

**УДК 37****Частотные ошибки сербоговорящих учащихся при обучении русскому глаголу (по результатам эксперимента)****Губаева Алина Алишеровна**

Старший преподаватель,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48;  
e-mail: alinagubaeva0711@gmail.com

**Аннотация**

Необходимость учета родного языка учащихся при организации процесса овладения ими вторым языком в настоящее время не вызывает сомнений. Лингвистическая специфика двух контактирующих языков определяет особенности психолингвистического характера, тесно связанного с понятием интерференции. Особенно остро проблема интерференции встает при контакте двух родственных языков. Специфика языкового родства, несомненно, должна учитываться в методике, так как многие лингвистические обобщения, характерные для разноструктурных и близкородственных языков, не совпадают. Методика преподавания в близкородственной среде является разновидностью национально-ориентированной методики, которая призвана интенсифицировать обучение студентов-славян. Разработка учебных материалов предполагает необходимость работы с лингвистической частью (сопоставительный анализ), сбора и анализа ошибок с целью последующего создания системы упражнений, направленных на управление явлениями положительного и негативного переноса.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Губаева А.А. Частотные ошибки сербоговорящих учащихся при обучении русскому глаголу (по результатам эксперимента) // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 5А. С. 195-202.

**Ключевые слова**

Интерференция, изучение русского языка в близкородственной среде, национально-ориентированная методика, анализ ошибок.

## Введение

Проблема создания методики преподавания русского языка славянам была поставлена несколько лет назад. Необходимость создания новой методики была мотивирована очевидными преимуществами славяноязычных студентов в изучении русского языка перед другими студентами-иностранцами. Основной целью развития данной методики являлось «более быстрое и экономичное усвоение порогового уровня русского языка» [Станкович, 2009, 10]. В 2009 году вместе с выходом в свет журнала «Руски језик као инословенски» появился термин «русский язык как инославянский».

Обосновывая появление особой методики русского языка как инославянского, Б. Станкович исходил из лингвистических и социокультурных критериев. Лингвистической основой для выделения методики русского как инославянского стало несоответствие языкового барьера при русско-инославянском и русско-неславянских языковых контактах, источником которого выступает близкородственность языков, а также общность исторических и культурных взаимодействий русской и славянской культур.

С момента появления направления РКИнсл были поставлены вопросы, связанные с выработкой практических методов обучения и определением теоретических основ новой методики<sup>1</sup>.

На наш взгляд, недостаток теории можно компенсировать путем привлечения теории овладения вторым языком и национально-ориентированной методики, разновидностью которой является направление РКИнсл. При обзоре исследовательских подходов к изучению особенностей овладения вторым языком в работе А.А. Залевской «Введение в психолингвистику» подробно рассматриваются следующие направления: контрастивный анализ (КА); анализ ошибок (АО); интроспективные методы (ИМ); комплексный подход к исследованию особенностей овладения Я2 [Залевская, 1999, 289-315].

Целью контрастивного анализа является прогнозирование трудностей и ошибок обучаемых посредством сопоставления двух языковых систем (ИЯ1 и ИЯ2) и выявления расхождений между языковыми явлениями. Несмотря на критику прогностических возможностей этого метода, связанную с пересмотром значения интерференции как источника ошибок, было установлено, что в условиях генетической близости языков это значение усиливается [Kellerman, 1983, 113].

Большое значение имеет также сбор, анализ и интерпретация ошибок, создание картотеки ошибок, которая является «материальной базой» для написания национально-ориентированных учебных пособий [Мокиенко, 1997, 56].

Данной последовательности придерживалась и В.Н. Вагнер. В своих работах В.Н. Вагнер сформулировала основы методики национально-языковой ориентации, выделив лингводидактические универсалии, определяющие методические отбор, расположение языкового материала, выбор способов и форм его представления и закрепления.

В работах В.Н. Вагнер отбор материала производится на основании двух факторов:

---

<sup>1</sup> Осознание необходимости особого подхода в усвоении русского языка в инославянской среде в определённой степени определяло практику обучения, но, к сожалению, до сих пор в этом особом подходе нет достаточной системности как в организации обучения, так и в теоретическом обосновании методики преподавания русского языка как инославянского (РКИнсл). [Станкович, 2009, 9].

