаголов, которые из-за их превосходного значения не могут использоваться с наречиями градации.

Порядок элементов предложения провоцирует 36 ошибок, которые, по сути, влияют на неправильный порядок следования прилагательного и наречия. В этих случаях мы наблюдали негативное влияние родного языка учащихся. То есть учащиеся склонны ставить прилагательное и наречие в том же положении, что и в их языках, что не всегда приемлемо в испанском языке.

Пропуск элементов или, чаще, пропуск глагола порождает 31 ошибку. По нашему мнению, большинство этих ошибок связано с пропуском объясняемого глагола, поскольку в русском языке глагол обычно опускается в настоящем времени.

Только 11 ошибок связаны с изменением функции слов, и большинство из них влияет на использование прилагательного как косвенного дополнения. Их объяснения различны: отсутствие усвоения об образовании наречия, незнание или небрежность в отношении соответствующих выражений и обобщение того факта, что некоторые прилагательные в испанском языке могут переходить в категорию наречий.

Лексические ошибки делятся на три группы: внутриязыковые ошибки (126 ошибок), межъязыковые ошибки (6 ошибок) и искажения (29 ошибок). Внутриязыковые ошибки подразделяются на значительные ошибки сходства по форме и ошибки сходства смысла. Что касается межъязыковых ошибок, мы наблюдали семантическую интерференцию со стороны узбекского, русского и английского языков. Деформации или формы, не засвидетельствованные в испанском языке, вызваны незнанием слов учащимися.

В заключение мы хотели повторить, что ошибки, сделанные узбекскими учащимися, связаны не только с их родным языком, но и с влиянием других языков (например, английского) и сложностями, связанными с самим изучаемым языком. Таким образом, мы считаем, что подход к проблемам в процессе обучения должен быть разнообразным.

Мы надеемся, что это исследование может оказать положительное влияние на преподавателей испанского языка, и помочь им прояснить сомнения, с которыми обычно сталкиваются наши студенты.

### Использованная литература

1. Baralo, M. (1996), *Errores y Fossilización*. Madrid: Fundación de Antonio de Nebrija.
2. Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
3. Corder, S. P. (1967), *The significance of learners' errors*, en *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder (1981), pp. 5-26.
4. Corder, S. P. (1973), *Introducing applied linguistics*. London: Penguin.
5. Corder, S. P. (1967), *The significance of learner's errors*, en *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder (1981), pp. 5-26.
6. Elaine Tarone (1988), *Variation in interlanguage*. London
7. Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
8. Fries, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press

9. Lado, R. (1957), *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.
10. Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
11. Nemser, W. (1971), *Approximative system of foreign language learners*, en *IRAL* 9: 115–123.
12. Norrish, John (1983), *Language learners and their errors*. London
13. Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
14. Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, en *IRAL*, 10, pp. 209-231.
15. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. — М.: Лабиринт, 1996. — 366 с.

### References

1. Baralo, M. (1996), *Errores y Fossilización* (Errors and Fossilization), Madrid: Fundación de Antonio de Nebrija.
2. Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera* (The acquisition of Spanish as a foreign language), Madrid: Arco Libros.
3. Corder, S. P. (1967), *The significance of learners' errors*, en *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder (1981), pp. 5-26.
4. Corder, S. P. (1973), *Introducing applied linguistics*. London: Penguin.
5. Corder, S. P. (1967), *The significance of learner's errors*, en *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder (1981), pp. 5-26.
6. Elaine Tarone (1988), *Variation in interlanguage*. London
7. Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (Interlanguage and error analysis in learning Spanish as a foreign language), Madrid: Edelsa.
8. Fries, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press
9. Lado, R. (1957), *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.
10. Larsen-Freeman, D. Long M. H. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (Introduction to the study of second language acquisition), Madrid: Gredos.
11. Nemser, W. (1971), *Approximative system of foreign language learners*, en *IRAL* 9: 115- 123.
12. Norrish, John (1983): *Language learners and their errors*. London
13. Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva* (Contrastive analysis, error analysis and interlanguage within the framework of Contrastive Linguistics), Madrid: Síntesis.
14. Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, en *IRAL*, 10, pp. 209-231.
15. Vygotskii L.S. *Myshlenie i rech'* (Thinking and speaking), Moscow, Labirint, 1996,