сопоставления языкового материала исходного и целевого языков (при помощи сопоставительного анализа и анализа ошибок), а также коммуникативных целей урока.

Теория анализа ошибок получила распространение в середине 1960-х гг. благодаря статье П. Кордера о значении ошибок в процессе обучения ИЯ. По мнению Кордера, ошибки являются важным элементом обучения и освоения языков, а главное – источником информации не только об успехе учащихся, но и том, как вообще изучается, систематизируется и усваивается язык.

П. Кордер предложил свою систему анализа ошибок, состоящую из пяти этапов: обнаружение ошибок (identification); классификация ошибок (classification); определение частотности ошибок (quantification); определение источника ошибки (analysis of source); избавление от ошибок (remediation) [Corder 1967].

Д. Ричардс делит ошибки на два рода: межъязыковые, т.е. ошибки межъязыковой интерференции и внутриязыковые, которые появляются по мере изучения иностранного языка и отражают особенности восприятия его системы учащимся.

Межъязыковые ошибки происходят по причине интерференции с РЯ, либо других иностранных, изученных ранее. Для их диагностики необходим контрастивный анализ.

Однако при внутриязыковых ошибках эти методы не подходят. Д.К. Ричардс интерпретирует эти ошибки как отражение компетенции ученика на данном уровне владения языком. По ним можно отследить общие черты усваивания языков [Richards, 1974, 173].

Согласно классификации типов интерференции У. Вайнрайха, выделяются пять основных принципов, лежащих в основе явления интерференции: полное тождество, формальное тождество, частичное совпадение, несовпадение, отсутствие единицы. [Вайнрайх, 1972, 36]. При изучении близкородственного языка наиболее частотными являются случаи формального тождества и частичного совпадения, которые и определяют «зону интерференции».

В таком случае наиболее трудными оказываются случаи совпадения формы и несоответствия функции. Речь идет не только о ложном подобии в лексике, но также о случаях межъязыковой грамматической омонимии. К этому типу ошибок в славянских языках будут относиться: несоответствие управления глаголов, омонимия флексий и т.д. Данные явления, несомненно, должны учитываться при отборе и введении материала.

## **Материалы и методы исследований**

С целью сбора и анализа типичных ошибок сербоговорящих студентов и составления методической базы был проведен эксперимент.

В эксперименте участвовали 97 студентов, для которых сербский язык был родным, из Белградского университета, Нови-Садского университета (Сербия), Черногорского и Которского университета (Черногория). В эксперименте участвовали студенты философского, филологического, политологического факультетов и факультета туризма и отельного дела.

Эксперимент включал несколько этапов: проведение закрытого теста для выявления типичных и повторяющихся ошибок – зарегистрировано 97 работ, проведение открытого теста для качественного расширения базы ошибок, классификация и статистика ошибок – получено 73 письменные работы, ошибки также фиксировались на основании устных ответов студентов с родным сербским языком.

На первом этапе учащимся был предложен тест, состоящий из 118 вопросов, отбор материала происходил в соответствии с программными требованиями к уровню B1, касающимися изучения глагола, а также глагольному лексическому минимуму того же уровня.

В результате проведения теста нами были выделены потенциально сложные места при обучении русскому глаголу и установлены причины полученных ошибок.

### Результаты и обсуждения

Результаты эксперимента отразили имеющиеся навыки и знания сербских студентов и возникающие у них трудности.

В результате закрытого теста были установлены темы, в которых наблюдалось наибольшее число ошибок, связанных с явлением интерференции:

- 77,8 Деепричастия
- 61, 8 Причастие
- 58,7 Будущее время
- 58, 6 Глаголы движения
- 55, 3 Семантика
- 50, 7 Возвратность
- 49, 3 Условное наклонение
- 48, 9 Прошедшее время
- 36, 2 Инфинитив
- 34, 3 Императив
- 25,9 Спряжение

Сбор и анализ устных и письменных ошибок (около 300 единиц) помог установить характер проявления интерференции и влияние на характер ошибок с учетом глагольной категории.

Наиболее часто встречаются ошибки по теме «**Управление глаголов**». В зависимости от уровня и индивидуальных особенностей, студенты используют различные стратегии.

Так, часть ошибок связана с игнорированием правил: *\*У меня нет аллергия \*быть хороший родитель \*жить в двадцатый век \*всем, кто нужно помочь (помощь).*

Внутриязыковая интерференция проявляется в контаминации падежей: *\*Меня не нужно много отдыхать \*я бы ездила весь миром \*играть с моим друзьям \*несколько месяцев провести в Питер \*сижу домой читаю \*поздравляю тебя переезд \*на пенсию я буду путешествовать \*иду там, где никого не встречу \*учился быть без родителей \*не была в клубе на вечеринку \*поехать в трёх городах-героях; а также в сверхобобщениях правила: *\*в тетраде, \*в Италии, \* Черногорие.**

Межъязыковая интерференция проявляется при построении предложений по аналогии с родным языком: *\*когда у меня был пять лет (серб. kada sam imao 5 godina) \*посещать интернет-сайте онлайн-группе (серб. internet stranice i onlajn grupe) \*Гоша смеётся Виктору (серб. smeјati se neћети ) \*дети наблюдают птицы (серб. postati neћto)\*Вадим здороваётся Тамару (серб. Vadim pozdravlјa Tamaru) \*учить за экзамен (серб. uћi za ispit), \*играть на улицу (серб. igrati napolјu) \*учился у школы (серб. studirao u školi) \*изменить ошибке (promene greћke) \*я не езжу машину никогда (серб. jahati koga).*

В сербском языке в независимых предложениях используются формы будущего сложного времени с глаголами совершенного и несовершенного вида: «ja ћu gledati» (русск. «Я буду смотреть»), ja ћu pogledati (русск. «Я посмотрю»). Интерференция влияет на формы образования форм **простого будущего времени**: *\*интересно, что она будет выбрать (серб. ћta ћe izabрати) \*буду выпить (серб. ћu piti) \*буду встретить свои друзья, \*я буду поехать на море (серб. ) \*буду лечь и т.д.*

В устной и письменной речи студентов часто встречаются ошибки, вызванные различной дистрибуцией суффикса –ся/se у **возвратных глаголов**: \*я *остал совсем один* (серб. *ostati se*) \*не *люблю рано ложить спать* (серб. *legati*) \*больше *не учит в университете* (серб. *ućiiti*) \*урок *продолжает три часа* (серб. *trajati*) \*фильм *начинает в 22:00* (серб. *početi*) \*ты *помнишься об этом* (серб. *sećati se*) \*вся *семья садит за стол* (серб. *sedati*) \*тренирую (серб. *trenirati*) \*не *сомневай в своих силах* (серб. *sumnjati*) и др.

Ошибки в темах «**Причастия и деепричастия**» и «**Глаголы движения**», «**Вид глагола**» связаны в основном с отсутствием отдельных категорий в русском и сербском языках.

Так, крайне ограниченное употребление глагола «jahati» («ехать») приводит к путанице: \*пойду *в Москву* \*пойти *на деревню* \*пойду *на дальний Восток*, \*я *пришел на автобусе*.

Отсутствие глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения приводит к трудности усвоения правил: \*вернусь, *куда я шел раньше* \*обычно *я иду в университет* \*он *плышет лучше всех* \*ненавижу *идти пешком* \*когда *я иду на пенсию* \*завтра *я поезжу в Москву* \*нельзя *перейти улицу на красный свет* (переходить).

Унификация значения глаголов «prići», «doći» также приводит к ошибкам с глаголами «прийти», «дойти» и «подойти»: \*приди *сюда* (подойди) \*как *дойти к Казанскому собору* \*я *пришла до мамы*, равно как и синонимия приставок «в» и «у»: \*я *уже ушла в здание* («иći» по-сербски «войти»). В данном случае можно снова говорить о влиянии интерференции.

В сербском языке нет такого многообразия **причастий**, как в русском языке, отсюда и ошибки в выборе суффиксов: \*еда *продавая в этом магазине* \*еду *домой, использующий велосипед* \*одежда, *продающая в этом магазине* \*загрязняющие *вещества и др.*

Омонимия суффиксов деепричастия совершенного вида в сербском языке и действительного причастия прошедшего времени в русском приводит к интерференции: \*пришедший *домой я позвонил жене* (русс. *придя*), \*занимавшийся *русским языком* (русс. *занимаясь*). \*приехавши *в Петроград, я отправила мужу сообщение* (русс. *приехав*).

Категория **вида** менее выражена в сербском языке, поэтому студенты часто используют одну форму глагола, которую лучше запомнили: \*второй *раз становился дядей* \*вчера *вечером я посещал ваш ресторан* \*не *подожди меня* \*не *возьми* \*ты *можешь её купить* *книги и цветы* \*мой *друг получил два и не сдавал сессию*.

Различие в приставках, образующих форму вида, также влияет на появление ошибок: \*сказал, *что нашутил* (серб. *šaliti se - našaliti se*) \*вчера *немножко прогулял* (серб. *šetati se - prošetati se*) \*если *хотите научить язык быстрее* (серб. *ućiiti - naućiiti*) и др. В силу ограниченного количество таких омонимов ошибки, вызванные интерференцией приставок, менее продуктивны.

Совсем другая ситуация проявляется в темах «**Спряжение настоящего времени**» и «**Прошедшее время**». Здесь причиной ошибок является скорее влияние внутренней интерференции и либо игнорирование правил: \*болу (болею) \*чистую (чищу) \*навестю, \*если *будет весна, я помую окна* либо, напротив, частотны случаи гиперкоррекции при оформлении чередований: \*я *вообще не водлю* (водит) \*тращу (трачу) \*навежу (наведу) \*вхожешь и др.

При формировании форм прошедшего времени, как правило, ошибки проявляются в нестандартных формах без привычного –л на конце: \*нэсил \*смогал \*умрел \*спасил \*погибёл \*спасёл и т.д.

Таким образом, можно увидеть, что грамматические ошибки, совершаемые студентами при изучении глагола, имеют различный источник: в первую очередь, это, конечно, интерференция, вызванная языковым сходством, интерференция, связанная с отсутствием той или иной

категории, и внутриязыковая интерференция, обусловленная ограничениями правил, существующих внутри изучаемого языка.

Безусловно, работа над предотвращением ошибок не является приоритетом обучения. Однако понимание потенциальных зон интерференции, основанной на анализе ошибок, позволяет осуществить управление явлением языкового переноса и выбрать наиболее адекватные методы для отбора, расположения, способов представления и форм закрепления материала.

## Заключение

Специфика языкового родства, несомненно, должна учитываться в методике.

Необходимость такой методики обосновывается преимущественно психолингвистическими факторами. Двусторонний характер функционирования переноса при изучении близкородственных языков должен быть учтен при работе со студентами-славянами. Установить зоны потенциальной интерференции позволяют данные сопоставительного анализа, которые требуют проверки практикой сбора ошибок.

С целью сбора и анализа типичных ошибок сербоговорящих студентов и составления методической базы был проведен эксперимент. В результате закрытого теста были установлены темы, в которых наблюдалось наибольшее число ошибок. Сбор и анализ устных и письменных ошибок помог установить характер проявления интерференции в рамках различных глагольной категорий.

Анализ примеров позволяет установить причины ошибок, вызванные различными типами интерференции. Большая часть ошибок при обучении глаголу связаны с явлением межъязыковой интерференции, вызванным частичным совпадением форм или отсутствием категории. Однако в отдельных категориях, таких как спряжение настоящего и прошедшего времени, ошибки можно характеризовать как внутриязыковые, связанные с непостоянством системы русского языка.

Понимание этих типов поможет при построении методики обучения студентов с близкородственным языком, а также для выбора наиболее адекватных способов расположения материала, способов и форм его введения и тренировки.

## Библиография

1. Андрияшина Н.П. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
2. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М.: ВЛАДОС, 2001.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 23-61.
4. Железнякова Е.А. Обучение детей русскому языку как неродному: теоретические основы этнокогнитивного подхода. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. 100 с.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российский гос. гуманитарный ун-т, 1999. 382 с.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. 155 с.
7. Мокиенко В.М. Сопоставление в теории и практике преподавания русского языка как иностранного // Сопоставительные исследования и их практическое применение. М., 1998.
8. Станкович Б. О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского // Русский язык как инославянский. 2009. № 1. С. 9-12.
9. Corder.P. The significance of learner's errors // International review of applied linguistics. No. 5. P. 161-170.

10. Kellerman E. Now you see it, now you don't. In *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Susan Gass and Larry Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
11. Richards J. *Error analysis: Perspectives on Second language Learning*, London: Longman.

## **Frequent errors of Serbian-speaking students when learning the Russian verb (based on the results of the experiment)**

**Alina A. Gubaeva**

Senior Lecturer,  
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen,  
191186, 48 nab. r. Moiki, Saint Petersburg, Russian Federation;  
e-mail: alinagubaeva0711@gmail.com

### **Abstract**

The need to take into account the native language of students when organizing the process of mastering a second language is currently beyond doubt [Kostomarov, Mitrofanova, 1988, Wagner 2001, Zheleznyakova 2020]. The linguistic specificity of two contacting languages determines the features of a psycholinguistic nature, closely related to the concept of interference. The problem of interference becomes especially acute when two related languages come into contact. The specificity of linguistic kinship should undoubtedly be taken into account in the methodology, since many linguistic generalizations characteristic of languages of different structures and closely related languages do not coincide. The methodology of teaching in a closely related environment is a type of nationally oriented methodology, which is designed to intensify the training of Slavic students. The development of educational materials involves the need to work with the linguistic part (comparative analysis), collect and analyze errors, with the aim of subsequently creating a system of exercises aimed at managing the phenomena of positive and negative transfer.

### **For citation**

Gubaeva A.A. (2024) Chastotnye oshibki serbogovoryashchikh uchashchikhsya pri obuchenii russkomu glagolu (po rezul'tatam eksperimenta) [Frequent errors of Serbian-speaking students when learning the Russian verb (based on the results of the experiment)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 14 (5A), pp. 195-202.

### **Keywords**

Interference, studying Russian language in a closely related environment, nationally-oriented methodology, error analysis.

## **References**

1. Andryushina N.P. et al. (2009) *Trebvaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi uroven'. Obshchee vladenie. Vtoroi variant* [Language acquisition requirements for Russian as a Foreign Language. First Level. General Proficiency. Second Option]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ.
2. Corder. P. The significance of learner's errors. *International review of applied linguistics*, 5, pp. 161-170.
3. Kellerman E. (1983) Now you see it, now you don't. In *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Susan Gass and Larry Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House.
4. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. (1988) *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelei russkogo yazyka*

- 
- inostrantsam* [Methodological guide for teachers of the Russian language to foreigners], 4th ed. Moscow: Russkii yazyk Publ.
5. Mokienko V.M. (1998) *Sopostavlenie v teorii i praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Comparison in Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language]. *Sopostavitel'nye issledovaniya i ikh prakticheskoe primenenie* [Comparative Studies and Their Practical Application]. Moscow.
  6. Richards J. *Error analysis: Perspectives on Second language Learning*, London: Longman.
  7. Stankovich B. (2009) O tselesoobraznosti formirovaniya metodologii izucheniya i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inoslavyanskogo [The importance of Forming a Methodology for Studying and Teaching Methods of Russian as a Foreign Slavic Language]. *Russkii yazyk kak inoslavyanskii* [Russian as a Foreign Slavic Language], 1, pp. 9-12.
  8. Wagner V.N. (2001) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza: Fonetika. Grafika. Slovoobrazovanie. Struktury predlozhenii, poryadok slov. Chasti rechi* [Methods of Teaching Russian to English-Speaking and French-Speaking Speakers Based on Interlingual Comparative Analysis: Phonetics. Graphics. Word Formation. Sentence Structures, Word Order. Parts of Speech]. Moscow: VLADOS Publ.
  9. Weinreich U. (1972) Odnoyazychie i mnogoyazychie [Monolingualism and Multilingualism]. *Novoe v lingvistike* [New in Linguistics], 6. Moscow: Progress Publ., pp. 23-61.
  10. Zalevskaya A.A. (1999) *Vvedenie v psikholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. Publ.: Russian State University for the Humanities.
  11. Zheleznyakova E.A. (2020) *Obuchenie detei russkomu yazyku kak nerodnomu: teoreticheskie osnovy etnokognitivnogo podkhoda* [Teaching Children Russian as a Second Language: Theoretical Foundations of the Ethnocognitive Approach]. Saint Petersburg: Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen.