

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Пятигорский государственный университет»

*На правах рукописи*

Хомович Наталья Владимировна

**УРОВНЕВАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ  
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-  
ЛИНГВИСТОВ НА ОСНОВЕ СЛОЖНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ  
ЯВЛЕНИЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА  
(второй иностранный язык, бакалавриат)**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки)

**Диссертация**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель**

доктор педагогических наук, профессор

**Барышников Николай Васильевич**

Пятигорск

2019

|                                                                                                                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ .....                                                                                                                                                                                                                     | 4         |
| <i>Глава I. Теоретические предпосылки разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного .....</i> | <i>16</i> |
| 1.1. Состояние проблемы формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов на основе сложных грамматических явлений второго иностранного языка и степень ее проработанности .....                                      | 16        |
| 1.2. Лингвистические и лингводидактические основы формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции при обучении второму иностранному языку .....                                                                     | 28        |
| 1.2.1. Сложность грамматического явления и определение ее уровней, объективная и субъективная сложность .....                                                                                                                      | 28        |
| 1.2.2. Развитие лингвистического мышления обучающихся как условие формирования грамматической компетенции .....                                                                                                                    | 39        |
| 1.3. Интеграция металингвистического и компетентностного подходов как теоретическая база разработки методики формирования грамматической компетенции при обучении второму иностранному языку.....                                  | 45        |
| Выводы по главе I .....                                                                                                                                                                                                            | 55        |
| <i>ГЛАВА II. Уровневая методика формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.....</i>                                      | <i>59</i> |
| 2.1. Образовательная практика и поиск методических решений проблемы формирования грамматической компетенции студентов-лингвистов при обучении второму иностранному языку .....                                                     | 59        |
| 2.2. Принципы формирования грамматической компетенции на основе                                                                                                                                                                    |           |

|                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного .....                                                                                                                                                           | 63         |
| 2.3. Обучающий комплекс упражнений и алгоритмы обучающих действий для формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка различного уровня сложности .....                                        | 79         |
| 2.3.1. Алгоритмы обучающих действий для грамматических явлений ординарного и среднего уровней сложности и соответствующие им серии упражнений .....                                                                                      | 80         |
| 2.3.2. Алгоритм обучающих действий для освоения грамматических явлений высокого уровня сложности и обеспечивающая его серия упражнений .....                                                                                             | 90         |
| Выводы по главе II .....                                                                                                                                                                                                                 | 107        |
| <i>ГЛАВА III. Экспериментальная проверка эффективности уровневой методики формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного .....</i> | <i>110</i> |
| 3.1. Подготовительный этап экспериментального исследования .....                                                                                                                                                                         | 111        |
| 3.2. Поисково-обучающий эксперимент .....                                                                                                                                                                                                | 118        |
| 3.3. Обучающий эксперимент .....                                                                                                                                                                                                         | 125        |
| Выводы по главе III .....                                                                                                                                                                                                                | 148        |
| Заключение .....                                                                                                                                                                                                                         | 151        |
| Библиографический список .....                                                                                                                                                                                                           | 157        |
| Приложения .....                                                                                                                                                                                                                         | 186        |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В высшем лингвистическом образовании уровня бакалавриата предусмотрено овладение обучающимися вторым иностранным языком на коммуникативно-достаточном уровне, позволяющем им успешно выполнять роль активных участников межкультурной коммуникации. И первый, и второй иностранные языки становятся инструментом построения «мостов» взаимопонимания и взаимодействия между людьми [Безукладников, 2016. С.108]. Традиционно студенты вузов/факультетов лингвистического профиля владеют первым иностранным языком на более высоком уровне, чем вторым. С этим фактом все как-то смирились, и аргументы типа «это же второй иностранный язык» нередко оказываются вполне убедительными. Однако опыт показывает, что многие выпускники факультетов иностранных языков в своей профессиональной деятельности используют именно второй иностранный язык.

В этой связи обучение второму иностранному языку приобретает особую актуальность и рассматривается в настоящее время и как средство фундаментализации профессионального лингвистического образования, и как фактор самореализации выпускников, и как показатель образованности, и как существенная составляющая профессиональной компетенции лингвистов нового поколения.

Вместе с тем, процесс овладения студентами-лингвистами вторым иностранным языком сопряжен с многочисленными объективными трудностями, обусловленными спецификой самого языка и организации учебного процесса, ограниченным количеством аудиторных занятий, некоторыми методическими просчетами в процессе формирования грамматической компетенции. В этой связи необходимы оптимизация процесса обучения второму иностранному языку, разработка и внедрение

инновационных методик и технологий, обеспечивающих полноценное овладение обучающимися грамматической компетенцией при изучении второго иностранного языка. При этом важно подчеркнуть, что овладение студентами-лингвистами грамматической компетенцией на втором иностранном языке осуществляется на базе языкового опыта, приобретенного ими при изучении первого иностранного языка. А в грамматических системах изучаемых языков имеются, как известно, не только сходства, но и различия, чем обусловлены немалые трудности овладения грамматической компетенцией при освоении второго иностранного языка, связанных с ошибочными ассоциациями.

Несмотря на значительное количество теоретических исследований по методике обучения второму иностранному языку (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, А.В. Большакова, И.Е. Брыксина, Н.Д. Гальскова, Г.В. Давыденко, Т.Н. Киселева, И.И. Китросская, Б.А. Лapidус, Б.С. Лебединская, Т.И. Руднева, В.Г. Тихомирова, Т.А. Трофимова, Н.Н. Чичерина, А.В. Щепилова и др.), остаются не до конца решенными проблемы формирования грамматической компетенции с учетом уровня сложности грамматических явлений.

Анализ методической литературы по данной проблеме, многолетние наблюдения за процессом формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции при освоении второго иностранного языка свидетельствуют о том, что в образовательной практике не учитываются уровень сложности грамматических явлений второго иностранного языка, подлежащих освоению обучающимися, что существенно снижает коэффициент полезного действия применяемых методик и технологий обучения.

**Актуальность темы** исследования, таким образом, обусловлена:

1. недостаточным уровнем владения сложными грамматическими явлениями испанского языка студентами-лингвистами, изучающими его как второй иностранный;  
 - различной степенью сложности грамматических явлений, требующей уровневого подхода к организации обучения. При этом сложное грамматическое явление понимается как объективная многофакторная лингвистическая характеристика грамматического материала, подлежащего усвоению и употреблению в иноязычной речевой деятельности, определяемая на основе комплекса количественных и качественных критериев;
2. практикой обучения грамматическим явлениям второго иностранного языка, в которой не учитывается уровень их сложности, однотипностью упражнений, применяемых для обучения грамматическим явлениям различного уровня сложности;
3. необходимостью рационализировать процесс формирования грамматической компетенции второго иностранного языка за счет анализа грамматических явлений не только по горизонтали (трудности освоения), но и по вертикали (уровень их сложности);
4. недостаточно целенаправленным развитием лингвистического мышления студентов-лингвистов в процессе формирования грамматической компетенции в обучении второму иностранному языку;
5. отсутствием интеграции компетентностного и металингвистического подходов к процессу обучения студентов-лингвистов сложным грамматическим явлениям испанского языка как второго иностранного.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена существующими **противоречиями:**

- между требованиями к уровню владения вторым иностранным языком студентами-лингвистами и недостаточным уровнем владения ими

сложными грамматическими явлениями испанского языка как второго иностранного;

- между объективно существующими различными уровнями сложности грамматических явлений испанского языка и недифференцированным методическим подходом к формированию грамматической компетенции на их основе.

Данные противоречия определили **проблему** исследования: какова методика формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции на основе грамматических явлений различного уровня сложности испанского языка, который они изучают как второй иностранный при первом английском.

Все вышеизложенное определило выбор **темы** диссертационного исследования, которая в окончательной редакции сформулирована следующим образом: «Уровневая методика формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов на основе сложных грамматических явлений испанского языка (второй иностранный язык, бакалавриат)».

**Степень проработанности проблемы исследования.** Анализ лингводидактических исследований свидетельствует о том, что проблемы обучения сложным грамматическим явлениям второго иностранного языка изучены фрагментарно. Сложность языков и отдельных их знаков исследуется преимущественно в лингвистике, выявляются объективные критерии для определения сложности языков и ранжирования их по сложности [Бердичевский, 2012]. Проблема сложности грамматических явлений иностранного языка в лингводидактических целях исследована не в полной мере, а применительно к обучению второму иностранному языку, насколько нам известно, до сего времени не исследовалась. В этой связи нерешенными и недостаточно исследованными представляются следующие аспекты изучаемой проблемы:

- не разработана методика формирования грамматической компетенции на материале грамматических явлений испанского языка разного уровня сложности;
- не дано научное обоснование лингвистической сложности грамматических явлений испанского языка и не определены уровни сложности;
- не выявлены количественные и качественные характеристики сложности грамматического материала испанского языка;
- не аргументированы подходы и не сформулированы принципы обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности;
- не разработаны алгоритмы обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности;
- не создан комплекс упражнений для обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности.

**Объектом исследования** является процесс формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов бакалавриата на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

**Предмет исследования** – уровневая методика формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов на материале различной сложности грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

**Гипотеза** исследования сформулирована следующим образом: продуктивность процесса формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного повысится, если в процессе обучения предусмотреть:



- дифференциацию по уровням сложности грамматических явлений (ординарный, средний, высокий) и соответствующие им алгоритмы обучающих действий;
- использование трех серий обучающих упражнений, адекватных трем уровням сложности грамматических явлений, на основе которых формируется грамматическая компетенция;
- интеграцию компетентностного и металингвистического подходов к формированию грамматической компетенции при обучении второму иностранному языку.

**Цель исследования** – разработать, научно обосновать и экспериментально проверить уровневую методику формирования у студентов–лингвистов грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

Сформулированные цель и гипотеза исследования обусловили реализацию ряда частных **задач**:

- дать научное обоснование лингвистической сложности грамматических явлений испанского языка и определить их уровни сложности;
- выявить количественные и качественные характеристики сложности грамматических явлений испанского языка;
- аргументировать подходы и сформулировать принципы обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности;
- разработать комплекс упражнений для обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности;
- создать алгоритмы обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности, апробировать их в ходе экспериментальной работы, описать ее результаты.

**Методологическую основу** исследования составляют:

- компетентностный подход к образованию (В.А. Болотов, А.Г. Бермус, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторский), в том числе

компетентностный подход к обучению иностранным языкам (Н.И. Алмазова, Н.В. Баграмова, Э.К. Безукладников, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.В. Рубцова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Т.С. Серова, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина);

- металингвистический подход к обучению иностранным языкам (Н.С. Балясникова, Н.Д. Голев, Я.Б. Емельянова, Т.Щ. Тульвисте, Н.Ю. Шарипова, С. Chen, С. Griffiths, Р. Menyuk);

- коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам (Н.В. Барышников, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов, А.В. Щепилова и др.);

- лингвистические теории языковой сложности (Э. Даль, W. Bisang, N. Chipere, D. Gil, C. Groot, J. Hawkins, P. Juola, F. Karlsson, W. Kusters, M. Miestamo, K. Sinnemäki);

- концепции развития лингвистического мышления студентов-лингвистов (Н.Т. Ерчак, Н.Н. Зяблова, Э.В. Криворотова, Р.А. Маткеримова, М.А. Микулинская, В.В. Петухов, И.В. Чернецкая);

**Теоретическими основами** исследования послужили фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых в области:

- формирования иноязычных компетенций в различных условиях (Н.А. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, П.В. Сысоев и др.);

- теории и методики обучения второму иностранному языку (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, Б.А. Лapidус, Б.С. Лебединская, Н.Н. Петрушевская, Э.И. Соловцова, А.В. Щепилова и др.);

- теории и методики обучения грамматической стороне иноязычной речи (Т.В. Ахутина, М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан, С.Ф. Жуйков, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Е.Р. Поршнева, С.Ф. Шатилов и др.);

- взаимодействия языков (В.А. Аврорин, Б. де Куртене, Е.М. Верещагин, В.Г. Гак, Ю.Д. Дешериев, В.Ю. Розенцвейг, Л.В. Щерба, Н.В. Beardsmore, A.D. Cohen, J. Cummins, Ch . E. Osgood).

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования:

- а) теоретические:** анализ методической, лингвистической, психологической, психолингвистической литературы по исследуемой проблеме;
- б) общенаучные:** анализ, обобщение, систематизация, классификация, аналогия, синтез;
- в) эмпирические:** наблюдение за учебным процессом, беседы с преподавателями испанского языка и обучающимися, сбор материала;
- г) экспериментальные:** поисково-обучающий эксперимент, обучающий эксперимент;
- д) статистическая обработка результатов.**

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

1. Впервые лингвистическая категория «сложность» грамматического явления интерпретирована в лингводидактических целях для разработки уровневой методики формирования у студентов языковых факультетов грамматической компетенции на материале грамматических явлений испанского языка как второго иностранного;

2. Дано научно-методическое обоснование сложности грамматических явлений, аргументированы количественные и качественные критерии сложности грамматических явлений испанского языка как второго иностранного с учетом грамматических сходств и различий с первым – английским – языком;

3. Выявлены индикаторы лингвистической сложности грамматических явлений испанского языка, в лингводидактических целях определены три уровня их сложности: ординарный, средний, высокий.

4. Научно обоснована интеграция компетентностного и металингвистического подходов к формированию грамматической компетенции у студентов-лингвистов на материале различной сложности грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

5. В экспериментальной проверке эффективности разработанной методики формирования грамматической компетенции использованы опосредованные показатели активизации металингвистических знаний и развития лингвистического мышления у студентов-лингвистов, а именно, коммуникативная находчивость, количество хезитационных пауз, длительность хезитационных пауз.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что в нем:

- разработана теоретическая база методики формирования грамматической компетенции на материале второго иностранного языка различного уровня сложности, основанная на интеграции компетентностного и металингвистического подходов;
- сформулированы принципы обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности;
- разработаны три алгоритма обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности;
- создан комплекс упражнений для обучения грамматическим явлениям испанского языка разного уровня сложности.
- конкретизирована роль лингвистического мышления как средства осмысления сущности языковых явлений и осознания существования различных систем понятий и способов формулирования мысли.

**Практическая ценность** исследования заключается в том, что разработанный комплекс упражнений для формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного (при первом – английском) может послужить моделью разработки аналогичной методики применительно к другим иностранным языкам.

Материалы исследования могут стать основой для создания учебных программ по теории и методике обучения второму иностранному языку в вузах и на факультетах, обеспечивающих профессиональную подготовку,

переподготовку и повышение квалификации преподавателей иностранных языков.

Три алгоритма обучающих действий, соответствующие уровням сложности грамматических явлений испанского языка (ординарный, средний, высокий) и три серии обучающих упражнений могут быть использованы в образовательной практике в вузах/факультетах лингвистического профиля.

Материалы диссертации использовались автором при подготовке докладов и сообщений на научно-методических чтениях ПГЛУ «Университетские чтения» (Пятигорск, 2015), на международном научно-методическом симпозиуме «Инновационные концепции и практики обучения иностранным языкам и культурам» «Лемпертовские чтения – XVII» (Пятигорск, 2015), на международной научно-практической конференции ПГУ «Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования» (Пятигорск, 2017), на международном научно-методическом симпозиуме «Лингводидактические проблемы формирования иноязычной компетенции» «Лемпертовские чтения – XIX» (Пятигорск, 2017), на научно-методических чтениях ПГЛУ «Университетские чтения» (Пятигорск, 2017), «Лемпертовские чтения – XX» (Пятигорск, 2018), XIV международной научно-практической конференции «Eurasiascience» (Москва, 2018).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Основу уровневой методики обучения студентов-лингвистов грамматическим явлениям испанского языка как второго составляет их языковая сложность с учетом сходств и различий с грамматическими явлениями первого иностранного языка – английского. Сложность грамматических явлений испанского языка, которая в лингвистике определяется количественными (число элементов, системная сложность, количество исключений при их образовании) и качественными (формальная, семантическая, функциональная, дифференциальная сложность) критериями,

в лингводидактических целях правомерно дифференцировать на три уровня: ординарный, средний, высокий.

1. Эффективность уровневой методики формирования грамматической компетенции на материале грамматических явлений испанского языка различного уровня сложности обусловлена:

а) интеграцией компетентностного и металингвистического подходов, которая обеспечивает осмысление обучающимися изучаемых грамматических явлений на внутри- и межъязыковом уровнях (первый иностранный – английский, русский как язык обучения) и активизирует рефлексию их формы, семантики и функций;

б) реализацией следующих методических принципов:

- принцип опоры на металингвистические знания обучающихся при освоении сложных грамматических явлений;
- принцип учета уровня сложности грамматического явления;
- принцип опоры на языковой опыт обучающихся при овладении грамматической компетенцией второго иностранного языка;
- принцип интегративного овладения языковым и когнитивным аспектами сложных грамматических явлений второго иностранного языка;
- принцип методического препарирования сложных грамматических явлений.

2. Формирование грамматической компетенции на материале грамматических явлений различного уровня сложности обеспечивается обучающим комплексом упражнений, состоящим из трех серий упражнений в соответствии с тремя уровнями сложности (ординарный, средний, высокий). Количество групп упражнений в каждой серии соответствует числу шагов в алгоритмах обучающих действий.

3. Методически целесообразно использование трех алгоритмов обучающих действий, соответствующих уровням сложности грамматических явлений (ординарный, средний, высокий).

Для грамматических явлений ординарного уровня сложности используется стандартный четырехшаговый алгоритм: презентация грамматического явления, выполнение языковых и условно-речевых упражнений, коммуникативная практика, активизация металингвистических знаний.

Для овладения студентами-лингвистами грамматическими явлениями среднего уровня сложности требуется шестишаговый алгоритм обучающих действий: презентация, экспликация и поиск аналогичных грамматических явлений в первом иностранном языке, тренировка, активизация металингвистических знаний, выполнение условно-коммуникативных упражнений, коммуникативная практика.

Алгоритм обучающих действий для овладения грамматическими явлениями высокого уровня сложности состоит из десяти шагов: презентация, поиск сходств и различий с грамматическими явлениями первого иностранного и русского языков, методическое препарирование, тренировка, активизация металингвистических знаний, тренировка в языковых и условно-речевых упражнениях, активизация формального аспекта сложного грамматического явления, активизация семантического аспекта сложного грамматического явления, активизация функционального аспекта сложного грамматического явления, коммуникативная практика, поиск сходств и различий с грамматическими явлениями первого иностранного языка.

**Объем и структура диссертации.** Композиционно работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

**ГЛАВА I.**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ УРОВНЕВОЙ  
МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ  
СЛОЖНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА  
КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

В первой главе изложены теоретические основы формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка, который изучается студентами-лингвистами бакалавриата в качестве второго иностранного. Рассмотрено состояние проблемы формирования грамматической компетенции и степень ее проработанности, проанализированы условия обучения второму иностранному языку на этапе бакалавриата.

В порядке теоретических предпосылок разработки методики формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений рассмотрены лингвистические и лингводидактические аспекты формирования грамматической компетенции, в том числе: сложность грамматического явления и дифференциация ее уровней, развитие лингвистического мышления студентов-лингвистов, интеграция компетентностного и металингвистического подходов.

**1.1. Состояние проблемы формирования грамматической компетенции у  
студентов-лингвистов на основе сложных грамматических явлений  
второго иностранного языка и степень ее проработанности**

В методике обучения вторым иностранным языкам как сформировавшемуся научному направлению установлено, что процесс



овладения вторым иностранным языком не является копией процесса овладения первым языком ввиду объективно существующих отличий, не свойственных процессу обучения первому иностранному языку. Одним из первых исследователей, который обратил внимание на специфические особенности методики обучения второму иностранному языку является, как известно, Б.А. Лapidус [Лapidус, 1973]. Автор, систематизировав теоретические наработки отечественных и зарубежных исследователей, сформулировал ряд принципиальных положений относительно методики обучения второму иностранному языку в вузах/факультетах лингвистического профиля, в том числе теоретически обосновал факторы, благоприятствующие процессу усвоения второго иностранного языка, среди которых наиболее существенными являются языковой опыт, приобретенный учащимися при изучении первого иностранного языка, перенос языковых и речевых навыков.

Наряду с преимуществами овладения обучающимися вторым иностранным языком автор определил факторы, затрудняющие овладение им, в том числе: меньшее число аудиторных часов для обучения второму иностранному языку по сравнению с первым; механический перенос приемов и технологий обучения первому иностранному языку в практику преподавания второго; интерферирующее влияние первого иностранного языка на процесс овладения вторым.

Таким образом, в трудах Б.А. Лapidуса [Лapidус, 1973; 1986] сформулированы основополагающие теоретические постулаты методики обучения второму иностранному языку, в том числе: если изучение первого иностранного языка протекает на фоне родного языка, то основным фоном овладения вторым иностранным языком служит первый иностранный. Он же является и главным источником межъязыковой интерференции. Эффективность обучения второму иностранному языку повышается при условии «жесткого отбора языкового материала в соответствии с его

многозначностью, частотностью и легкостью усвоения, а также при активизации самоконтроля в процессе овладения вторым иностранным языком» [Лapidус, 1986. С.40].

В 80-е годы прошлого столетия исследователи проявили большой интерес к различным проблемам обучения второму иностранному языку, был выполнен ряд диссертационных исследований. В частности, И.М. Синагатуллин исследовал проблему обучения временным формам глагола английского языка как второго иностранного при первом французском [Синагатуллин, 1984]. В.П. Кипа разработал методику обучения перфекту немецкого языка как второго при первом английском [Кипа, 1979], Л.В. Спицына обратилась к исследованию проблем обучения письменной речи на английском языке как втором при первом немецком [Спицына, 1989]. Н.Г. Еганян разработала методику обучения лексическому оформлению высказывания на втором иностранном языке [Еганян, 1987]. Л.Н. Репникова посвятила свою работу методике отбора интонационного материала для обучения говорения и чтению вслух в курсе второго иностранного языка [Репникова, 1988]. Упомянутые и другие исследования проводились в русле теоретических основ методики обучения второму иностранному языку Б.А. Лapidуса.

Изменение условий обучения второму иностранному языку с переходом на двухуровневую модель высшего образования вызвало ряд организационных и методических проблем, снижающих эффективность образовательного процесса. Имеется в виду сокращение числа аудиторных часов, отводимых на второй иностранный язык, отсутствие теоретического курса по второму иностранному языку, дефицит учебных пособий, адекватных изменившимся условиям обучения и требованиям государственного стандарта. Н.В. Баграмова одна из первых обратилась к рассмотрению проблем обучения второму иностранному языку в новых условиях. В своей докторской диссертации автор изложила особенности

обучения второму иностранному языку в вузах/факультетах лингвистического профиля, а именно:

- продолжительность обучения: второй иностранный язык преподавается со второго года обучения;
- снижение интенсивности контактных форм работы в виду увеличения времени на самообучение;
- отсутствие теоретического курса по второму иностранному языку;
- снижение уровня владения вторым иностранным языком [Баграмова, 1993]. Автор, исследуя лингводидактические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном, провела тщательный анализ лексики английского языка и выявила пласт лексики повышенной трудности (ЛПТ). Для нашего исследования особый интерес представляют выводы Н.В. Баграмовой о типичных лексико-грамматических ошибках, среди которых автор указывает на следующие:

- на морфологическом уровне: множественное число имен существительных;
- интерференция на уровне структуры лексической единицы;
- на уровне структурной сочетаемости: категорийное поведение глаголов (способ выражения рефлексивности);
- грамматическая валентность;
- предложное управление [Баграмова, 1993].

Особенностью научного подхода Н.В. Баграмовой к исследованию проблем обучения лексике английского языка как второго иностранного является учет субординативного мультилингвизма (трилингвизма), на фоне которого осуществляется овладение обучающимися вторым иностранным языком. В более поздних работах по методике обучения второму иностранному языку, выполненных в исследовательском русле Н.В. Баграмовой, используются такие терминологические единицы, как «дидактическая триглоссия» [Барышников, 2003], «субординативная

триглоссия» [Лопарева, 2006], «функциональное многоязычие» [Молчанова, 2009].

В конце 90-х и начале нового столетия активизировались исследования проблем обучения второму иностранному языку в различных научных парадигмах и подходах, в том числе когнитивно-коммуникативного [Барышников, 1999]; коммуникативно-когнитивного [Щепилова, 2003]; контрастивного, основанного на активизации автономии личности обучающегося [Каменская, 2001]; проектного [Косиченко, 2009]; мультилингвального [Молчанова, 2009].

Т.А. Лопырева разработала методику обучения студентов-лингвистов грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии. Авторская методика предусматривает учет лингвистического опыта обучаемых, который приобретается ими в процессе овладения тремя контактирующими языками (русский, английский, немецкий) и целенаправленное использование приобретенного опыта при овладении «глубинными структурами» второго языка. В качестве базовой лингводидактической технологии предлагается проблемно-поисковые приемы, позволяющие выявить особенности грамматического строя изучаемого языка и способствующие снятию межъязыковой интерференции [Лопарева, 2006].

Автор, анализируя проблемы обучения грамматике второго иностранного языка, отмечает «объективные трудности овладения некоторыми сложными грамматическими явлениями второго иностранного языка (лингвистические, психологические, психолингвистические и дидактико-методические);

- трудоемкость процесса овладения грамматической компетенцией на иностранном языке;
- слабо используемые резервы когнитивной деятельности студентов языковых вузов» [Лопарева, 2006. С.14].

Формирование системных представлений о грамматике второго иностранного языка, по мнению автора, обеспечивает:

- владение языковыми единицами, их формами и значениями;
- знание особенностей употребления грамматических единиц в определенном контексте;
- сопоставление различных языковых явлений, выявление аналогий и их объединение, дифференциацию по определенному признаку и т.п. [Лопарева, 2006].

Е.В. Зверховская, Е.Ф. Косиченко исследуют проблемы обучения второму иностранному языку, непосредственно связанные с формированием грамматической компетенции. В частности, авторы утверждают, что при формировании грамматической компетенции второго иностранного языка приоритетной задачей является стимулирование студентов к употреблению в речи усвоенного грамматического материала за счет использования в процессе формирования грамматической компетенции коммуникативных задач. В этой связи важно соблюдать методический баланс между подлинно коммуникативными упражнениями и тренировочными упражнениями с грамматической направленностью [Зверховская, Косиченко, 2013].

В исследовании Т.А. Пустоваловой доказана тесная связь языковых и речевых аспектов обучения второму иностранному языку при подготовке переводчиков, на основе которой автор создала систему формирования грамматических навыков говорения при обучении немецкому языку как второму иностранному. Использование профессионально ориентированной технологии формирования грамматических навыков говорения на основе строгой последовательности выполнения упражнений обеспечивает решение проблемы организации предпрофессиональной подготовки переводчиков [Пустовалова, 2006].

Рассмотренные аспекты обучения второму иностранному языку оказались эффективными, они востребованы в образовательной практике.

Однако с введением образовательных стандартов нового поколения повысились требования к уровню владения студентами-лингвистами иноязычными компетенциями, изменились условия обучения второму иностранному языку, в частности, увеличился нормативный срок изучения второго иностранного языка (со второго по восьмой семестры), но сократился объем аудиторных занятий, сместилось начало обучения второму иностранному языку с третьего на первый год обучения, вследствие чего увеличивается вероятность меньшего переноса и большей интерференции.

В этой связи возникли новые проблемы в обучении второму иностранному языку и, в частности, проблемы формирования грамматической компетенции. Ориентиром в определении степени изученности проблем формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции при овладении вторым иностранным языком и при анализе практики обучения сложным грамматическим явлениям испанского языка как второго послужил ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 - Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр»), в котором сказано: «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен владеть системой лингвистических знаний, включающую в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 45.03.02 - Лингвистика. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. N 94 [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf)]. Как видно из приведенной цитаты официального документа, требования к уровню владения достаточно высоки, для их реализации необходим поиск иных

методик и технологий формирования иноязычных компетенций, адекватных новым условиям языковой подготовки студентов-лингвистов бакалавров.

Представляется уместным рассмотреть далее проблему формирования грамматической компетенции при обучении второму иностранному языку с учетом современных образовательных реалий.

Ключевым понятием в дальнейшем изложении является грамматическая компетенция при овладении вторым иностранным языком студентами-лингвистами, осваивающими программу бакалавриата. До внедрения в образовательную практику компетентностного подхода в методике обучения иностранным языкам оперировали такими понятиями, как «грамматический речевой навык» [Бим, 1988; Пассов, 1977; Цетлин, 1998; Шатилов, 1986], «грамматический языковой навык» [Барышников, 1992; Шатилов, 1986], «грамматическая сторона иноязычной речи» [Овчинникова, 2014; Чирко, 2002], «грамматический аспект иноязычной речи» [Шамов, 2017].

Приведенные выше терминологические единицы являются производными от фундаментального понятия «грамматика», которая в лингвистике имеет несколько значений и понимается как:

- а) грамматический строй языка;
- б) раздел языкознания, изучающий грамматический строй языка;
- в) совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения, тексты;
- г) учебник, содержащий описание правил [Розенталь, 1976].

С внедрением компетентностного подхода к обучению иностранным языкам применительно к грамматике изучаемого иностранного языка используется, как уже упоминалось, понятие «иноязычная грамматическая компетенция» как компонент иноязычной коммуникативной компетенции, которых, как известно, насчитывается значительное количество. В интересах нашего исследования важно отметить, что грамматический компонент

иноязычной коммуникативной компетенции определяется как особенный и исключительный. С учетом того, что грамматика упорядочивает лексический материал в устной и письменной формах коммуникации, подобная оценка грамматического компонента иноязычной коммуникативной деятельности представляется вполне обоснованной. П.В. Сысоев, исследуя компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции подтвердил, что «все теоретические модели иноязычной коммуникативной компетенции, используемые в различных регионах мира, содержат грамматический компонент» [Сысоев, 2007. С.31].

Анализ специальной литературы свидетельствует о том, что в самом общем виде иноязычная грамматическая компетенция определяется как совокупность знаний грамматических элементов языка и умений использовать их в речи.

С.В. Мерзляков рассматривает иноязычную грамматическую компетенцию «как личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка» [Мерзляков, 2016. С.21]. Автор в структуре грамматической компетенции выделяет мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты и способности, характеризующиеся когнитивным и поведенческим аспектами [Мерзляков, 2016. С.22]. Нетрудно заметить, что в определении грамматической компетенции автор акцентирует внимание на способности грамматически правильно оформлять фразу, законченное речевое высказывание.

В определении иноязычной грамматической компетенции О.М. Рябцевой указываются следующие составляющие:



- «способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка;
- знание грамматических правил;
- навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач» [Рябцева, 2010. С.116].

О.А. Каплун характеризует грамматическую компетенцию с содержательной точки зрения и в ее состав включает:

- способность понимать и выражать некий смысл, оформляя его по определенным правилам в виде высказываний;
  - знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленные высказывания;
  - знание грамматических единиц и средств выражения грамматических категорий;
  - владение грамматическими понятиями;
  - навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач [Каплун, 2011].
- Что касается определения грамматической компетенции, то авторская формулировка не имеет значительных отличий от уже упомянутых. О.А. Каплун также рассматривает грамматическую компетенцию как «совокупность элементов, включающих понятия, правила, явления, необходимые для понимания и выражения определенного смысла, его оформления по определенным правилам в виде высказываний» [Каплун, 2011. С.335].

В определении грамматической компетенции И.Р. Максимовой и Р.П. Мильруда отмечается рефлексивный компонент. Авторы подчеркивают, что важны не только теоретические знания (правила), но и языковые навыки, необходимые и достаточные для построения обучающимися правильных предложений, понимания обращенной к ним устной и письменной речи,

мониторинга грамматических ошибок, суждений о правильности и неправильности языковых форм, выполнения тестовых заданий [Максимова, Мильруд, 2013]. Рефлексивный компонент грамматической компетенции обеспечивает обучающимся «видеть» ошибки и анализировать их.

Анализ определений иноязычной грамматической компетенции свидетельствует об однотипном подходе авторов к изучению ее сути. Они, как следует из изложенного, рассматривают иноязычную грамматическую компетенцию исключительно по горизонтальной плоскости, т.е. с точки зрения трудностей грамматически правильного оформления фраз, вследствие чего в практике ее формирования обнаруживаются сбои ввиду отсутствия их анализа по вертикали, т.е. с точки зрения уровня сложности грамматических явлений.

Изучение грамматических явлений в вертикальной плоскости, т.е. по уровню их сложности является важным условием разработки эффективной методики формирования грамматической компетенции.

Из изложенного следует, что процесс овладения грамматической компетенцией по своей лингводидактической природе имеет двумерный характер, обусловленный необходимостью ознакомления с грамматическими явлениями как по горизонтали, так и по вертикали.

По горизонтали выявляются трудности овладения, а по вертикали определяется сложность грамматического явления и соответственно адекватные методические приемы и упражнения для формирования грамматической компетенции.

Представляется целесообразным в этой связи упомянутые определения грамматической компетенции дополнить и конкретизировать с учетом уровня сложности грамматических явлений, на основе которых реализуется формирование грамматической компетенции.

Нами сформулировано следующее определение иноязычной грамматической компетенции на испанском языке как втором иностранном с

учетом трех уровней сложности его грамматических явлений: грамматическая компетенция студентов-лингвистов на испанском языке как втором иностранном представляет собой совокупность языковых знаний, языковых, речевых навыков и умений, обеспечивающая:

в продуктивных видах иноязычной коммуникативной деятельности незатрудненный выбор грамматических явлений всех трех уровней, обеспечивающий грамматически правильное оформление высказывания для полной реализации коммуникативного намерения говорящего;

в рецептивных видах иноязычной коммуникативной деятельности – способность реципиента понимать смысл воспринимаемого письменного/аудио текста, выраженного грамматическими явлениями разноуровневой сложности.

Из приведенного определения иноязычной грамматической компетенции следует, что для полноценного овладения ею обучающимся необходимо освоить грамматическую систему изучаемого второго иностранного языка, выработать целый комплекс грамматических автоматизмов, сформировать грамматические умения.

Таким образом, мы установили, что проблема формирования грамматической компетенции на испанском языке как втором иностранном исследовалась до сего времени без их дифференциации по уровню сложности. В то время как сложность грамматического явления - объективный языковой фактор, который оказывает значительное влияние на методические параметры процесса формирования грамматической компетенции.

Одной из задач исследования является определение уровней сложности грамматических явлений испанского языка, составляющих основу разработки методики формирования грамматической компетенции, о которых речь идет в разделе 1.2.

## **1.2. Лингвистические и лингводидактические основы формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции при обучении второму иностранному языку**

Уровневый подход к формированию грамматической компетенции у обучающихся основан на категории сложности грамматического явления как его объективной лингвистической характеристики.

При определении параметров сложности грамматических явлений испанского языка, преподаваемого студентам-лингвистам в качестве второго иностранного языка, мы исходим из предположения о том, что результативность обучения грамматическому явлению находится в непосредственной зависимости от уровня его сложности. Соответственно уровнем сложности грамматического явления определяются адекватные упражнения и приемы обучения.

### **1.2.1. Сложность грамматического явления и определение ее уровней, объективная и субъективная сложность**

Проблема сложности исследуется в отечественной и зарубежной лингвистике в течение длительного времени, однако, она не нашла должного отражения в методике обучения иностранным языкам, в которой преимущественно изучались трудности овладения грамматическими явлениями без дифференциации их по уровню сложности.

Уровень сложности языковых явлений определялся интуитивно или не определялся вовсе. Категория «сложность» рассматривалась и продолжает рассматриваться как важное теоретическое понятие преимущественно к языкам, несмотря на то, что ее ясное и универсальное определение до сих пор не конкретизировано» [Sinnemäki, 2011. P.10]. (перевод наш Н.Х.)

Интерес к проблеме языковой сложности был вызван статьей Джона Мак-Уортера [McWhorter, 2001], которая послужила стимулом к многочисленным лингвистическим исследованиям, проводимым в разных странах мира и направленным на разработку теоретической концепции сложности языковых явлений, в том числе и грамматических [Даль, 2009; Bisang, 2009; Dahl, 2004; Dahl, 2008; Groot, 2008; Gil, 2008; Hawkins, 2004; Juola, 2008; Karlsson, 2008; Kusters, 2008; Miestamo, 2009].

Отсутствие единого подхода к критериям определения сложности грамматических явлений обусловлено разнонаправленностью лингвистических исследований. В исследованиях феномена «сложность» обнаруживается два вектора ее изучения:

- а) сложность языков, определяемая, как правило, с использованием сравнительно-сопоставительного анализа языковых систем;
- б) сложность грамматических конструкций, явлений, знака конкретного языка.

В рамках вектора «а» «параметры языковой сложности получают порой противоположные результаты для одного и того же языка» [Галиева, Невзорова, 2016. С.39].

Для нашего исследования наибольший интерес представляет вектор «б», в котором сложность является характеристикой лингвистических объектов и систем, обладающих целостностью и многоаспектностью [Галиева, Невзорова, 2016]. К такой группе сложных систем правомерно отнести грамматическую систему любого языка, т.к. ее основными признаками являются целостность, связность, наличие подсистем в структуре, несводимость свойств системы к свойствам ее отдельных элементов, нелинейность характеристик, многоаспектность. По мнению М. Миестамо, степень сложности находится в непосредственной зависимости от количества элементов системы [Miestamo, 2008]. Применительно к грамматике Дж. Мак-Уортер утверждает, что сложность зависит от

количества выражаемых различий и числа имеющихся правил: данная область грамматики сложнее этой же области другой грамматики в той степени, в которой она содержит больше выражаемых поверхностно различий и/или правил [McWhorter, 2001].

С лингвистических позиций сложность грамматических явлений может быть определена на основе следующих критериев:

1) сверхдифференциация (overspecification) как обязательное маркирование семантических различий при помощи формальных признаков.

В качестве примера можно привести маркирование семантических различий (одушевленность/неодушевленность) при употреблении существительных или личных местоимений в качестве прямого дополнения:

*Vi a una mujer.*

*Vi una mesa.*

2) структурная детализация (structural elaboration): количество правил (например, в синтаксисе) и элементов (например, фонем), необходимых для порождения грамматических форм. Она может проявляться как парадигматическая, синтагматическая и поверхностная сложности.

Показателями парадигматической сложности являются:

- количество элементов (родов, падежей, грамматических времен, залогов и т.п.) в каждой подсистеме языка. Например, наличие сложной системы прошедших времен для выражения совершенного действия (Pretérito Indefinido de Indicativo, Pretérito Imperfecto de Indicativo, Pluscuamperfecto de Indicativo);
- количество парадигматических вариантов (степеней свободы) для каждого элемента. Например: словоизменительные классы (наличие спряжения, категории лица и числа у испанского глагола), аллофоны. В качестве примера можно привести произнесение буквы -d- в испанском слове *dedo* [deðo];

Синтагматическая сложность проявляется в:

- количестве комбинаций элементов, согласования, валентности и т.п. Например: грамматические конструкции и собственно придаточные предложения;
- ограничении употребления элементов и их сочетаний. Например: невозможность использования наречия *mauog* в значении «больше».

Поверхностная сложность определяется длиной языковых единиц как произносительной характеристикой при их употреблении в речи [Селютина, 2016].

Таким образом, сложность грамматических явлений как лингвистическая категория определяется конкретными показателями: грамматическими правилами и количеством исключений для них. Тенденция к увеличению любого из двух показателей соответственно повышает и уровень объективной сложности грамматического явления. Особенностью лингвистического подхода к определению сложности грамматического знака являются квалитетические показатели. Сложность грамматического явления определяется количественными и качественными критериями.

К количественным критериям сложности относятся:

- число элементов как формальный показатель явления;
- системная сложность как количественный показатель компонентов грамматической системы или подсистемы;
- количество исключений при образовании грамматического явления.

Качественными критериями сложности являются:

- структурная сложность, состоящая из формальной, семантической и функциональной сложности;
- дифференциальная сложность грамматического явления второго иностранного с аналогичными явлениями первого иностранного языка.

В соответствии с количественными и качественными критериями мы провели проверку уровня сложности грамматических явлений испанского

языка, который студенты-лингвисты изучают в качестве второго иностранного при первом – английском.

Упомянутые критерии обеспечили выявление как обобщенных индикаторов сложности грамматических явлений, так и частных.

Обобщенные индикаторы характеризуют совокупность грамматических явлений, относящихся к определенной подсистеме. Так, например, при анализе грамматической системы испанского языка нами были выявлены обобщенные индикаторы грамматической сложности таких грамматических подсистем, как *el Modo Subjuntivo*, *el Artículo*, *el Pronombre Personal* и т.п. Данные индикаторы отражают количественные и качественные характеристики, свойственные совокупности отдельных грамматических явлений. Обобщенные индикаторы прежде всего соотносятся с характеристиками системной и структурной сложности грамматических явлений.

Частные индикаторы грамматической сложности конкретизируют особенности единичных грамматических явлений как компонентов изучаемой системы и отражают обобщенные индикаторы, но они не являются равнозначными, что обусловлено асимметричной конфигурацией сложности отдельного грамматического явления.

В процессе определения сложности грамматических явлений испанского языка на основе количественных и качественных критериев в методических целях мы дифференцировали грамматические явления испанского языка на три уровня сложности: ординарный, средний, высокий.

К ординарному уровню сложности грамматического явления, как правило, отнесены те грамматические знаки, формальный показатель числа элементов которых равен единице. Для них характерно ограниченное количество морфологических форм, а исключения при образовании грамматического явления практически отсутствуют или имеют крайне ограниченный характер. Что касается количественных показателей



компонентов грамматической системы, то они имеют четкую структуру и ограничены двумя-тремя грамматическими явлениями, для которых характерно однозначное соотнесение формы, значения и употребления. Вместе с тем, количественные показатели не могут в полной мере свидетельствовать о сложности грамматического явления. Более точно определить уровень сложности позволяют качественные критерии, на основании которых установлено, что грамматическому явлению ординарного уровня сложности характерны: однозначность формы и значения; нормативность употребления; обобщенность значения; четкость синтаксических функций; отсутствие исключений; однозначная соотнесенность морфологических и синтаксических признаков; однозначность функциональных признаков грамматического явления относительно коммуникативной ситуации т.п.; грамматические явления имеют эквиваленты в родном языке и первом иностранном, что способствует переносу; грамматическое явление имеет четкие дифференциальные признаки при внутриязыковом сравнении, в виду чего внутриязыковая интерференция отсутствует.

К грамматическим явлениям ординарного уровня сложности отнесены los sustantivos femeninos que empiezan con -a- tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular; los sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -tis; los comparativos cultos latinos superior, anterior, interior; el término de la comparación introducido por de; superlativo absoluto con prefijos super-, extra-, re-, archi-, ultra-; el superlativo absoluto por repetición; los interrogativos; los exclamativos.

К среднему уровню сложности относятся грамматические явления, в которых наличествуют более одного структурного элемента, как правило, два-три, а также грамматические явления, образованные в соответствии с грамматическими закономерностями; грамматические явления с очевидной обоснованностью компонентного состава, ясными и понятными связями

между ними. К среднему уровню сложности отнесены грамматические формы с относительной нерегулярностью, которые требуют дополнительных пояснений и специальной тренировки.

Анализ качественных критериев сложности грамматических явлений испанского языка среднего уровня позволил нам выявить следующие закономерности:

- связь формы и значения не всегда характеризуется однозначностью, что может проявляться на синтагматическом или парадигматическом уровнях, вместе с тем данная характеристика частотная, что позволяет отнести грамматическое явление к среднему уровню сложности;
- учитываются как общие категориальные значения, так и частные;
- синтаксические функции могут носить вариативный характер, бóльшую роль для данного уровня приобретают реляционные значения грамматических явлений, указывающих на отношение словоформы к другим словоформам в словосочетании или предложении;
- синтаксические и морфологические признаки могут приобретать различные варианты реализации, но их количество ограничено правилами и условиями употребления;
- функциональные признаки грамматического явления, проявляющиеся в зависимости от ситуаций коммуникации и намерений коммуниканта, соотносятся с ограниченным кругом грамматических явлений, которые используются для их реализации;
- при употреблении грамматических явлений в речи следует иметь в виду вариативность употребления в зависимости от целей коммуникации;
- сопоставление грамматических явлений испанского языка с родным и первым иностранным языком обучающихся показывает расхождения в использовании грамматических явлений, как в формальном, так и в функциональном планах, что может стать причиной межъязыковой интерференции;

- имеет место внутриязыковая интерференция, которая вызвана частичным совпадением категориального значения и несовпадением частного значения или частично совпадающими формальными признаками;
- в некоторых случаях требуются дополнительные пояснения, углубляющие знания студентов о грамматических категориях испанского языка.

На основе количественных и качественных критериев сложности к грамматическим явлениям испанского языка среднего уровня сложности были отнесены: los demostrativos; la anteposición de adjetivos; la sustantivación mediante el -lo- neutro; los relativos; los posesivos; los cuantificadores propios; las estructuras cuantificadas; los adverbios (posición); el imperativo.

К высокому уровню сложности грамматических явлений испанского языка отнесены те, для которых характерно многообразие свойств и связей между ними.

К высокому уровню сложности относятся такие грамматические явления, которым свойственно значительное количество элементов, объединенных между собой нелинейными связями и асимметричными отношениями, а их свойства, как правило, не сводятся к однозначным функциям или значениям.

Для грамматических явлений высокого уровня сложности характерны следующие языковые особенности:

- многозначность грамматического явления, обусловленная контекстом или условиями коммуникации;
- реляционные значения грамматических явлений;
- отсутствие сходных грамматических явлений в русском и английском или наличие существенных отличий при сопоставлении с языками, которыми уже владеют обучающиеся.

К высокому уровню сложности отнесены следующие грамматические явления: el artículo definido; el artículo indefinido; ausencia de determinación: los

nombres escuetos; modo condicional; tiempos verbales de indicativo; tiempos verbales de subjuntivo.

Понятия «сложность» и «трудность» дифференцируют многие исследователи. В частности, А.Н. Захаров и А.М. Матюшкин считают: «Степень трудности не совпадает со степенью сложности. Степень сложности учебного материала характеризуется реальной насыщенностью. Степень трудности всегда предполагает соотношение подлежащего усвоению учебного материала с ранее усвоенным материалом и интеллектуальными возможностями учащихся» [Захаров, Матюшкин, 1980. С.39].

Такая точка зрения представляется обоснованной. В своем учебнике «Методика обучения немецкому языку» И.В. Рахманов в главе «Грамматика» выделяет специальный раздел, который называется «Работа над наиболее трудными грамматическими явлениями», в котором детально изложены порядок образования грамматических явлений пассивной формы глагола, образование и употребление инфинитивных оборотов и др. [Рахманов, 1956]. И.В. Рахманов анализирует грамматические явления, трудные для освоения обучающимися, не касаясь их языковой сложности.

В зарубежной лингводидактике понятия «сложность» и «трудность» интерпретируются в ключе объективной и субъективной сложности. Объективная сложность грамматического явления относится к его языковому аспекту, а субъективная сложность грамматического явления связана с трудностью его освоения.

С учетом предварительного уточнения терминов становится понятной точка зрения Ö. Dahl, который субъективную сложность грамматического явления определяет с «точки зрения затрат времени, умственного труда, индивидуальных особенностей, познавательных стилей обучающихся» [Dahl, 2004. Рр.38–39]. Другими словами, под субъективной сложностью грамматического явления автор подразумевает трудность его освоения.

М. Миестамо, определяя понятие грамматической сложности, также оперирует терминами объективной и субъективной сложности [Miestamo, 2008]. Объективная сложность, по мнению автора, «сводится к количеству элементов, входящих в состав грамматического явления, в то время как субъективная сложность определяется трудностями, возникающими у индивида при использовании грамматических явлений, и она, как правило, детерминируется психологическими и психолингвистическими особенностями» [Miestamo, 2008. P.26].

П. Грин и К. Хечт ставят субъективную сложность грамматического явления в зависимость от продолжительности его объяснения: чем правило короче, тем грамматическое явление проще [Green, Hecht, 1992].

Б. Кортман и Б. Смерчани вводят понятие структурной сложности, которая также проявляется в правилах на основе количественного параметра, но ведущими критериями для их использования являются:

- необходимость строгого или более свободного использования грамматических элементов;
- межъязыковая специфика, которая представляет особый интерес, прежде всего для неносителей языка, осваивающих его как иностранный, и которая определяется на основе:
- контактирования грамматических систем родного и иностранного языков;
- количества нерегулярных форм;
- непрозрачности образования и употребления грамматических явлений

[Kortmann, Szmrecsanyi URL:  
[http://www.anglistik.unifreiburg.de/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/lkortmann/Courses/Kortmann/DandT/kosz\\_regen\\_sburg\\_revised.pdf](http://www.anglistik.unifreiburg.de/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/lkortmann/Courses/Kortmann/DandT/kosz_regen_sburg_revised.pdf)].

Испанский методист М.Х. Вильярино выделяет шесть базовых характеристик для определения субъективной сложности грамматического явления, понимаемые как трудность овладения ими:

- 1) формальная сложность;
- 2) функциональная сложность;
- 3) надежность;
- 4) диапазон;
- 5) металингвистическая сложность;
- 6) контраст между родным языком, первым и вторым иностранным языками [Villarino, 2007. [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_07/26022007.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/26022007.htm) ].

Таким образом, сложность грамматических явлений и трудность их освоения представляют собой категории из различных областей знания: сложность грамматического явления – лингвистическое понятие; трудность освоения грамматического явления – понятие лингводидактическое.

Из изложенного следует, что трудность или субъективная сложность грамматического явления не валидна для разработки методики формирования грамматической компетенции, поскольку она сугубо индивидуальна и зачастую не подлежит систематизации.

Рассмотрение сложности грамматических явлений и трудности их освоения позволяет сделать вывод о том, что сложность грамматического явления представляет его объективную многофакторную лингвистическую (языковую) характеристику.

Для рационализации процесса формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка определены уровни их сложности (ординарный, средний, высокий), положенные в основу разработки методики ее формирования.

### **1.2.2. Развитие лингвистического мышления обучающихся как условие формирования грамматической компетенции**

Лингвистическое мышление многими исследователями трактуется как процесс и результат осмысления студентами-лингвистами сущности языковых явлений, их закономерностей и внутренней связи, осознания того факта, что существуют различные системы лингвистических понятий, различные языковые средства оформления мысли, трудноуловимая зависимость между языковой формой и смысловым значением [Криворотова, 2006; Маткеримова, 2013 и др.].

Анализ литературы по данной проблематике показывает, что средством развития лингвистического мышления студентов, изучающих иностранные языки, является иноязычная грамматическая компетенция (1.1.), которая обеспечивает развитие лингвистического мышления в иноязычной коммуникативной деятельности обучающихся и одновременно является результатом формирования лингвистического мышления [Криворотова, 2006].

В последующих публикациях Э.В. Криворотова описывает природу лингвистического мышления в таком ракурсе, в котором наиболее отчетливо просматривается его взаимосвязь с процессом овладения иностранным языком. Автор фактически определяет роль и значение лингвистического мышления в процессе формирования иноязычной грамматической компетенции, в частности, лингвистическое мышление обеспечивает:

- «выделение главного, существенного в языковом явлении;
- установление сходства и различия между языковыми явлениями;
- группировку, классификацию языковых явлений по определенному основанию;
- формулирование обобщающих выводов» [Криворотова, 2007. С.13].

Развитие лингвистического мышления, по мнению А.В. Щепиловой, обеспечивается следующими психолингвистическими процессами:

«формированием металингвистического сознания личности; значительным расширением сферы применения такого психологического механизма, как перенос» [Щепилова, 2010. С.296].

Э.В. Криворотова указывает на специфическую характеристику лингвистического мышления, «являющего собой своего рода оперированием сплавом метаязыковых (металингвистических) структур со структурами собственно языковыми» [Криворотова, 2007. С.13]. В результате активизации лингвистического мышления – «рефлексии носителей языка по поводу языковых фактов» [Колясева, 2014. С.54] происходит интерпретация и квалификация языковых единиц. «Интерпретация состоит в изложении понимания языковых единиц. Квалификация – в указании на их функции, значимость» [Никитина, 1989. С.38]. Применительно к грамматическим категориям интерпретация предполагает осознание их грамматической семантики, а квалификация – функциональных и контекстуальных особенностей.

В контексте нашего исследования взаимозависимость процессов развития лингвистического мышления обучающихся и формирования грамматической компетенции понимается как основа самообразования студентов в области лингвистики.

Не затрагивая проблем самообразования студентов-лингвистов, подчеркнем, что развитие лингвистического мышления является мотиватором для самообразования, самообучения и самосовершенствования современных студентов-лингвистов-исследователей нового поколения, способных к научному прорыву в области гуманитарного знания. В свою очередь формирование грамматической компетенции способствует развитию лингвистического мышления.



Ряд авторов грамматическую компетенцию рассматривает как один из компонентов лингвистического мышления [Ерчак, 2010; Маткеримова, 2015] и предлагает в процессе обучения иностранным языкам разрабатывать и использовать специальные упражнения для развития лингвистического мышления [Криворотова, 2006]. Другие полагают, что лингвистическое мышление развивается в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, неотъемлемым компонентом которой является лингвистическая (языковая) компетенция [Зяблова, 2011].

В разработанной нами методике формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка лингвистическое мышление бифункционально. С одной стороны, оно является мотиватором лингвистического самообразования обучающихся, с другой стороны, развитие лингвистического мышления является теоретической поддержкой процесса формирования грамматической компетенции. Индивидуальный механизм лингвистического самообразования обучающихся приводится в движение за счет взаимодействия процессов развития лингвистического мышления и формирования иноязычной грамматической компетенции.

Для изучающих иностранный язык студентов-лингвистов развитие лингвистического мышления – это не самоцель, а необходимое условие незатрудненного формирования иноязычных компетенций, в том числе грамматической компетенции второго иностранного языка.

Двойная функция лингвистического мышления в процессе овладения обучающимися грамматической компетенцией на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного подтверждается процессом овладения студентами-лингвистами многообразием внутриязыковых и межъязыковых (язык обучения, первый иностранный, второй иностранный) связей в процессе целенаправленного сопоставления сходных и отличных явлений в изучаемых иностранных

языках и языке обучения (русском), в результате чего у обучающихся расширяется общий и лингвистический кругозор, формируются иные представления об изучаемом втором иностранном языке в сопоставлении с родным и первым иностранным.

Таким образом, формирование грамматической компетенции у студентов-лингвистов на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного представляет собой, с одной стороны, процесс, активизирующий развитие лингвистического мышления, благодаря которому у обучающихся определяется место грамматических явлений в системе изучаемого второго языка; с другой стороны, развитие лингвистического мышления как неотъемлемого профессионального качества будущего лингвиста обеспечивает рефлексия, интерпретацию, анализ сложных грамматических явлений, что является фактором, интенсифицирующим процесс формирования грамматической компетенции не за счет увеличения нагрузки на память обучающихся, а посредством активизации их дискурсивно-логической деятельности, основанной на осознании и осмыслении сущностных качеств осваиваемых сложных грамматических явлений.

Представленное понимание взаимодействия процессов формирования грамматической компетенции обучающихся и развития лингвистического мышления дает основание заключить, что процесс ее формирования можно в значительной степени интенсифицировать и качественно улучшить, если целенаправленно развивать лингвистическое мышление обучающихся. Анализ литературы по данной проблематике показывает, что в образовательном процессе имеются значительные неиспользованные резервы развития лингвистического мышления студентов, которые изучают иностранные языки как лингвистическую специальность.

Целый ряд авторов исследовал проблему лингвистического мышления, в том числе Н.Н. Зяблова [Зяблова, 2011], М.Я. Микулинская [Микулинская,

1989], В.В. Петухов [Петухов, 1987], А.В. Щепилова [Щепилова, 2010]. В частности, Н.Н. Зяблова, рассматривая эффективные средства его развития, справедливо считает, что первостепенным средством развития лингвистического мышления студентов является письменная речь [Зяблова, 2011], которая, по образному выражению Е.И. Пассова, определялась как Золушка методики «... и надеяться на то, что Золушка сама вдруг превратится в принцессу, не приходится» [Пассов, 1975. С.2]. Следует отметить, что с введением ЕГЭ по иностранным языкам в школе обучению письменной речи уделяется достаточное внимание, однако, в вузах лингвистического профиля письменная речь все еще не заняла достойного места в процессе обучения иностранным языкам. На занятиях по практике устной и письменной речи продолжает доминирование обучения устной речи и чтение.

Необходимо подчеркнуть, что наступило осознание важности обучения письму и письменной речи, доказательством чего являются крупные работы, в том числе по психологии обучения письму [Каспарова, 1977], по теории письма [Зиндер, 1987], а также собственно по методике обучения письму на иностранном языке [Иванова, 1981, Безус, 2004].

В последние годы в исследованиях проблем иноязычной письменной речи акцент сместился в сторону обучения академическому письму [Смирнова, 2018; Колябина, 2018]. Вместе с тем, приходится констатировать, что в упомянутых работах иноязычная письменная речь не рассматривалась как средство развития лингвистического мышления.

Таким образом, письменная речь как самостоятельный вид иноязычной коммуникативной деятельности является эффективным средством развития лингвистического мышления. Как справедливо отмечает Н.Н. Зяблова, обучение иноязычной письменной речи обеспечивает развитие рефлексии у студентов-лингвистов как способности анализировать сложившуюся ситуацию, а также принимать единственно верное решение в данных

обстоятельствах [Зяблова, 2011]. Развитию рефлексивных способностей способствует выполнение упражнений и заданий творческого характера таких, как написание сочинения, эссе, описание картинок, природы и т.п.

Ввиду рефлексивного компонента письменная речь, в отличие от устной, как правило, подготовленная, осмысленная, что объясняется психологическими факторами. Студент, находясь наедине с чистым листом бумаги, не может тотчас приступить к выполнению письменного задания, ему требуется какое-то время для обдумывания, осмысления, составления ментального плана изложения своих мыслей, т.е. письменной речи предшествует этап рефлексии. Вполне возможно предположить, что именно на рефлексивном этапе письменной речи развитие лингвистического мышления находится в самой активной фазе.

Не менее существенное значение для развития лингвистического мышления имеет высокий уровень владения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией, достичь который, как доказано в психолингвистике и лингводидактике, невозможно без знаний системы изучаемого языка и правил их преобразования, «которые являются механизмом развития лингвистического мышления» [Зяблова, 2011, С.157]. Все изложенное позволяет заключить, что развитие лингвистического мышления способствует формированию грамматической компетенции, вместе с тем, формирование грамматической компетенции по разработанной нами методике обеспечивает развитие лингвистического мышления.

### **1.3. Интеграция металингвистического и компетентностного подходов как теоретическая база разработки методики формирования грамматической компетенции при обучении второму иностранному языку**

Компетентностный подход, как известно, является магистральным направлением обновления и совершенствования отечественного образования, и в полной мере соответствует реализации заданной ФГОС ВО цели – формированию у обучающихся профессиональных, ключевых компетенций.

В методике обучения иностранным языкам проблемы реализации компетентностного подхода исследуются в трудах многих авторов, в том числе Н.И. Алмазовой [Алмазова, 2016], Э.К. Безукладникова [Безукладников, 2016], Н.Д. Гальсковой [Гальскова, 2003], В.В. Сафоновой [Сафонова, 1992], П.В. Сысоева [Сысоев, 2003], Е.Г. Таревой [Тарева, 2014], И.И. Халеевой [Халеева, 1989], А.В. Щепиловой [Щепилова, 2010]. Авторы единодушны в том, что компетентностный подход к процессу обучения иностранным языкам обеспечивает формирование иноязычной коммуникативной компетенции как способности осуществлять межкультурную коммуникацию с носителями изучаемого языка. Для этого требуется владение иностранным языком на коммуникативно достаточном уровне. Для студентов-лингвистов помимо овладения на профессиональном уровне иноязычной коммуникативной компетенцией не менее существенным является овладение лингвистической компетенцией, предполагающей знание системы изучаемых языков и способности наблюдать и обнаруживать сходства и различия в изучаемых иностранных и родном языках. Фактически речь идет о метаязыковой способности к коммуникативной деятельности на изучаемом языке и реализации исследования, объектом которого является

язык. Изучение иностранного языка в данном направлении обеспечивает металингвистический подход.

Таким образом, выполняя очередную задачу исследования, мы аргументируем правомерность интеграции компетентностного и металингвистического подходов к разработке и реализации методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

В древнегреческом языке префикс «мета», как известно, имеет значение «над». В лингвистике термины с префиксом «мета» используются для обозначения «осознанности», «контроля», «оценки» [Бабина, Шарипова, 2012. С.146]. К. Чен рассматривает префикс *мета-* применительно к организации учебного процесса с позиций возможного практического преломления, что «отражает интеграцию теоретического и практического инструментария, призванного способствовать реализации образовательных целей» [Chen, 2013. Р.64]. Это привносит в образовательный процесс, по мнению автора, такие элементы, как осмысление, изменение и рефлексия.

В нашем контексте префикс «мета» означает высокий уровень обобщенности, универсальности и «надпредметности» [Чумак, 2017. С.13]. Таким образом, металингвистический или метаязыковой подход предполагает одновременное овладение обучающимися самим языком (приобретение иноязычных компетенций) и использование изучаемого языка как инструмента его исследования, что особенно важно для студентов – будущих лингвистов.

Метаязыковой и металингвистический подходы нередко разграничиваются на основе степени и характера проявления языковой рефлексии: металингвистический относится к ситуациям, когда язык выступает непосредственным предметом рефлексии, метаязыковой описывает случаи в которых языковая рефлексия не является самоцелью, а реализуется попутно [Голев, 2013]. Однако металингвистический и

метаязыковой преимущественно используются как синонимы при описании вторичной функции языка, реализуемой в виде рефлексии о языке, в которой сам язык рассматривается в качестве содержания «взамен бессознательно организованных способов выражения метаязыковая функция вносит осознание речевых компонентов и их отношений» [Якобсон, 1985. С.217].

Описывая способы реализации металингвистической функции, исследователи обращаются к таким понятиям, как:

- «метаязыковая способность», которая рассматривается как способность к рефлексии об элементах и закономерностях языка и речи [Тульвисте, 1990]; способность к осознанной деятельности над языком, который выступает как объект деятельности [Холодная, 2002]; «способность иметь суждения о языке, объяснять его особенности» [Шахнарович, 1991. С.190]; «способность выделять язык как самостоятельную реальность, как объект познания» [Корнев, 2003. С.158];

- «лингвистическая осведомленность», определяемая как «способность думать о языке и воспринимать язык, включая способность разграничивать значение, форму, выделять лингвистические элементы, определять сходства и различия, понимать функции употребления грамматических форм и структур» [De Angelis, 2007. P.121]; (перевод наш Н.Х)

- «метаязыковые навыки» [Menyuk, 1993], представляющие собой сформированные автоматически осуществляемые действия, основанные на осознании языка как предмета оценки и контроля речевой деятельности. К ним относятся владение и интерпретация значимых языковых маркеров, накопление информации о признаках и их изменениях в высказываниях, формирование знаний об отдельных аспектах высказываний, отражающих их различную содержательную, интенциональную и т.п. направленность и владение правилами использования языковых маркеров, способность к оценке характеристик высказывания, вынесению суждений о сфере

использования, правильности или ошибках и т.п. и автоматизация процесса практического использования метаязыковых навыков [Menyuk, 1993];

- «метаязыковое сознание», выступающее компонентом языкового сознания, включает бессознательное и сознательное знание о языке и глубинных процессах речевой деятельности [Вепрева, 2005], уровень осознания варьируется от автоматической регуляции и коррекции до языковой интерпретации на основе осмысленных высказываний о языковых явлениях [Тувльисте, 1990];

- «метаязыковые операции» как отдельные действия, позволяющие обеспечить полноту и точность общения между участниками интеракции. К ним относятся парафразирование, синонимия, эксплицитное расшифровывание эллиптических форм [Якобсон, 1985]. По мнению Х.М. Котс и Л. Нюссбаум, металингвистические операции неразрывно связаны с вербальным использованием языковых действий как в обыденной жизни, так и в образовательных ситуациях для облегчения коммуникации и для приобретения новых знаний о человеческом языке [Cots, Nussbaum, 2001]; (перевод наш Н.Х)

- «метаязыковая рефлексия» - «... рациональное понимание языка и возможность осознанного манипулирования языковыми фактами и явлениями» [Шарипова, 2013. С.44].

Представленные понятия связаны с реализацией метаязыковой функции языка, предполагающей использование языка для описания самого себя, т.е. язык выступает в роли дескриптора самого себя. Все вышеизложенное позволяет утверждать, что металингвистический подход к формированию грамматической компетенции второго иностранного языка имеет приоритетное значение для студентов–лингвистов как открывающий для них феномен метапредметности, мета-познания (англ. meta-cognition), мета-научения (англ. meta-learning), мета-обучение (англ. meta-teaching), в



том числе и мета-обучения сложным грамматическим явлениям второго иностранного языка.

Металингвистический подход к обучению сложным грамматическим явлениям обеспечивает не только активизацию учебного процесса на основе осмысления и рефлексии, но и освоение обучающимися лингвистических особенностей изучаемого языка, владение которыми делает их, по определению Н.В. Барышникова, «лингвистически интересными личностями» [Барышников, 2003, С.20].

Приобретенные лингвистические знания в процессе овладения первым иностранным языком, учебный и лингвистический опыт в значительной мере меняют образовательную траекторию овладения вторым иностранным языком. По мнению С. Гриффитс, металингвистический подход обеспечивает взаимодействие между предыдущим опытом изучения языка, многочисленными лингвистическими и нелингвистическими ресурсами, а опора на него при организации учебного процесса способствует совершенствованию металингвистической осведомленности, наблюдаемой у учащихся, владеющих первым иностранным языком [Griffiths, 2013].

При обучении испанскому как второму иностранному языку при первом английском естественным представляется корреляция грамматических явлений двух изучаемых иностранных языков, т.к. в когнитивной сфере индивида языки представлены не разрозненно: отдельные грамматические явления пересекаются, связываются, частично или полностью накладываются друг на друга, что объясняется наличием совпадающих и частично совпадающих явлений. Естественный характер данного процесса и его психологическая и психолингвистическая обусловленность позволяют наблюдать его разнонаправленность: овладение грамматическими системами двух языков формирует устойчивые стереотипы и схемы нормативного употребления языковых явлений (например, употребление грамматических конструкций *ir a + infinitivo* в испанском и *to*

be going to + infinitive в английском), но, вместе с тем, как показывают наши наблюдения, имеют место случаи интерференции, характерные для сложных грамматических явлений. Например: to be + participle 1 и конструкция estar + gerundio. В английском языке конструкция to be going to + participle 1 может выражать действие, планируемое в ближайшем будущем, в то время как конструкция estar + gerundio выражает действие, происходящее в данный момент.

Реализация металингвистического подхода к процессу обучения сложным грамматическим явлениям второго иностранного языка обеспечивает направленность на осмысление, систематизацию и дифференциацию грамматических явлений как на внутриязыковом, так и межъязыковом уровнях. Для обучающихся – будущих лингвистов - важно не только употребление языкового явления, но и определение его места в системе изучаемого языка, что придает процессу освоения сложными грамматическими явлениями теоретический характер, обеспечивающий не только практическое использование освоенных грамматических средств, но и их теоретическое осмысление.

Реализация металингвистического подхода к процессу формирования грамматической компетенции второго иностранного языка способствует также развитию у обучающихся способности к самоанализу, к коррекции собственных речевых действий, к выбору адекватных стратегий освоения языковых явлений, и как следствие к актуализации металингвистических знаний как средству металингвистической деятельности обучающихся, представляющей собой процесс осмысления, интерпретации и усвоения языкового материала.

Металингвистическая деятельность, по мнению В.Е. Танмера, К. Прата, М.Л. Эримана, выступает в качестве промежуточной переменной, от которой зависит эффективность изучения второго и последующих языков [Tunmer, Pratt, Herriman, 1984].

Исследователи отмечают различные формы проявления металингвистической деятельности:

- «чувствительность к деталям и структуре языка» [Thomas, 1988. P.235];
- «распознавание многозначности» [Емельянова, 2010. С.91];
- «контроль обработки языковой информации многозначности» [Емельянова, 2010. С.92];
- «исправление грамматически неверных предложений» [Bialystok, 1991. P.78].
- правильная грамматическая интерпретация с учетом коммуникативной установки (коммуникативная интенция) [Рецкер, 2006.].

Таким образом, процесс формирования грамматической компетенции второго иностранного языка представляет собой не что иное, как металингвистическую деятельность, обусловленную:

- «способностями осознавать и манипулировать структурными единицами языка, делать язык объектом специального анализа в противоположность простому применению языка как средства общения и познания без специального осмысления его структуры» [Дубинина, Старжинская, 2016. <http://elib.bspu.by/handle/doc/25617>];
- осмыслением конкретного языка, выявлением его функций, характерных черт и признаков, восприятием языка как предмета размышлений, а не только как способа выражения мыслей [Baker, 1993];
- рефлексией над структурными особенностями вербального языка, противопоставленной простому употреблению языковой системы для понимания и продуцирования фраз [Tunmer, Pratt, Herriman, 1984];
- «возможностью подняться над языком, созерцать его, абстрагироваться от него» [Benveniste, 1974. P.81].

Металингвистическая деятельность, таким образом, обеспечивает осознание изучаемого второго иностранного языка как объекта познания, в целом и сложных грамматических явлений, в частности.

Металингвистический подход, обеспечивающий процесс формирования грамматической компетенции второго иностранного языка как металингвистической деятельности, детерминирован актуализацией «прелингвистического концептуального уровня общего для всех языков, представляющего собой единую субъективную семантическую систему как основу для выражения мыслей, языкового оформления грамматических значений» [Барышников, Бодоньи, 2008. С.23]. Освоение сложных грамматических явлений второго иностранного языка, как нам представляется, требует актуализации прелингвистического концептуального уровня, который обеспечивает саму возможность достижения достаточного уровня абстракции и обобщения для освоения сложных грамматических явлений второго иностранного языка и их сопоставления с возможными формами выражения подобных значений в первом иностранном языке. Прелингвистический концептуальный уровень обеспечивает формирование прочной лингвистической базы, содержащей как теоретические знания в области языкознания, так и владение практическими приемами и стратегиями освоения второго иностранного языка для коммуникативных целей. Мы, вслед за Н.С. Балясниковой считаем, что эта лингвистическая база «является достаточной для формирования у студентов мотивированности в изучении второго иностранного языка, механизмов сравнения грамматических форм разных языков, самоконтроля в продуцировании речи и избежание речевых ошибок» [Балясникова, 2009. С.5].

Металингвистический подход и выявленные его достоинства представляются весьма существенными для формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного. Однако с позиций философии плюрализма [Лазарев, 2007], необходимо сочетание подходов, их объединение для обеспечения более совершенного процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями. Для формирования грамматической

компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка оптимальной является интеграция компетентностного и металингвистического подходов, которая является теоретической базой методики формирования грамматической компетенции. Интеграция компетентностного и металингвистического подходов обусловлена следующими факторами:

- расширением возможностей освоения обучающимися ролей лингвиста-наблюдателя, лингвиста-исследователя, лингвиста-аналитика, более высокой эффективностью овладения ими грамматической компетенцией второго иностранного языка, более эффективным достижением требований ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 - Лингвистика;
- необходимостью осознанного рефлексирования грамматических явлений различного уровня сложности;
- учетом различных форм репрезентации сложности грамматического явления, гибкостью в использовании методических приемов преодоления сложности грамматических явлений;
- использованием учебных материалов, актуализирующих металингвистическую деятельность на внутриязыковом и межьязыковом уровнях в контексте интеграции компетентностного и металингвистического подходов;
- актуализацией металингвистической деятельности в овладении грамматической компетенцией на основе сложных грамматических явлений в компетентностной парадигме;
- возможностью осмыслить грамматическое явление как на внутриязыковом, так и на межьязыковом уровнях;
- рефлексией грамматических явлений в процессе их изучения, служащей средством более глубокого и прочного освоения грамматической системы изучаемого языка;

- реализацией автономии студента как субъекта учебного процесса и иноязычной речевой деятельности, самооценки и самоконтроля в использовании грамматических средств для выражения коммуникативного намерения и понимания при чтении и аудировании.

Таким образом, интеграция компетентностного и металингвистического подходов обеспечивает формирование у обучающихся грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка и овладение ими метаязыковым сознанием путем металингвистических операций, способностью к метаязыковой рефлексии.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Рассмотрение теоретических предпосылок формирования у студентов-лингвистов иноязычной грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного позволило сформулировать выводы, которые являются теоретической базой для разработки методики формирования грамматической компетенции на испанском языке как втором иностранном в соответствии с уровнем сложности грамматических явлений.

1. Теоретической основой разработки методики формирования грамматической компетенции является определение уровня сложности грамматических явлений, от которого в прямой зависимости находится содержание методики.

2. В исследовательских целях приняты рабочие термины, обозначающие три уровня сложности грамматических явлений испанского языка:

- ординарный уровень сложности грамматического явления;
- средний уровень сложности грамматического явления;
- высокий уровень сложности грамматического явления.

3. Грамматическая компетенция студентов-лингвистов, изучающих испанский язык как второй иностранный, представляет собой совокупность языковых знаний, языковых, речевых навыков и умений, обеспечивающая:

в продуктивных видах иноязычной коммуникативной деятельности незатрудненный выбор грамматических явлений всех трех уровней, обеспечивающий грамматически правильное оформление фраз для полной реализации коммуникативного намерения говорящего;

в рецептивных видах иноязычной коммуникативной деятельности – способность реципиента понимать смысл воспринимаемого письменного/аудио текста, выраженного грамматическими явлениями разноуровневой сложности.

4. Сложность грамматического явления изучаемых языков в методической теории и, соответственно, в образовательной практике до сего времени не принималась во внимание. Грамматические явления изучаемых языков, как правило, не дифференцировались по уровню их языковой сложности. Дифференциация грамматических явлений по уровню сложности представляет собой не использованный до сего времени методический резерв.

5. В лингвистике сложность языкового явления рассматривается как отдельный параметр (языка в целом; подсистемы языка; конкретного языкового знака; и т.п.), который определяется количественными и качественными критериями.

6. В дидактике сложность рассматривается как объективное свойство материала, подлежащего усвоению. Это делает возможным дифференцировать понятия сложности и трудности, последняя характеризуется субъективностью отношения к грамматическому явлению в зависимости от уровня языковой подготовки обучающихся и их индивидуальных, интеллектуальных, когнитивных, психологических способностей. Разграничение понятий «сложность» и «трудность» имеет принципиальное значение для разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции.

7. В методике обучения иностранным языкам сложность грамматического явления понимается как объективная многофакторная лингвистическая характеристика грамматического материала, подлежащего усвоению и употреблению в иноязычной речевой деятельности, определяемая на основе комплекса количественных и качественных критериев.

К количественным критериям определения сложности грамматического явления относятся число элементов грамматического явления как формальный показатель; системная сложность как количественный показатель компонентов грамматической системы или



подсистемы; количество исключений при образовании грамматического явления.

К качественным критериям сложности грамматического явления относятся структурная сложность как единство его компонентного состава (формальная сложность, семантическая сложность, функциональная сложность); дифференциальная сложность как критерий разграничения грамматического явления при внутриязыковом и межъязыковом сопоставлении.

8. Развитие лингвистического мышления студентов-лингвистов является условием успешного формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений второго иностранного языка. Лингвистическое мышление представляет собой отличительную психолингвистическую особенность студентов-лингвистов в виде когнитивного механизма лингвистического самообразования и самосовершенствования.

9. Теоретической базой разработки методики формирования грамматической компетенции при обучении испанскому языку как второму иностранному является интеграция компетентностного и металингвистического подходов, которая обеспечивает:

- овладение обучающимися грамматической компетенцией на материале сложных грамматических явлений испанского языка;
- осмысление и рефлекссию сложных грамматических явлений испанского языка студентами-лингвистами как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях.

10. Реализация металингвистического подхода в совокупности с компетентностным к процессу формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений различного уровня сложности обеспечивает:

- опору обучающихся на единый понятийный аппарат теории языка, на грамматические универсалии языков;
- осознание студентами того факта, что овладение сложными грамматическими явлениями сопровождается положительным переносом и отрицательной интерференцией (внутриязыковой и межъязыковой).

11. Интеграция компетентностного и металингвистического подходов обеспечивает более глубокое осознание взаимосвязи изучаемых и родного языков, определения сходств и различий грамматических систем на внутриязыковом и межъязыковом уровнях. Металингвистический подход позволяет актуализировать различные формы репрезентации сложности грамматического явления, что способствует вариативности методических приемов формирования грамматической компетенции.

12. Формирование грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка необходимо осуществлять с учетом учебного и лингвистического опыта обучающихся, приобретенного ими в процессе овладения первым иностранным языком.

## **ГЛАВА II.**

### **УРОВНЕВАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО**

Вторая глава – методическая, в ней изложены сущностные характеристики методики формирования у обучающихся грамматической компетенции на материале грамматических явлений испанского языка различной сложности.

В главе обобщен опыт обучения второму иностранному языку, вообще и формирования грамматической компетенции, в частности, сформулированы и обоснованы специальные принципы формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

Основная часть главы посвящена изложению содержания обучающего комплекса упражнений для формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка разного уровня сложности.

#### **2.1. Образовательная практика и поиск методических решений проблемы формирования грамматической компетенции студентов-лингвистов при обучении второму иностранному языку**

Анализ сложившейся практики обучения второму иностранному языку свидетельствует о том, что методические проблемы, связанные с обучением второму иностранному языку в вузах и факультетах лингвистического профиля, не получили своего окончательного решения. Наблюдения за практикой обучения второму иностранному языку свидетельствуют о целом

ряде организационных и методических нестыковок, связанных с незначительным временным разрывом между началом изучения первого и второго иностранных языков, вследствие которого обнаруживается более устойчивая интерференция двух языков, сокращением количества аудиторных занятий, отводимых на изучение второго иностранного языка. В этой связи процесс овладения обучающимися вторым иностранным языком нуждается в методической рационализации, использовании продуктивных технологий обучения и учебной литературы нового поколения.

Мы провели анализ учебников и учебных пособий отечественных и зарубежных авторов для обучения испанскому в качестве первого и второго иностранного языка, цель которого была систематизация опыта дифференциации грамматических явлений по уровню сложности [см. Приложение №1]. В результате не обнаружено ни одного учебного пособия, в котором предусматривался учет уровня сложности грамматических явлений. Наше внимание привлекло учебное пособие R.A. Vallecillos *Practice Makes Perfect: Advanced Spanish Grammar*, адресованное носителям английского языка, изучающим испанский язык. В методическом плане интерес представляет презентация грамматических явлений испанского языка в сопоставлении с английскими аналогами.

Для определения валидности учебной литературы для формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений использовались следующие критерии:

- наличие/отсутствие последовательности освоения грамматических явлений в зависимости от их уровня сложности;
- наличие/отсутствие варьирования заданий и упражнений в соответствии с уровнем сложности грамматического явления;
- однотипность/многотипность упражнений для освоения сложных грамматических явлений;
- наличие/отсутствие экспликаций сложных грамматических явлений;

- наличие/отсутствие возможности актуализации металингвистических знаний обучающихся.

Анализ учебников на основе представленных выше критериев позволяет утверждать, что в учебниках и учебных пособиях по грамматике испанского языка отечественных и зарубежных авторов грамматический материал преимущественно представлен по частям речи, в частности, в учебнике В.С. Виноградова «Грамматика испанского языка: практический курс».

В других учебниках последовательность изучения грамматических явлений основывается на уровне владения обучающимися испанским языком. Примером могут служить пособия С. Moreno: *Gramática Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya, S.A., *Gramática Medio B1*. Madrid: Anaya, S.A., *Gramática Avanzado B2*. Madrid: Anaya, S.A.

В проанализированных учебных пособиях не предусмотрен учет уровня сложности грамматических явлений, отсутствует дифференциация алгоритмов обучающих действий по освоению грамматических явлений в зависимости от уровня их сложности.

В интересах нашего исследования было важно обнаружить специфические задания и упражнения к грамматическим явлениям испанского языка, которые на основании критериев сложности нами были отнесены к грамматическим явлениям высокого уровня сложности, а именно *el artículo definido; el artículo indefinido; la ausencia de determinación; los nombres escuetos; el pronombre personal; los tiempos verbales de indicativo; los tiempos verbales de subjuntivo* и др. Мы проанализировали типы упражнений, предлагаемые для тренировки данных грамматических явлений:

- упражнения языкового типа (задания на определение грамматического явления в узком и широком контекстах; задания на раскрытие скобок и употребление соответствующей формы; задания на выбор варианта из ряда предложенных; задание на образование нужной формы вне контекста и в

контексте на уровне предложения; задания на классификацию форм грамматического явления, значений, условий употребления; задания на поиск ошибок; задание на трансформацию и т.п.);

- переводные упражнения (задания на перевод с русского языка на испанский; с испанского на русский; с испанского на английский; с английского на испанский). Два последних типа упражнений предлагаются в пособии по грамматике испанского языка для носителей английского;

- условно-речевые упражнения (задания на формулирование фразы в соответствии с коммуникативной установкой/ситуацией; задания на порождение высказываний в рамках предложенных моделей; задания на выражение интенций/эмоций/чувств и т.п. в соответствии с предложенной речевой моделью и коммуникативной ситуацией и т.п.);

- речевые упражнения (задания на комментарий к иллюстрациям; ответы на вопросы; задания на предложение советов; описание картинок; задания на порождение высказывания в рамках предложенных ситуаций и т.п.)

Также нами был отмечен ряд упражнений в пособиях для продвинутого уровня, направленных на рефлексия грамматических явлений испанского языка. Например, в пособии И.И. Борисенко «Грамматика испанской разговорной речи с упражнениями» предлагаются задания на анализ текста, выявление грамматического явления, подлежащего освоению и анализ условий употребления. Подобные задания предлагаются на основе аутентичных фрагментов испанской речи, взятых из произведений современной испанской литературы. Однако грамматические явления по уровню сложности не дифференцируются.

В анализируемых пособиях процедура ознакомления с грамматическим явлением сопровождается достаточно подробными пояснениями, которые представлены на русском, испанском или английском языках. В некоторых пособиях (С. Moreno et all (2007). *Gramática Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya, S.A.; С. Moreno et all (2007). *Gramática Medio B1*.

Madrid: Anaya, S.A.; C. Moreno et al (2007). Gramática Avanzado B2. Madrid: Anaya, S.A.) объяснения сопровождаются иллюстративным материалом, шутками, карикатурами.

Задания на актуализацию металингвистических знаний в анализируемых пособиях, безусловно, присутствуют, однако, не системно, а фрагментарно. В пособиях не используется опора на языковой опыт обучающихся, отсутствуют задания на рефлекссию и соотнесение способов выражения грамматических значений в родном, английском и испанском языках.

Таким образом, анализ пособий, предназначенных для овладения испанским языком, показал отсутствие дифференциации грамматических явлений по уровню сложности, отсутствие сопоставления аспектов грамматических явлений (формального, семантического, функционального) на межъязыковом уровне, фрагментарную актуализацию металингвистических знаний. Все изложенное свидетельствует об актуальности проблемы формирования грамматической компетенции испанского языка как второго иностранного и является подтверждением необходимости разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка.

Формирование грамматической компетенции второго иностранного языка требует создания специальных принципов, о которых идет речь в следующем параграфе.

## **2.2. Принципы формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного**

В первой главе (1.3.) аргументировано положение о целесообразности интеграции компетентностного и металингвистического подходов к процессу формирования грамматической компетенции второго иностранного языка, установлено также, что формирование грамматической компетенции второго иностранного языка на основе грамматических явлений должно осуществляться с учётом уровня их сложности, с опорой на учебный и языковой опыт обучающихся.

В этой связи образовательный процесс в значительной мере переформируется, вследствие чего возникает необходимость разработки новых лингводидактических положений, в соответствии с которыми должен быть организован процесс формирования грамматической компетенции второго иностранного языка на основе сложных грамматических явлений.

Подобные методические положения, как известно, квалифицируются в лингводидактике как принципы обучения, которые мы определяем как теоретически обоснованные требования к процессу овладения обучающимися иноязычными компетенциями, обеспечивающими достижение цели обучения наиболее рациональным путем. Наше определение основано на формулировках принципов Н.В. Барышникова [Барышников, 2003], И.Л. Бим [Бим, 1997], Н.Д. Гальсковой [Гальскова, 2006], Е.И. Пассова [Пассов, 1987], В.В. Сафоновой [Сафонова, 1996], Е.Н. Солововой [Соловова, 2008], П.В. Сысоева [Сысоев, 2003], Э.П. Шубина [Шубин, 1963], А.В. Щепиловой [Щепилова, 2003] и других авторов.

В методике обучения иностранным языкам известны более 40 общедидактических и методических принципов, которые к процессу формирования грамматической компетенции второго иностранного языка на основе сложных грамматических явлений оказываются не вполне релевантными ввиду его значительного своеобразия. В этой связи нами были сформулированы следующие специальные принципы формирования грамматической компетенции:



- 1) принцип опоры на металингвистические знания обучающихся при освоении сложных грамматических явлений;
- 2) принцип учета уровня сложности грамматического явления;
- 3) принцип опоры на языковой опыт обучающихся при овладении грамматической компетенцией второго иностранного языка;
- 4) принцип интегративного овладения языковым и когнитивным аспектами сложных грамматических явлений второго иностранного языка;
- 5) принцип методического препарирования сложных грамматических явлений.

Обратимся к обоснованию каждого принципа.

1) *Принцип опоры на металингвистические знания обучающихся при освоении сложных грамматических явлений второго иностранного языка.*

Данный принцип является прямым отражением интеграции компетентностного и металингвистического подходов как теоретической базы методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного. Принцип опоры на металингвистические знания обучающихся предполагает рефлекссию и экспликацию грамматических явлений. Ряд авторов подчеркивает существенную роль экспликации при обучении грамматическим явлениям, влияющую на развитие металингвистического понимания репертуара языковых средств, используемого при актуализации различных видов иноязычной речевой деятельности и их осознанного выбора [Краснощекова, 2010], [Myhill, 2016].

Металингвистические знания, являясь надстройкой над языком в виде вторичной семиотической системы, функционируют в трех уровнях:

- «концептуальный уровень, предполагающий организацию языкового материала вокруг значения;
- формальный уровень репрезентации – это представление о структуре языка, организованное на основе формальных языковых категорий;

- уровень символической репрезентации как представление о соотношении между языковой формой и реальным объектом [Кашкин, 2002]. Символическая репрезентация позволяет оценить форму реализации коммуникативного намерения [Bialystok, 1993]; [Овчинникова, 2014]. Таким образом, опора на металингвистические знания как принцип формирования грамматической компетенции может быть реализован в соответствии с рассмотренными уровнями: концептуальному уровню соответствует семантический аспект грамматического явления, формальному уровню – образование форм, символическому уровню – особенности употребления.

Все изложенное подтверждает правомерность данного специального принципа формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений второго иностранного языка.

В пользу обоснования сформулированного принципа служат такие характеристики металингвистического знания как дискретность и структурированность.

Дискретность проявляется в отражении свойств лингвистического объекта, подлежащего изучению. При изучении лингвистического объекта, по мнению Е.В. Скворецкой, можно видеть минимум два проявления его дискретности:

1) «членимость соответствует дифференциации (иногда актуализации какого-то элемента) континуума действительности (например, выявление и описание структуры грамматических парадигм);

2) дискретность, которая соответствует прерывистости самой языковой структуры, когда эта делимость формирует определенные «значимости», соответствующие, например, тому, что вторичное значение слова мотивируется первичным» [Скворецкая, 2009. С.38].

Таким образом, опора на металингвистические знания обучающихся обеспечивает дифференциацию отдельных грамматических явлений и их свойств, что в условиях освоения второго иностранного языка проявляется

как на внутриязыковом, так и на межъязыковом уровнях. В то же время формирование «значимостей» как аспектов металингвистического знания в лингводидактических целях может быть актуализировано на межъязыковом уровне, например, для осуществления переноса характеристик и случаев употребления определенного грамматического явления.

Структурированность металингвистических знаний основана на степени теоретического осмысления и определении основных закономерностей, проявляющихся при овладении грамматикой второго иностранного языка в условиях учебного процесса. Структурированность металингвистических знаний проявляется как следствие взаимодействия трех грамматических систем – русского как языка обучения, английского как первого иностранного и испанского языков как второго иностранного. Также условием структурированности является нацеленность на профессиональное владение иностранными языками, не допускающее наивное восприятие грамматической системы, поэтому требует достаточного уровня теоретизации, осознанного освоения грамматических явлений. Кроме того, структурированность металингвистических знаний становится фактором, обуславливающим возможность разграничения критериев сложности грамматических явлений и определения уровней сложности.

Освоение грамматических явлений второго иностранного языка сопровождается формированием общего фонда лингвистических представлений, который, по мнению А.В. Щепиловой, «содержит представления об универсальных свойствах человеческого языка, о типическом в языках, о принципах, на которых строится речевая деятельность на любом языке» [Щепилова, 2005. С.43]. Таким образом, металингвистические знания в контексте освоения сложных грамматических явлений дают представление обучающимся о языковых универсалиях, которые приходят к осознанию имеющихся в языках общих свойств и отношений на основе собственного опыта освоения родного языка, первого и

второго иностранных языков. Универсалии «отражают глубинные структуры мыслительной и познавательной деятельности человека в процессе освоения им объективного мира» [Замалетдинов, 2004. С.136], они демонстрируют общность внутренних структур и принципов построения языков, несмотря на внешние различия. Металингвистические знания, актуализируемые на межъязыковом уровне, способствуют рефлексии общих универсальных свойств и дифференциации специфических грамматических аспектов изучаемого языка. Универсалии, - по выражению Н. Хомского, - «задают природу языковых репрезентаций и правил, над ними работающих, а также процедуры работы» [Хомский, 1977. С.71].

Реализация принципа опоры на металингвистические знания обучающихся осуществляется посредством актуализации металингвистической деятельности в процессе освоения сложных грамматических явлений второго иностранного языка. По мнению Дж. Е. Гомберта, актуализация металингвистического знания проявляется посредством:

- 1) «рефлексии о языке и его употреблении;
- 2) развития способности обучающихся наблюдать и планировать собственные способы работы с языковыми явлениями, как в плане понимания, так и порождения» [Gombert, 1992. P.13].

Реализация принципа опоры на металингвистические знания обучающихся обеспечивается гибким управлением учебными действиями обучающихся при овладении ими сложными грамматическими явлениями испанского языка как второго иностранного, которое достигается различной последовательностью действий студентов по ознакомлению со сложными грамматическими явлениями.

Последовательность действий диктуется целесообразностью, связанной с дидактическими условиями, уровнем сложности грамматического явления, индивидуальными особенностями обучающихся и т.п. Представленные выше

учебные действия обучающихся учтены при разработке алгоритмов обучающих действий преподавателя.

Таким образом, принцип опоры на металингвистические знания обеспечивает достижение достаточного уровня абстракции при овладении грамматическими явлениями второго иностранного языка, что важно для будущих лингвистов, а также стимулирует формирование индивидуальных стратегий освоения сложных грамматических явлений.

## *2) Принцип учета уровня сложности грамматического явления.*

В целях рационализации процесса формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений предусматривается процедура определения уровня их сложности, от которого зависят:

- методические приемы, используемые для овладения обучающимися грамматическим материалом;
- объем учебных материалов, предназначенных для освоения;
- время, отводимое на изучение грамматических явлений.

Руководствуясь данным тезисом, мы сформулировали принцип учета уровня сложности грамматического явления применительно к упомянутым ранее трем уровням:

- ординарный уровень сложности грамматического явления, для которого характерно незначительное число элементов, входящих в состав грамматического явления, отсутствие или ограниченность исключений при образовании грамматического явления, прозрачная структура грамматического явления, проявляющаяся однозначностью связи формы и значения, синтаксическая четкость, однозначность функций, наличие эквивалентных грамматических явлений в родном и/или первом иностранном языке;
- средний уровень сложности грамматического явления. Грамматические явления среднего уровня сложности характеризуются четкой

дифференциацией компонентного состава и незначительным числом исключений, относительной формальностью, функциональной сложностью (разной конфигурации), неполной эквивалентностью в родном и первом иностранном языках. Данными особенностями грамматических явлений среднего уровня сложности обусловлен своеобразный методический подход к процессу овладения ими обучающимися;

- высокий уровень сложности грамматического явления.

Отличительными чертами грамматических явлений, отнесенных к высокому уровню сложности являются значительное количество элементов, входящих в их состав, компоненты, характеризующиеся ассиметричными связями между собой, многочисленные исключения, а также отсутствие эквивалентов грамматических явлений в русском и английском языках или наличие существенных различий в образовании и употреблении.

Аксиоматично, что наибольшие трудности обучающиеся испытывают при овладении грамматическими явлениями, относящимися к данному уровню сложности, вследствие чего требуется методическое препарирование отдельных аспектов грамматического явления, выявление объективных трудностей их освоения обучающимися.

Принципом учета уровня сложности грамматического явления определяется методическая система его освоения. В исследовательских целях предусмотрены три методических варианта освоения грамматических явлений в соответствии с тремя уровнями сложности. А именно:

1. линейный вариант;
2. линейно-концентрический вариант;
3. концентрический вариант.

Линейная модель предусматривает однократное предъявление заданной последовательности и она оказывается достаточно результативной при ознакомлении обучающихся с грамматическими явлениями ординарного уровня сложности, которая обеспечивает безошибочное употребление в речи,

узнавание и понимание грамматического явления. Основное преимущество линейного варианта овладения грамматическими явлениями - экономия времени.

Для грамматических явлений среднего уровня сложности предусматривается комбинированная модель ознакомления – линейно-концентрическая, позволяющая при минимальных затруднениях или их отсутствии правомерно воспользоваться линейной формой ознакомления, а в иных случаях прибегнуть к концентрическому варианту освоения грамматических явлений.

Особенностью концентрической системы является многократное повторение изучаемого грамматического явления с различной степенью глубины освоения и на различных этапах образовательного процесса.

С учетом особенности концентрической подачи учебного материала принцип учета уровня сложности грамматического явления предусматривает для грамматических явлений высокого уровня концентрическую модель ознакомления и тренировки навыков и умений их употребления в иноязычной речи.

Концентрическая модель, предусматривающая многократный возврат к сложному грамматическому явлению, обеспечивает основательное овладение обучающимися грамматическими явлениями высокого уровня сложности. При этом студенты получают возможность выявить аспекты их функционирования, изучить нюансы их употребления.

Концентрический вариант обучения грамматическим явлениям обогащает грамматические знания студентов, расширяет их лингвистический кругозор.

Таким образом, принцип учета уровня сложности грамматического явления обеспечивает гибкий подход к грамматическим явлениям трех уровней сложности. Анализ грамматического явления на основе количественных и качественных критериев и индикаторов сложности

позволяет выявить их уровень сложности, и соответственно определить адекватные методические приемы.

Принцип учета уровня сложности грамматического явления детерминирует отбор методических приемов для достижения цели - формирования грамматической компетенции второго иностранного языка. Реализация данного принципа придает процессу обучения черты рациональности и целесообразности, а также повышает эффективность процесса освоения сложных грамматических явлений второго иностранного языка.

### *3) Принцип опоры на языковой опыт обучающихся.*

Языковой опыт в психологической науке рассматривается как системное образование в психике субъекта, которое является продуктом переработки и упорядочения результатов взаимодействия субъекта как с языковыми явлениями, так и с окружающей средой посредством коммуникации [Орап, 2014]. Для обоснования опоры на языковой опыт обучающихся как принципа обучения сложным грамматическим явлениям представляется существенным мнение автора о том, что языковой опыт в сознании обучающегося «выполняет функцию накопления, интерпретации и актуализации оптимальных путей языкового освоения мира» [Орап, 2014. С.186].

Исследования языкового опыта, в том числе и в лингводидактической парадигме, проводятся в контексте психологической школы А.Н. Леонтьева, который, рассматривая психологическую природу опыта, выделил два компонента его структуры: ядерная структура (собственно «образ мира») и чувственная ткань образа [Леонтьев, 1986. С.73].

Языковой опыт, являясь составляющей частью опыта студентов-лингвистов, обладает его качественными характеристиками, выступает как целостная функциональная структура, несмотря на то, что он имеет специфические характеристики. В частности, в языковом опыте выделяется



ядерная структура, которая приводит в порядок, организует получение информации по определенным правилам. Ядерная структура активизируется в случаях, когда в процессе изучения второго иностранного языка учащиеся, недостаточно знакомые с его системой, сознательно или бессознательно используют закономерности и правила родного языка и первого иностранного языка, что приводит к негативному переносу правил родного языка на изучаемый. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирование ядерной структуры языкового опыта оказывает влияние на ход обучения.

Не менее существенным для обоснования принципа опоры на языковой опыт обучающихся является постулат о том, что в структуре опыта содержатся денотативный, операциональный и аффективно-мотивационный компоненты, в которых отражены оперативные и субъективные элементы деятельности [Калинкина, 2007]. Упомянутые компоненты в полной мере релевантны к языковому опыту студентов-лингвистов, приобретенным ими в процессе овладения первым иностранным языком.

Денотативный компонент языкового опыта отражает объективные, наиболее существенные свойства языковых явлений второго иностранного языка, отношений между ними внутри системы второго иностранного языка и в сопоставлении с первым иностранным языком.

Операциональные элементы языкового опыта — это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей языковой информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов [Холодная, 2002]. Благодаря операциональным элементам языкового опыта, обучающийся получает возможность перерабатывать информацию об актуальном воздействии на разных уровнях коммуникативной и познавательной деятельности. В процессе освоения грамматических явлений второго иностранного языка активизация

операциональных элементов определяется направленностью на механизмы извлечения, хранения и передачи знаний о грамматических явлениях. В данном случае операциональные элементы играют роль балансирующего фактора, обеспечивающего сопоставление новой и уже имеющейся информации [Семенцова, 2012].

Аффективно-мотивационные элементы языкового опыта включают в себя «сенсорные репрезентации (образы, звуки и т.п.), паттерны языка и физиологические реакции» [Дилтс, 2012. С.17]. Все указанные элементы накладывают отпечаток на конструируемый обучающимся языковой опыт, который, таким образом, приобретает индивидуальные характеристики и свойства.

Принцип опоры на языковой опыт обучающихся в процессе формирования грамматической компетенции второго иностранного языка на материале сложных грамматических явлений реализуется посредством сопоставления характеристик изучаемого явления с теми языковыми знаниями, которыми уже владеет обучающийся, к ним относятся формальные признаки, значение и употребление грамматического явления. Реализация принципа опоры на языковой опыт обеспечивает активизацию переноса и снижение интерференции.

При обучении такому грамматическому явлению испанского языка как артикль, относящемуся к высокому уровню сложности, принцип опоры на языковой опыт студентов предписывает использование методических приемов, которые наглядно демонстрируют как случаи совпадения условий их употребления в испанском (втором иностранном языке) и в английском, так и специфические случаи, употребления артикля в испанском языке.

И в английском, и в испанском языках неопределенный артикль употребляется перед существительным, когда оно только называет предмет, квалифицирует его как представителя определенного рода предметов, но не выделяет его конкретно:

I bought a book yesterday. – Yo compré un libro ayer.

I want to see a good movie. – Quiero ver una película buena.

He drives a new car. – Conduce un automóvil nuevo.

При объяснении данных особенностей употребления артикля целесообразно руководствоваться принципом опоры на языковой опыт обучающихся и демонстрировать сходные случаи употребления данного сложного грамматического явления испанского языка.

Принцип опоры на языковой опыт обучающихся предусматривает ознакомление с похожими случаями употребления грамматического явления, но и, напротив, если имеются различия, важно указывать на контраст. Так, особенностью употребления артикля в испанском языке является его отсутствие при указании профессии или рода деятельности человека, а в английском языке в подобных предложениях артикль является обязательным.

Juan es ingeniero.

Juan is an engineer.

Как показывают наши наблюдения, студенты, изучающие испанский язык как второй иностранный на базе английского, часто допускают ошибки, употребляя артикль при указании профессии. Причина данных ошибок – интерференция английского языка. Демонстрация контраста между английским и испанским языками с опорой на языковой опыт обучающихся становится эффективным способом предупреждения ошибок данного происхождения.

Таким образом, принцип опоры на языковой опыт обучающихся при освоении сложных грамматических явлений второго иностранного языка становится фактором сокращения интерферирующего влияния и, напротив, активизирует перенос совпадающих явлений. Реализация данного принципа предполагает осмысленную рефлексия языкового опыта студентов на основе межъязыковых сопоставлений.

4) *Принцип интегративного овладения языковым и когнитивным аспектами сложных грамматических явлений второго иностранного языка.*

Когнитивная деятельность неразрывно связана с познавательным процессом любого уровня. Сформулированный нами принцип эксплицитно подтверждает данное положение. С учетом того, что предметом освоения обучающимися являются сложные грамматические явления происходит активизация когнитивной деятельности, связанной с одновременным освоением языковых и когнитивных структур. Исследуя данную проблему О.А. Соловьева в своих исследованиях подтвердила необходимость лингвокогнитивной организации материала, соединение лингвистической и когнитивной информации, зафиксированной в грамматических концептах, а также учет когнитивных аспектов деятельности обучающихся [Соловьёва, 2012, 2016].

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляют такие виды когнитивной деятельности как продуктивная, перцептивная, понятийная и интерпретативно-оценочная, которые ряд авторов рассматривает как «отдельные уровни осмысления: это эмпирическое познание, первичное (понятийное) осмысление, осмысление вторичное (интерпретативно-оценочное)» [Болдырев, Магировская, 2009. С.8].

Эмпирическое познание – это основа когнитивной деятельности, тот фундамент, который обеспечивает рефлексивность грамматических явлений, осознание их отдельных аспектов и безошибочное их употребление в речи.

Понятийное осмысление характеризуется системностью, благодаря чему формируется единая операционально-классификационная модель грамматической системы изучаемого языка. Когнитивные процессы на уровне понятийного осмысления приобретают более сложный характер и предполагают высокую мыслительную активность, «... опираются на классифицирующую способность сознания, которая позволяет определенным образом выявлять и отбирать отдельные признаки структуризации» [Болдырев, Магировская, 2009. С.10].

Освоение аспектов грамматических явлений, вызывающих особые трудности, предполагает наличие и достаточность «параметров концептуализации и категоризации, а также их заданность и фиксированность в сознании» [Болдырев, Магировская, 2009. С.10]. Категория в данном случае понимается как функция когниции [Кубрякова, 2004.], в свою очередь, концептуализация на основе выявления структурных, функциональных и т.п. свойств позволяет определить место изучаемого явления в грамматической системе. В виду высокой степени абстрактности концептуализации и категоризации грамматических категорий, освоение грамматических явлений обуславливает «базовый характер в процессе категориальной конфигурации» [Болдырев, Магировская, 2009. С. 11] изучаемого языкового материала.

Интерпретативно-оценочный вид когнитивной деятельности обеспечивает эффективное освоение сложных грамматических явлений.

Таким образом, теоретически обоснованное положение о лингвокогнитивной организации сложных грамматических явлений составляет сущность принципа интегративного овладения языковым и когнитивным аспектами сложных грамматических явлений.

Реализация данного принципа обеспечивает продуктивную взаимосвязь процессов трансформации грамматических знаний, формирования грамматических навыков, развития грамматических умений и готовности и таких видов когнитивной деятельности как коммуникативного, перцептивного и интерпретативно-оценочного, результатом которых является сформированность грамматической компетенции.

##### *5) Принцип методического препарирования грамматических явлений.*

Для обоснования данного принципа необходимо вернуться к дифференциации понятий сложности грамматического явления и трудности его освоения. [1.2.1.].

Уточним, что сложность – это объективное свойство грамматического явления, подлежащего усвоению; трудность определяется как субъективные сложности обучающегося, вызванные непониманием, недопониманием предпониманием языковой сущности грамматического явления и связанные с уровнем развития его индивидуальных когнитивных, психологических, интеллектуальных способностей.

Обоснование рассматриваемого принципа базируется, таким образом, на пропорциональной зависимости сложности грамматического явления и трудностями овладения им обучающимися.

Как уже упоминалось, в исследовательских целях определены три уровня сложности грамматических явлений испанского языка: ординарный, средний и высокий. Априори мы исходим из того, что для обучения грамматическим явлениям ординарного и среднего уровней сложности принцип препарирования не обязателен. Для обучения грамматическим явлениям, относящимся к высокому уровню сложности, данный принцип имеет весьма существенное значение в виду того, что обучающиеся, как правило, затрудняются усвоить смысл и значение сложного грамматического явления в нерасчленённом виде. Препарирование позволяет в значительной мере облегчить процесс ознакомления обучающимися со сложными грамматическими явлениями испанского языка. Принцип препарирования сложных грамматических явлений таким образом релевантен для реализации уровневой методики формирования грамматической компетенции на материале грамматических явлений испанского языка как второго иностранного высокого уровня сложности.

Принцип методического препарирования грамматических явлений предполагает анализ грамматического явления, использование количественных и качественных критериев, детерминирующих усилия, время, упражнения, адекватные для полноценного освоения грамматического явления. (См. 1.2.)

Принцип препарирования сложных грамматических явлений обеспечивает отбор приемов формирования грамматической компетенции:

- по степени доступности предлагаемых заданий, определяемой посредством соотнесения подлежащего усвоению материала с уже сформированными грамматическими навыками и умениями;
- по степени интенсивности освоения грамматического материала, обусловленной взаимосвязью между уровнем владения грамматической компетенцией и дозировкой обучающих упражнений;
- по характеру языкового материала для освоения (активный и пассивный);
- по степени актуализации когнитивной деятельности (наблюдение, понятийное осмысление, интерпретативное осмысление, рефлексия и т.п.);
- по характеру опоры на металингвистические знания обучающихся и необходимости использования внутри- и межъязыкового сопоставления.

Таким образом, реализация рассмотренных принципов обеспечивает продуктивное формирование грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного, которое обеспечивается использованием обучающих упражнений, содержание которых рассматривается в разделе 2.3.

### **2.3. Обучающий комплекс упражнений и алгоритмы обучающих действий для формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка различного уровня сложности**

Упражнения в обучении иностранным языкам являются важнейшей методической категорией, поскольку они, как известно, занимают приоритетное место в процессе овладения обучающимися иноязычными компетенциями. В теоретической методике обучения иностранным языкам установлено, что с помощью одного типа упражнений сформировать

иноязычные компетенции не представляется возможным. Для этой цели требуется система упражнений [Лapidус, 1973; Пассов, 1991; Скалкин, 1983 и др.] как некий набор упражнений, направленный на формирование навыков, умений, компетенций. Поскольку не каждый набор упражнений правомерно квалифицировать как систему, мы сочли возможным использовать термин «обучающий комплекс упражнений» [Шатилов, 1986], обеспечивающий формирование всех элементов иноязычной компетенции.

В рассматриваемом нами случае набор обучающих упражнений оправданно именовать комплексом еще и потому, что он состоит из трех серий упражнений, соответствующих трем уровням сложности грамматических явлений испанского языка и трем алгоритмам обучающих действий. В этой связи сама методика приобретает уровневый характер.

Каждая серия включает группы упражнений по числу шагов алгоритма.

В сериях представлены различные типы упражнений: языковые, экспликативные, тренировочные, условно-коммуникативные с грамматической направленностью, условно-коммуникативные, коммуникативные упражнения или учебная коммуникативная практика.

Серии и группы упражнений имеют номерное обозначение для удобства ознакомления с содержанием обучающего комплекса.

Обратимся к рассмотрению комплекса упражнений для формирования грамматической компетенции на базе грамматических явлений ординарного, среднего и высокого уровней сложности и методических рекомендаций по работе с ними.

### **2.3.1. Алгоритмы обучающих действий для грамматических явлений ординарного и среднего уровней сложности и соответствующие им серии упражнений**



Для овладения обучающимися грамматическими явлениями ординарного уровня сложности необходим достаточно простой по составу обучающих действий четырехшаговый алгоритм:

- первый шаг – презентация грамматического явления;
- второй шаг – выполнение языковых, условно-речевых упражнений;
- третий шаг – коммуникативная практика;
- четвертый шаг – активизация металингвистических знаний.

Как видно из представленного алгоритма, он состоит из трех общепризнанных обучающих действий, выстроенных в традиционной последовательности и принципиально нового четвертого шага, именуемого «активизация металингвистических знаний обучающихся».

Презентация грамматического явления представляет собой процедуру ознакомления обучающихся с грамматическими знаками испанского языка, которые, как правило, не вызывают у них значительных затруднений. В этой связи отсутствует такой шаг алгоритма, как экспликация или объяснение. Первичное ознакомление с грамматическим явлением ординарной сложности оказывается достаточным для организации его тренировки в условно-речевых и коммуникативных упражнениях, выполнение которых составляют второй и третий шаги алгоритма обучающих действий.

Что касается четвертого шага «активизация металингвистических знаний», в связи с установлением взаимосвязи между металингвистической деятельностью и формированием грамматической компетенции в каждом из трех алгоритмов предусмотрен шаг активизации металингвистических знаний студентов-лингвистов. И соответственно во всех трех алгоритмах под номером 4 предусмотрен шаг активизации металингвистических знаний. Соответственно, в сериях упражнений под номером 4 также представлены упражнения и задания для активизации металингвистических знаний.

I. Серия упражнений для овладения грамматическими явлениями испанского языка ординарного уровня сложности.

- 1.1 Группа языковых упражнений для ознакомления с грамматическими явлениями и тренировки;
- 1.2 Группа условно-речевых упражнений для активизации грамматического явления;
- 1.3 Группа коммуникативных упражнений;
- 1.4 Группа заданий для активизации металингвистических знаний.

Очевидно, что алгоритм обучающих действий для грамматических явлений ординарного уровня сложности и упражнения серии №1 детального рассмотрения не требуют.

Что касается алгоритма обучающих действий для грамматических явлений среднего уровня сложности и упражнений второй серии, то важно подчеркнуть, что они разработаны с учетом расширенного числа элементов, входящих в их состав, как правило, двух и более, с учетом проявления системной сложности грамматических явлений, которая отражается в грамматических закономерностях дифференциации их компонентного состава. Для грамматических явлений данного уровня сложности характерна относительная отклоняемость грамматических форм от общих правил образования, которые требуют более обстоятельных пояснений и более интенсивной автоматизации для полноценного овладения ими и свободного употребления в речи данных грамматических явлений.

На содержание алгоритма обучающих действий для грамматических явлений среднего уровня сложности повлияли также выявленные нами следующие их характеристики:

- проявление на синтагматическом или парадигматическом уровнях общих категориальных и частных значений;
- релеяционность значений грамматических явлений, указывающих на отношение словоформы к другим словоформам в словосочетании или предложении;

- вариативность синтаксических и морфологических признаков, ограничивающаяся правилами и условиями употребления;
- внутриязыковая интерференция, обусловленная частичным совпадением категориального значения и несовпадением частного значения или частично совпадающими формальными признаками.

На основе количественных и качественных критериев сложности к грамматическим явлениям испанского языка среднего уровня сложности отнесены следующие: *la anteposición de adjetivos*; *la sustantivación mediante el -lo- neutro*; *los relativos*; *los posesivos*; *los cuantificadores propios*; *las estructuras cuantificadas*; *los adverbios (posición)*; *el modo imperativo*.

Для овладения обучающимися грамматическими явлениями среднего уровня сложности используется шестишаговый алгоритм обучающих действий:

первый шаг – презентация грамматического явления;

второй шаг – объяснение/экспликация и поиск сходств и различий в первом иностранном языке;

третий шаг – тренировка на основе языковых с грамматической направленностью упражнений;

четвертый шаг – активизация металингвистических знаний;

пятый шаг – выполнение условно-коммуникативных упражнений;

шестой шаг – коммуникативная практика.

Для реализации данного алгоритма разработана вторая серия упражнений, которую можно представить следующим образом:

II. Серия упражнений для овладения грамматическими явлениями испанского языка среднего уровня сложности.

2.1. Группа языковых упражнений для презентации и первичной тренировки грамматических явлений среднего уровня сложности.

2.2. Группа языковых упражнений для тренировки после необходимых объяснений, задания на поиск сходств и различий в грамматических явлениях испанского и английского языков.

2.3. Группа языковых упражнений для тренировки в образовании и употреблении грамматических явлений.

2.4. Группа заданий для активизации металингвистических знаний.

2.5. Группа условно-коммуникативных упражнений с грамматической направленностью.

2.6. Группа упражнений для организации учебной коммуникативной практики.

Вторую серию упражнений открывает группа языковых упражнений 2.1., которые разработаны как на основе узкого контекста (отдельной словоформы), так и широкого (предложения, текста). Использование языковых упражнений продиктовано их эффективностью для упреждения грамматических ошибок в речи. Так, по мнению С.Ф. Шатилова, языковые упражнения, формируя у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования положительно сказываются на становлении речевых навыков и развитии соответствующих умений [Шатилов, 1991].

В качестве примеров приведем следующие типы языковых упражнений:

- *Completa las siguientes frases con los adjetivos grande, bueno, malo en la forma correcta prestando atención a su uso preposicional.*
- *Escribe los adjetivos que aparecen entre paréntesis delante de los sustantivos, explica la posición de los adjetivos.*
- *Coloca la forma correcta de los adjetivos posesivos en vez de los pronombres personales que aparecen entre paréntesis.*

- *Coloca la forma correcta de los pronombres posesivos, cuya persona aparece entre paréntesis, pon el artículo donde sea necesario.*

Упражнения на субстантивацию посредством артикля среднего рода - lo. Основная цель данного упражнения – автоматизация словообразования формы изучаемого грамматического явления:

- *Coloca el artículo neutro; ¿qué parte de la oración sustantiviza el artículo neutro?*

2.2. Группа упражнений для овладения многокомпонентными грамматическими явлениями среднего уровня сложности с пояснениями и упражнение на поиск сходств и различий в грамматических явлениях первого и второго иностранных языков.

- *Transforma los infinitivos de los siguientes verbos en imperativo de la segunda persona del singular y plural.*

- *Completa los huecos con el Imperativo Afirmativo:*
- *de la tercera persona del singular, de la segunda y tercera persona;*
- *de la segunda persona del singular y plural.*
- *Busca los casos semejantes del uso del artículo indefinido.*

2.3. Группа упражнений для тренировки образования и употребления в речи грамматических явлений.

- *Completa las frases con una de las opciones entre paréntesis:*

1. \_\_\_\_\_ casa está al final de esta calle a la derecha (mi / mí).
2. \_\_\_\_\_ tienes un ordenador de última gama (Tu / Tú).
3. ¿Quién tiene razón? ¿ \_\_\_\_\_ o yo? (el / él).
4. Mis padres \_\_\_\_\_ acuestan a las doce de la noche (se / sé).
5. La carta que hay en el buzón es para \_\_\_\_\_ (mi / mí).
6. \_\_\_\_\_ hermana es muy guapa; se parece mucho a \_\_\_\_\_ madre (mi / mí).
7. ¿Has estado alguna vez en España? - \_\_\_\_\_, el año pasado en agosto (Si / Sí).
8. \_\_\_\_\_ tienes sed bebe calimocho (Si / Sí).

9. ¿Cómo \_\_\_\_\_ llama aquel chico que conocimos en Zaragoza? - No lo \_\_\_\_\_, no me acuerdo (se / sé).

10. \_\_\_\_\_ coche de mi padre es de color rojo metalizado (El / Él).

• *Cambia en las oraciones los adjetivos posesivos en los pronombres personales.*

• *Da unos consejos para mantener una espalda saludable.*

• *Completa los espacios en blanco del siguiente artículo sobre el crecimiento del empleo en España escribiendo los numerales:*

El paro registrado en las oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM) bajó en 17.003 \_\_\_\_\_ personas en el marzo pasado, un 1,02 % \_\_\_\_\_ con respecto a febrero, lo que situó el total de desempleados en 1.649.046 \_\_\_\_\_, el 9,65 % \_\_\_\_\_ de la población activa. De este modo, se rompe una tendencia de siete meses continuados de subidas que empezó en agosto del pasado año. En los últimos 12 \_\_\_\_\_ meses el paro ha aumentado en 70.590 \_\_\_\_\_ per sonas, lo que supone un incremento del 4,47 % \_\_\_\_\_.

Según el Ministerio de Trabajo, en marzo se registraron 1.000.369 \_\_\_\_\_ contratos, un 10,4 % \_\_\_\_\_ menos que en el mismo mes de 2001 de los que 106.402 \_\_\_\_\_ fueron indefinidos, (79.998 \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

|        |          |   |                    |
|--------|----------|---|--------------------|
| tiempo | completo | y | 26.404             |
|        |          |   | a tiempo parcial), |
| 11.544 |          |   |                    |

|                       |   |              |
|-----------------------|---|--------------|
| formativos            | y | 882.423      |
|                       |   | otro tipo de |
| contratos temporales. |   |              |

2.4. Grupo de ejercicios y tareas para la activación de conocimientos metalingüísticos.

En el desarrollo de ejercicios y tareas de este grupo se han utilizado materiales del foro virtual del Centro del Instituto Cervantes [<http://cvc.cervantes.es/foros>], en los que se encuentran preguntas de los estudiantes sobre el idioma español en diferentes países del mundo sobre las peculiaridades de uso de uno u otro fenómeno gramatical y las respuestas de los profesores del foro - hablantes de español. Los ejercicios de este tipo activan conocimientos metalingüísticos de los estudiantes, favorecen la reflexión y acumulación de información sobre las peculiaridades de uso de fenómenos gramaticales, la comparación de las propias reflexiones sobre el fenómeno gramatical con los comentarios del profesor - hablante de español. Las tareas de este grupo se han formulado de la siguiente manera:

- *Lee la pregunta y la respuesta del Foro didáctico. Explica la causa del uso de dos nombres de pretérito indefinido o pretérito perfecto simple.*

Autor: Lucas Tinti

Título: ¿Por qué el nombre de pretérito indefinido o perfecto simple?

Fecha y hora: jueves, 24 de septiembre de 2009, 17:25 h

*Hola,*

Me llamo Lucas, soy de Brasil y estudio español en el Instituto Cervantes de São Paulo. Como hace poco tiempo que estudio esa lengua todavía no me

acostumbré con los verbos en el pretérito. Cómo ellos tienen más de una denominación, me hacen confundirme todo el tiempo. Es el caso del pretérito indefinido o pretérito perfecto simple. Alguien podría me contestar porque tienen estos dos nombres? Porque a mi me parece que son dos definiciones muy distintas (el indefinido y el perfecto), pero gramaticalmente son la misma cosas....

Muchas gracias

Autor: Mariángeles di Paola

Título: Pretérito perfecto simple

Fecha y hora: martes, 03 de noviembre de 2009, 05:18 h

Hola, Lucas. Soy maestra de español para extranjeros. Espero poder ayudarte con lo siguiente.

Hasta hace unos años, el nombre "oficial" de este tiempo era "pretérito indefinido". Con ese nombre yo lo estudié en la escuela primaria y secundaria para los exámenes de lengua.

Por entonces, había una diferencia en el modo indicativo entre los tiempos perfectos (todos con el verbo auxiliar haber) y los tiempos imperfectos, como ser presente, pretérito indefinido, pretérito imperfecto y futuro imperfecto. La diferencia consistía en que los tiempos perfectos representaban acciones acabadas, mientras que los tiempos imperfectos, en líneas generales, se referían a acciones que todavía no habían alcanzado su completad. Esta idea, como tú señalas, era muy confusa, porque si uno dice "yo fui a..." (tiempo pretérito indefinido e "imperfecto", según esta gramática), se trata de representar una acción completamente acabada.

La nueva gramática señala que el pretérito indefinido pasó a llamarse pretérito perfecto simple. Este nombre es dado principalmente para diferenciarse del pretérito perfecto compuesto. Con el verbo "ir", diríamos "yo he ido a..."

Seguramente, el nombre "perfecto" del pretérito perfecto simple se refiere a que es una acción acabada.



Como se puede apreciar, esto es sólo una cuestión de nombres que hacen a la reflexión sobre la lengua, lo que podríamos llamar "filosofía" del lenguaje. Personalmente considero que no es necesario tener en cuenta estos nombres para aprender una lengua. Sin embargo, para algunos estudiantes puede ser de utilidad.

Cordiales saludos.

Mariángeles Di Paola

Методические рекомендации: при выполнении данного задания необходимо организовать дискуссию, в ходе которой обучающиеся имеют возможность прокомментировать собственные ответы и еще раз вернуться к мнению преподавателя - носителя испанского языка.

2.5. Группа условно-коммуникативных упражнений с грамматической направленностью.

- *Imagineos que estéis en una floristería. Explicad a la dependienta qué flores y de qué colores preferís usando los siguientes adjetivos:*

*rojo, amarillo, blanco, rosado, violeta, verde, multicolor, unicolor.*

К упражнениям данной группы отнесены задания, которые требуют более сложного описания языковых форм и функций, «где к формуле «значение + форма» добавляется элемент «+ смысл», осложняемый контекстом [Маслова, 2008]. Выполнение таких заданий обеспечивает формирование «операций употребления грамматического явления:

- 1) выбора модели, адекватной речевому замыслу говорящего в заданной ситуации;
- 2) грамматически правильное оформление речевых высказываний;
- 3) оценки адекватности выбора модели и правильности оформления речевой единицы» [Шамов, 2008].

- *Contesta a las preguntas utilizando la forma adecuada de los tiempos de pasado.*
- *Cambia los sustantivos en los pronombres posesivos y relata el texto.*

*Te has equivocado, corrígete.*

## 2.6. Группа коммуникативных упражнений:

- *Caracteriza los datos cuantitativos principales del país.*
- Территория 1-я в мире
- Всего 17 125 191 км<sup>2</sup>
- % водной поверхности 4,22 %
- Население 146 877 088 чел.
- Оценка (2018) 9-е место в мире
- Перепись (2010) 142 856 536 чел.
- Плотность населения 8,56 чел./км<sup>2</sup> (181-я)

### 2.3.2. Алгоритм обучающих действий для освоения грамматических явлений высокого уровня сложности и обеспечивающая его серия упражнений

В результате анализа грамматического материала на основе количественных и качественных критериев сложности к грамматическим явлениям высокого уровня сложности отнесены следующие: el artículo definido; el artículo indefinido; la ausencia de determinación; los nombres escuetos; el pronombre personal; los tiempos verbales de indicativo; los tiempos verbales de subjuntivo.

Для овладения студентами-лингвистами представленными выше грамматическими явлениями высокого уровня сложности разработан десятишаговой алгоритм, состоящий из следующих обучающих действий:

первый шаг – презентация;

второй шаг – анализ сходств и различий с грамматическими явлениями первого иностранного языка;

третий шаг – методическое препарирование сложного грамматического явления;

четвёртый шаг - активизация металингвистических знаний;

пятый шаг – тренировка в овладении грамматическими явлениями (выполнение языковых упражнений);

шестой шаг – тренировка в употреблении на основе выполнения условно-коммуникативных упражнений;

седьмой шаг - актуализация формального аспекта сложного грамматического явления;

восьмой шаг - актуализация семантического аспекта сложного грамматического явления;

девятый шаг - актуализация функционального аспекта сложного грамматического явления;

десятый шаг – коммуникативная практика.

Группы упражнений третьей серии, соответствующие каждому шагу алгоритма обучающих действий, валидный для грамматических явлений испанского языка высокой сложности.

III. Серия упражнений для освоения грамматических явлений испанского языка высокого уровня сложности.

3.1. Группа языковых упражнений для ознакомления и первичной тренировки сложного грамматического явления.

3.2. Группа упражнений для дифференциации сложного грамматического явления на межъязыковом уровне.

3.3. Группа языковых упражнений для выполнения на базе препарирования сложных грамматических явлений.

3.4. Группа заданий для активизации металингвистического знания.

3.5. Группа смешанных упражнений для овладения сложными грамматическими явлениями.

3.6. Группа условно-коммуникативных упражнений для тренировки употребления в речи сложных грамматических явлений.

3.7. Группа упражнений для актуализации формального аспекта сложного грамматического явления. 3.8. Группа упражнений для актуализации функционального аспекта сложного грамматического явления.

3.9. Группа упражнений для актуализации семантического аспекта сложного грамматического явления.

3.10. Группа упражнений для организации учебной коммуникативной практики.

В качестве иллюстрации упражнений третьей серии использовано грамматическое явление «*Modo Indicativo: Los tiempos de pasado*».

Типы упражнений серии 3.1.

- упражнения на образование формы глагола. Основная цель данного упражнения – автоматизация образования форм изучаемого грамматического времени:

- *Completa la tabla de conjugación:*

|          |                  |                  |                 |                       |                      |                    |                   |                     |                    |
|----------|------------------|------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|--------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| yo       | había<br>hablado |                  |                 |                       |                      |                    |                   |                     |                    |
| tú       |                  | habías<br>comido |                 |                       |                      |                    | habías<br>bailado |                     |                    |
| él       |                  |                  | había<br>vivido |                       |                      |                    |                   |                     |                    |
| nosotros |                  |                  |                 | habíamos<br>aprendido |                      |                    |                   | habíamos<br>cantado |                    |
| vosotros |                  |                  |                 |                       | habíais<br>estudiado |                    |                   |                     |                    |
| ellos    |                  |                  |                 |                       |                      | habían<br>invitado |                   |                     | habían<br>visitado |

- упражнения на трансформацию на уровне словоформы. Данное упражнение направлено на тренировку корректного образования соответствующей формы глагола. В упражнениях предусмотрены трансформации глаголов в рамках одного грамматического времени. Обучающиеся тренируются на грамматических моделях, которые в условиях реальной коммуникации часто употребляются в диалогах. Пример упражнения на трансформацию *Presente de Indicativo* в *Pretérito Perfecto Simple*:

- *Transforma según el modelo: elige – eligió.*

cierro, miente, mentís, piensan, calienta, siente, sientan, muere, preferimos, prueben, jugamos, soñáis, dormís, duermen, morís, cuenta, pido, sirvo, medís, vestimos, siguen

- упражнения на трансформацию на уровне предложения. Данный тип упражнений обеспечивает развитие способности трансформировать временной план предложения:

- *Transforma el tiempo verbal. Cambia los Presentes por el Pretérito Perfecto Simple.*

- a) La bibliotecaria pone los libros en las estanterías.
- b) El empleado trabaja cinco días por semana.
- c) Los niños se protegen del frío.
- d) Mi abuela friega los platos.
- e) Le gustar jugar al ajedrez.
- f) Siempre se pone ese vestido tan bonito.
- g) Juan nos cuenta una bonita historia.
- h) Hoy me siento algo cansado.

- упражнения на образование формы глагола в соответствии с предложенным местоимением, на согласование подлежащего и сказуемого:

- *Conjuga el verbo según el pronombre dado en el Pretérito Perfecto Simple.*

Hacer→Yo, querer→ Tú, ir →Tú, venir →Vosotros, poder→ ella, ver→ Yo, ser→ ella, poner →Tú, saber →Nosotros, caber→ Ellos, decir →Ellos, traer →Yo, estar→ Vosotros, tener →Nosotros, andar→ ella, dar →Tú.

3.2. Группа упражнений для дифференциации грамматических явлений высокого уровня сложности на межъязыковом уровне.

- *Compara los tiempos de pasado en inglés y español.*

El *Past Simple* se puede traducir (según lo que tenga más sentido en el contexto) por:

|                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pretérito Perfecto Simple<br>(amé, fui, salí...)                                      | <i>Yesterday we went to the cinema. = Ayer fuimos al cine.</i><br><i>The other day it rained. = El otro día llovió.</i><br><i>When I was 14, I had two good friends. = Cuando tenía 14 años, tuve dos buenas amigas.</i> |
| Pretérito Imperfecto<br>(amaba, era/iba, salía...)                                    | <i>That summer we were happy. = Aquel verano estábamos contentas/os.</i><br><i>When I was 14, I had two good friends. = Cuando tenía 14 años, tenía dos buenas amigas.</i>                                               |
| Pretérito Perfecto Compuesto<br>(-frecuente)<br>(he amado, he sido/ido, he salido...) | <i>What did you say? = ¿Qué has dicho?</i><br><i>What did you buy? = ¿Qué has comprado?</i>                                                                                                                              |

El *Pretérito Imperfecto* español puede traducirse por el *Past Simple* o por el *Past Continuous*. Habrá que fijarse en si la acción se podría decir en español con la perífrasis de "estar" + gerundio.

Por ejemplo, "llovía", ¿podría decirse en español ➡ "estaba lloviendo"? Entonces es mejor traducir "llovía" como si fuera "estaba lloviendo", es decir, por el *Past Continuous*.

Fíjate en tu libro de texto en si es así, cuántas veces funciona (no es siempre, pero sí, a menudo).

El uso del *Past Continuous* en español se cubre con el *Pretérito Imperfecto* y con la perífrasis de "estar" en imperfecto/indefinido más gerundio. Ejemplos: *It was raining* = Estaba/Estuvo lloviendo. ➡ Llovía.

*She was listening to her favourite CD* = Estaba/Estuvo escuchando su CD favorito ➡ Escuchaba su CD favorito.

El uso del *Present Perfect* se suele traducir por el *Pretérito Perfecto*.  
Ejemplos: *I haven't finished.* = No he terminado.  
Pero el *Pretérito Perfecto Compuesto* a veces se traduce por el *Present Perfect* y a veces por el *Past Simple*.

Ejemplos:

¿Qué has hecho hoy? (aún no estás en la cama) *What have you done today?*

¿Que has dicho? ➡ ➡ ➡ *What did you say?*

¿Qué has comprado? *What have you bought?* / ➡ ➡ ➡ *What did you buy?*

• *Traduce algunas oraciones del inglés al español. Presta atención a las variantes de la traducción.*

- When the students arrived, class had already started.
- Has he gone to see his instructor during her office hours?
- Last summer Katie went to Spain.
- Had the students studied before taking the test? 2. I have translated the text.
- She traveled to Barcelona two times and to Sevilla three times.
- They were reading a book at 5 o'clock yesterday.
- Have you seen Javier Bardem's new movie?
- No, I haven't seen it yet.
- She was happy during the whole stay.
- We used to go to the pool every day in the summer.
- The picnics always took place in the park.
- It was a nice day. It was very sunny and a gentle breeze was blowing. One could hear the shouts of the children that were playing in the park when suddenly...
- She met a lot of people and she made many good friends.
- Sam has read the whole chapter but he doesn't understand the material.
- Emilio had not eaten before arriving at the party.

Представленные алгоритмы обучающих действий и группы упражнений обучающего комплекса обеспечивают овладение обучающимися

грамматическими явлениями трех уровней сложности, освоение их «формы, значения, употребления и речевой функции грамматического явления» [Соловова, 2008. С.103], а также использование освоенных грамматических явлений непосредственно в речевой деятельности.

Лингводидактический потенциал представленного комплекса упражнений был подвергнут верификации в процессе проведения поисково-обучающего и обучающего экспериментов, ход и основные результаты которых изложены в главе III.

3.3. Группа упражнений преимущественно языковых, на материале грамматических явлений высокого уровня сложности, которые необходимо препарировать.

- упражнения на распределение глаголов по группам (правильные, с изменениями в правописании, отклоняющиеся, индивидуального спряжения):

- *Clasifica los siguientes verbos y escribe su tercera persona del Pretérito Perfecto Simple:*

Viajar, recibir, ir, venir, ganar, estar, hacer, conocer, tener, decir, volar, morir, terminar, ser, producir, dormir, comer, escribir, leer, preguntar, responder, sentarse, preferir, acostarse, soñar, mentir, vestirse, volar, empezar, pedir, decir, poder, contar, tener, querer, jugar, morir, llover, perder, colgar, seguir

3.4. Группа упражнений и заданий для активизации металингвистических знаний.

В процессе формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка высокого уровня на этапе активизации металингвистических знаний также правомерно использовать материалы дидактического форума виртуального центра Института Сервантеса (см. группу упражнений 2.4. стр. 85).

Помимо этого высокую эффективность в активизации металингвистических знаний имеют упражнения, манифестирующие



значения el Imperfecto de Indicativo (его использование при описании повторяемых, многократных действий; для обозначения двух действий, совершаемых параллельно; описания действий, служащих фоном; описание предметов, природы, лиц или состояний в прошлом); особые случаи употребления:

- значение вежливости: Quería pedirle un favor;
- фантазийное значение: Yo era el príncipe y tú...;
- значение завершенности (которое оно выражает в редких случаях):

Aquella mañana, Alfonso salía de su casa. Vio a su vecino al salir....

Группа упражнений 3.4., как и в двух предыдущих сериях, направлена на активизацию металингвистических знаний. Упражнения в форме дискуссионных вопросов, которые выносятся на обсуждение на занятии и ответы на них, способствуют активизации металингвистических знаний. Образец упражнения подобного типа:

- *Preguntas de discusión e interpretación. Reflexiona sobre el uso de los tiempos de pasado.*

¿Con qué marcadores van asociados? ¿Son los mismos para todos los tiempos?

¿Qué es exactamente una acción puntual? ¿un día? ¿sólo una vez?

¿Cuándo la acción es habitual? ¿sólo cuando ocurre siempre o todos los días?

¿Cuándo se trata de una descripción? ¿qué características se expresan? ¿puedo describir con un verbo como *salir*?

¿Cuánto dura el Pretérito Imperfecto de Indicativo? ¿mucho? ¿no termina nunca?

¿Cómo puede ser que el Pretérito Imperfecto de Indicativo no ha terminado si estamos hablando en pasado?

3.5. Группа смешанных упражнений (подстановочные, контрастивные) для овладения сложными грамматическими явлениями.

• *Relaciona los tiempos gramaticales con sus descripciones. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.*

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE    | A. Se usa para hablar de acciones en el pasado que no tienen ninguna relación con el presente. También se utiliza para hablar una serie de acciones en el pasado, para acciones que ocurrieron en un momento concreto en el pasado, y para indicar el principio o el final de una acción. |
| 2. PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO | B. Lo usamos para hablar de una acción pasada anterior a otra también pasada.                                                                                                                                                                                                             |
| 3. PRETÉRITO IMPERFECTO         | C. Lo usamos para hablar de acciones pasadas que tienen alguna relación con el presente o un sentido de continuidad en el presente.                                                                                                                                                       |
| 4. PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO   | D. Usado para hablar de acciones habituales en pasado, para describir paisajes, personas, cosas, situaciones en pasado.                                                                                                                                                                   |

Контрастивные упражнения на выявление закономерностей использования компонентов грамматического явления в зависимости от значений, выражаемых ими. На материале Artículo данный тип упражнений разработан на основе дифференциации таких противопоставленных значений, как:

Valor generalizador / valor genérico;

Valor determinador / valor indefinido и т.п.

На материале Modo Indicativo: Los tiempos de pasado контрастивные упражнения предусматривают осмысление значений каждого времени на основе выявления их характеристик и использования в широком контексте.

• *Presta atención a la diferencia entre el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Perfecto Compuesto.*

| <b>Pretérito Perfecto Simple</b>                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Pretérito Perfecto Compuesto</b>                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presenta acciones acabadas en el pasado que se presentan como puntuales, situadas en un punto concreto del tiempo. Es un tiempo narrativo, cuyo aspecto perfectivo contrasta con el valor durativo del imperfecto. El curso pasado estuve de vacaciones en América | Presenta una acción situada en un pasado reciente, dentro de un periodo de tiempo no acabado, o que el hablante no considera acabado por razones afectivas: Este mes he estado de vacaciones en América. Ha tenido dos hijos |

En el castellano hablado en Galicia y en el español de América se elimina la distinción entre los dos tiempos y se utiliza casi siempre el primero: Ahora mismo llegué ¡Qué bueno que viniste!

- *Completa las oraciones con las formas apropiadas del Pretérito Perfecto Simple o el Pretérito Perfecto Compuesto.*

El mes pasado \_\_\_\_\_ (inscribirse/yo) en la secretaría de la universidad. Como no (recibir/yo) ninguna confirmación, la semana pasada \_\_\_\_\_ (llamar/yo) por teléfono para ver si mi inscripción estaba en regla.

Entonces la secretaria \_\_\_\_\_ (mirar) en el registro y me \_\_\_\_\_ (decir): “\_\_\_\_\_ (introducir/yo) en el ordenador tus datos y de momento tu nombre no \_\_\_\_\_ (aparecer). ¿Estás seguro de que \_\_\_\_\_ (registrarse) correctamente?”

Yo \_\_\_\_\_ (responder): “Claro que sí. ¿No \_\_\_\_\_ (encontrar/tú) a nadie en la lista con el apellido Rebollo?”

«La secretaria \_\_\_\_\_ (contestar): “No, sólo \_\_\_\_\_ (ver) alguien con el nombre de Alberto Repollo. Quizás aquel día \_\_\_\_\_ (escribir/ellos) mal tus datos en la base de datos. ¿Tú (nacer) el 3 de marzo de 1989?”

Por fin \_\_\_\_\_ (certificar/yo) que se trataba de un error.

Ayer \_\_\_\_\_ (comenzar/yo) el curso en la universidad y \_\_\_\_\_ (pensar): “Menos mal que antes de venir \_\_\_\_\_ (ponerse/yo) en contacto con la universidad, y hoy no (tenerse/yo) que quedarme en casa.”

3.6. Группа условно-коммуникативных упражнений с грамматической направленностью и коммуникативной задачей, типа:

- *Cuenta qué hiciste ayer por la noche usando los siguientes fenómenos gramaticales: los tiempos de pasado, los pronombres personales átonos de complemento directo e indirecto, las formas verbales no personales.*

3.7. Группа упражнений для обучения формальным признакам грамматического явления.

- *Completa el diálogo con las formas apropiadas del verbo -traducir- en Pretérito Perfecto Simple.*

*Pedro:* Miguel, ¿qué tal? ¿... los textos del ruso al español ayer?

*Miguel:* Yo ... sólo el texto sobre la vida de Velázquez.

*Pedro:* Y Andrés, ¿... todos los textos?

*Miguel:* No, ... el texto sobre la pintura moderna, pero sus compañeros del grupo ... todos los textos. ¿Y tú?

*Pedro* Yo no ... ningún texto porque ....

- *Clasifica los siguientes verbos y escribe su tercera persona del Pretérito Perfecto Simple.*

Viajar, recibir, ir, venir, ganar, estar, hacer, conocer, tener, decir, volar, morir, terminar, ser, producir, dormir, comer, escribir, leer, preguntar, responder, sentarse, preferir, acostarse, soñar, dormir, mentir, vestirse, volar, empezar, pedir, decir, poder, contar, tener, querer, jugar, morir, llover, perder, colgar, seguir.

| Verbos regulares | Verbos irregulares |
|------------------|--------------------|
|                  |                    |
|                  |                    |
|                  |                    |
|                  |                    |
|                  |                    |
|                  |                    |
|                  |                    |
|                  |                    |

- *Conjuga el verbo según el pronombre dado.*

ir→yo, ser→ tú, ir →tú, ver →vosotros, ser→ ella, ver→ yo, ser→ ella, ir →nosotros, ver→ ellos, ir →ellos, ser →yo, ser→ nosotros, ver→nosotros

- *Completa las siguientes frases con las formas contractadas de los artículos determinados.*

Vamos \_\_\_\_\_ mercado.

Los niños fueron \_\_\_\_\_ circo hoy.

Los amigos salieron \_\_\_\_\_ amanecer.

Ella dijo \_\_\_\_\_ hijo todo.

María fue \_\_\_\_\_ colegio temprano.

Este libro es \_\_\_\_\_ maestro.

El cuadro \_\_\_\_\_ museo es de Picasso.

Luis venía \_\_\_\_\_ estacionamiento.

Este es el mes \_\_\_\_\_ abrazo en familia.

La maleta es \_\_\_\_\_ pasajero pelirrojo.

### 3.8. Упражнения для обучения семантике грамматических явлений.

- *Observa la tabla que se da a continuación. Indica las características principales de cada tiempo gramatical de pasado.*

## Diferencias de los tiempos de pasado

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pretérito Perfecto</b><br/>(He cantado)</p> <p>No interesa informar del momento en que ha sucedido la acción.</p> <p>Nunca<br/>Alguna vez<br/>Una vez<br/>Algunas veces<br/>Varias veces<br/>Muchas veces<br/>Tres veces</p> <p>Aún / todavía / ya ...</p> <p>Expresa acciones realizadas en el pasado y que perduran en el presente:</p> <p>Hoy por la mañana / tarde ...<br/>Esta semana / tarde / noche ...<br/>Este mes / verano / año ...<br/>Hace un rato / una hora ...</p> | <p><b>Pretérito indefinido</b><br/>(Canté)</p> <p>La acción sucedió un número determinado de veces.</p> <p>Iba a clase por la tarde, aunque dos días (un día) <u>falté</u>.</p> <p>Narración.</p> <p>Ayer <u>vi</u> a Merche. Llevaba un vestido azul y parecía contenta.</p> <p>Acción puntual.</p> <p>Cuando estaba en la ducha <u>sonó</u> el teléfono.</p> <p>Expresa una acción realizada y acabada en el pasado:</p> <p>Ayer / Anoche ...<br/>El / la semana / mes / verano pasado/a ...<br/>En agosto / julio / 1968 ...<br/>Hace un mes / unos días ...<br/>El lunes / martes ...<br/>El otro día / día 15 ...</p> | <p><b>Pretérito imperfecto</b><br/>(Cantaba)</p> <p>Va con todas las expresiones anteriores.</p> <p>→ Acciones habituales.</p> <p><u>Iba</u> a clase por la tarde, aunque dos días (un día) falté.</p> <p>→ Descripción.</p> <p>Ayer vi a Merche. <u>Llevaba</u> un vestido azul y <u>parecía</u> contenta.</p> <p>→ Acción durativa.</p> <p>Cuando <u>estaba</u> en la ducha sonó el teléfono.</p> <p><b>Pretérito pluscuamperfecto</b><br/>(Había cantado)</p> <p>Acción pasada anterior a otra acción pasada</p> <p><u>Había llegado</u> ya cuando yo llegué.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- *Valora las actividades, después habla con tu compañero para que te cuente qué tal lo ha pasado en las siguientes situaciones. Sigue el ejemplo.*

*Ejemplo:*

- ¿Qué tal este fin de semana? 🤗

- Ha sido un fin de semana genial. ¡Lo hemos pasado bomba en la excursión!

|                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Tu preguntas por:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunión del departamentos de ayer por la tarde. 🍌</li> <li>2. La visita al dentista de esta mañana. 😓</li> <li>3. El viaje de este verano con tus amigos. 🙄</li> </ol> | <p>Tu compañero te pregunta por:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La boda de tu mejor amigo, el domingo pasado. 😓</li> <li>2. Tu cita a ciegas de ayer por la noche. 🙄</li> <li>3. La corrida de toros de este fin de semana. 🍌</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

• *El idioma ruso carece de artículos. Mira las oraciones y explica con qué medios se transmite el valor indefinido/no indefinido en ruso. Traduce en español e inglés las oraciones. Compara el uso de artículos en estos casos concretos en inglés y español. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.*

- Сумку-то возьми!
- У меня знакомый один...
- Мне нужен типа карандаш, но не давай красный-то, он плохо пишет.
- Из-за угла вышел (появился) человек.
- Молодой человек вышел из гостиницы.
- Мальчишка побежал, размахивая руками, как чертенок
- В дверях кухни стояла девушка...
- Я знаю одну старушку, которая может посидеть с вашим ребенком.
- Какая-то женщина громко жаловалась на боль в спине.
- У него не было ни одного врага на свете.
- В кино пойдешь?
- В кино-то пойдешь?

3.9. Упражнения для обучения функциональным аспектам грамматического явления.

• *Completa la siguiente receta de cocina de las “Almejas a la marinera” con los artículos. Entre paréntesis te indicamos la frecuencia. Explica el uso funcional de los artículos. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.*

el (3) / la (4) / los (2) / las (3) / un (2) / unos (1)

#### Almejas a la marinera

1. Lavar \_\_\_\_\_ almejas y ponerlas \_\_\_\_\_ momento en agua para que suelten \_\_\_\_\_ arena.
2. Pelar y picar \_\_\_\_\_ tomates y \_\_\_\_\_ cebolla.
3. Poner \_\_\_\_\_ sartén con el aceite al fuego. Freír \_\_\_\_\_ cebolla y, cuando esté dorada, añadir \_\_\_\_\_ tomates y \_\_\_\_\_ pimentón a fuego lento durante \_\_\_\_\_ minutos.
4. Añadir \_\_\_\_\_ almejas, \_\_\_\_\_ vino blanco y \_\_\_\_\_ perejil picado; sazonar todo con sal y pimentón. Dejar cocer a fuego vivo para que se abran \_\_\_\_\_ almejas. Una vez abiertas, se dejan reposar \_\_\_\_\_ poco al calor y se sirven en su salsa.

При освоении темы Modo Indicativo: Los tiempos de pasado мы знакомим обучающихся с маркерами употребления каждого из осваиваемых времен.

- *Observa los marcadores temporales en los cuadros abajo.*





- *Selecciona los marcadores temporales correctos para completar las frases:*

*Este año, todavía, esta semana, ayer, el 15 de junio de 1978, el año pasado*

1. \_\_\_\_\_ los niños se han levantado muy tarde porque están de vacaciones.
2. \_\_\_\_\_ hemos tenido cuatro semanas de vacaciones. En cambio \_\_\_\_\_ sólo tuvimos tres.
3. \_\_\_\_\_ no ha regresado mi madre del trabajo.
4. \_\_\_\_\_ Llegó también muy tarde a casa.
5. \_\_\_\_\_ se celebraron las primeras elecciones democráticas en España después de la Guerra Civil.



• *Estás en la comisaría. Uno de vosotros hace el papel de policía y el otro el de víctima. Puedes utilizar palabras de la siguiente lista, además del Pretérito Perfecto Compuesto y sus marcadores temporales.*

- |                                     |                       |
|-------------------------------------|-----------------------|
| ➤ El atraco                         | • Tener / Pasar miedo |
| ➤ La víctima                        | • Gritar              |
| ➤ El cuchillo/La pistola            | • Quitar /Robar       |
| ➤ La cartera                        | • Pegar un puñetazo   |
| ➤ El dinero/Las tarjetas de crédito | • Amenazar            |
| ➤ La documentación / El pasaporte   | • Poner una denuncia  |
| ➤ El billete de autobús             | • Detener             |

Alumno A: Tú eres un policía que trabaja en una comisaría. Esta mañana has hablado con una persona de mediana edad que estaba muy nerviosa.

Alumno B: Eres una persona de mediana edad, estás muy nerviosa porque esta mañana has tenido un problema. Has ido a comisaría a denunciarlo. Contesta a las preguntas del policía y explica tu historia.

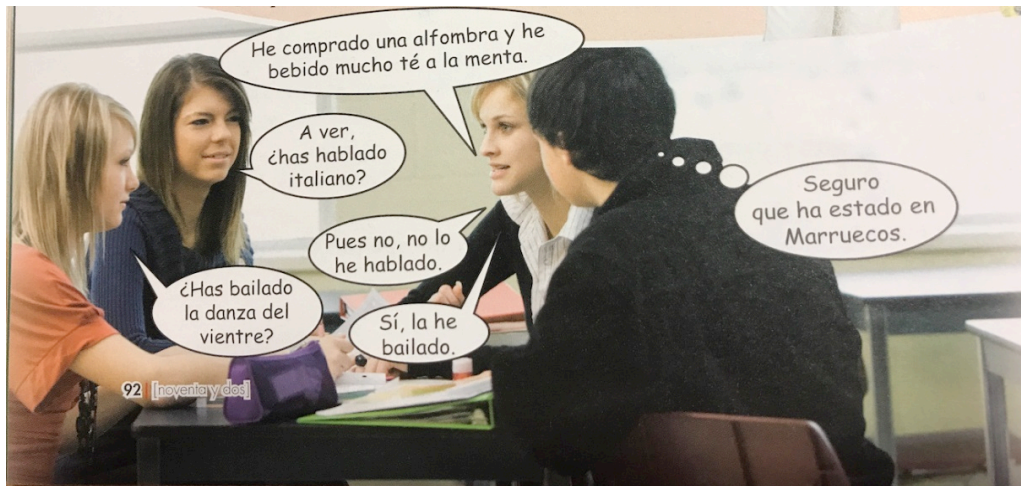
3.10. Группа упражнений для организации коммуникативной практики (коммуникативные упражнения) представлена коммуникативными упражнениями, которые позволяют вывести употребление грамматического явления на речевой уровень. Основной целью данных упражнений является активизация коммуникативной деятельности обучающихся на основе сложных грамматических явлений.

В группе упражнений 3.9. представлены следующие типы коммуникативных упражнений.

Ситуативно-обусловленные коммуникативные упражнения:

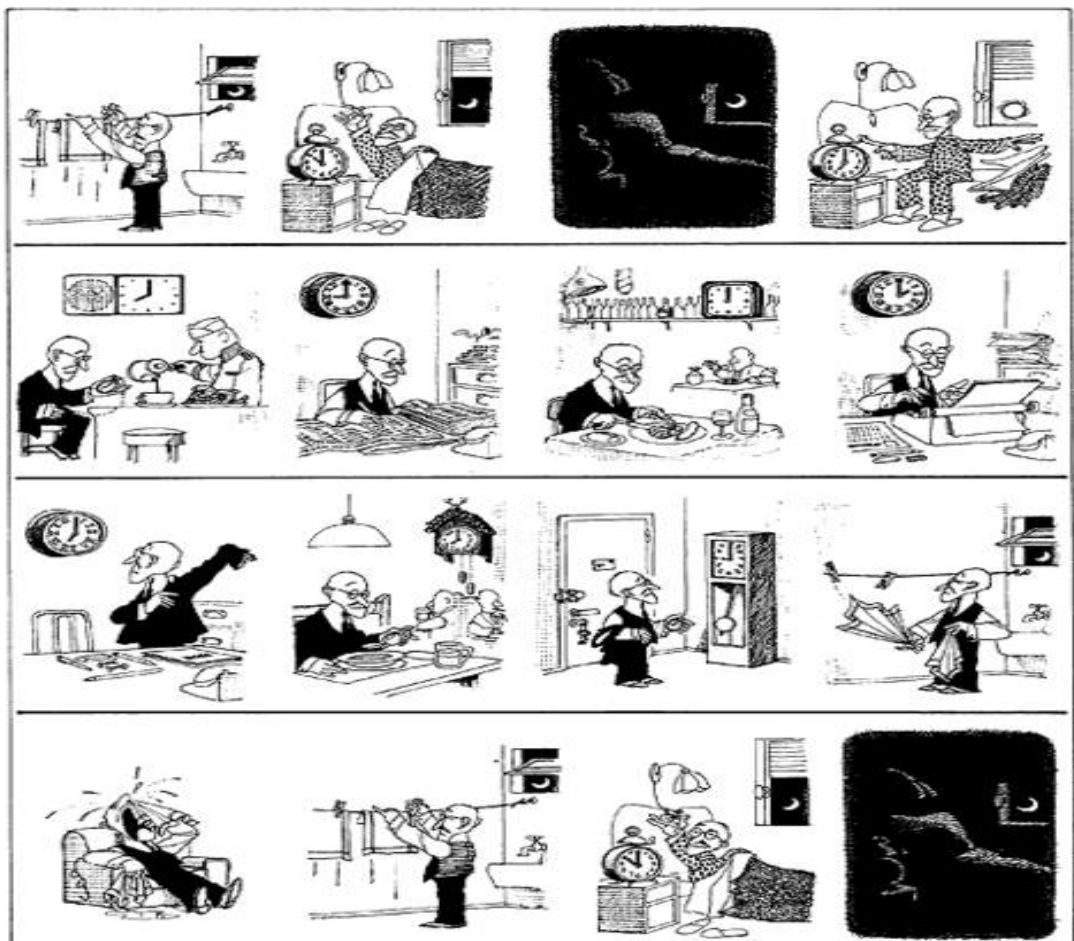
• *Todo viajero que se precie tiene un cuaderno de viajes con fotos y recuerdos de anécdotas vividas. Cuenta el viaje tan maravilloso que hiciste. Acompaña tu relato con las fotos.*

- *Imagina que acabas de volver de unas vacaciones en un país desconocido. Di a tus compañeros unas cosas qué has visto o has hecho allí. Ellos luego te van a hacer preguntas para averiguar dónde has estado.*



Коммуникативные упражнения на основе наглядных опор:

- *Observa las viñetas e inventa la historia.*



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Рассмотрение содержания методики формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного позволяет сделать следующие выводы:

1. В результате анализа практики обучения студентов-лингвистов испанскому языку как второму иностранному обнаружено:

- отсутствие разграничения грамматических явлений по уровню сложности;
- отсутствие сопоставления аспектов сложных грамматических явлений (формального, семантического, функционального) на внутри- и межъязыковом уровнях;
- недостаточное внимание к актуализации металингвистических знаний на основе рефлексии грамматического материала, подлежащего освоению.

Установленные факты снижают эффективность формирования грамматической компетенции испанского языка как второго иностранного и свидетельствуют о необходимости разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

2. Высокая эффективность процесса формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного обеспечивается реализацией в образовательной практике разработанных нами специальных принципов, в том числе:

- принцип опоры на металингвистические знания обучающихся при освоении сложных грамматических явлений;
- принцип учета уровня сложности грамматического явления;
- принцип опоры на языковой опыт обучающихся при овладении грамматической компетенцией второго иностранного языка;

- принцип интегративного овладения языковым и когнитивным аспектами сложных грамматических явлений второго иностранного языка;
- принцип методического препарирования сложных грамматических явлений.

3. Лингводидактическим инструментарием реализации разработанной уровневой методики являются:

- а) четырехшаговый алгоритм обучающих действий для овладения обучающимися грамматическими явлениями испанского языка ординарного уровня сложности;
- б) шестишаговый алгоритм обучающих действий для овладения обучающимися грамматическими явлениями испанского языка среднего уровня сложности;
- в) десятишаговый алгоритм обучающих действий для овладения обучающимися грамматическими явлениями испанского языка высокого уровня сложности;
- г) обучающий комплекс упражнений для формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка, который состоит из трех серий упражнений, соответствующих уровню сложности грамматического явления;

4. Отличительной особенностью обучающего комплекса упражнений является соответствие группы упражнений трех серий трем уровням сложности грамматических явлений испанского языка.

5. Грамматические явления испанского языка такие как los sustantivos femeninos que empiezan con -a- tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular; los sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -tis; los comparativos cultos latinos superior, anterior, interior; el término de la comparación introducido por de; superlativo absoluto con prefijos super-, extra-, re-, archi-, ultra-; el superlativo absoluto por repetición; los interrogativos; los exclamativos, отнесенные к

ординарному уровню сложности, не требуют значительных методических усилий для овладения ими обучающимися.

6. Для овладения обучающимися грамматическими явлениями испанского языка, отнесенными к среднему уровню сложности los demostrativos; la anteposición de adjetivos; la sustantivación mediante el -lo neutro; los relativos; los posesivos; los cuantificadores propios; las estructuras cuantificadas; los adverbios (posición); el imperativo требуется более развернутый алгоритм обучающих действий.

7. К грамматическим явлениям высокого уровня сложности отнесены следующие явления: el artículo definido; el artículo indefinido; ausencia de determinación: los nombres escuetos; modo condicional; tiempos verbales de indicativo; tiempos verbales de subjuntivo, для овладения которыми разработан десятишаговый алгоритм обучающих действий и специальная серия упражнений, предусматривающая процедуру методического препарирования.

8. В каждой серии упражнений под номером «4» представлены упражнения и задания для активизации металингвистических знаний, которые имеют существенное значение для формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции как первого, так и второго иностранных языков.

### ГЛАВА III.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОВНЕВОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Третья глава – опытно-экспериментальная, в ней рассматриваются ход и основные результаты экспериментальной части исследования, проведенной в соответствии с концепциями экспериментов в методике обучения иностранным языкам Э.А.Штульмана [Штульман, 1971], П.Б. Гурвича [Гурвич, 1980], М.В. Ляховицкого [Ляховицкий, 1981].

Экспериментальная проверка разработанной методики формирования грамматической компетенции проводилась на базе Пятигорского государственного университета в Институте иностранных языков и международного туризма и Института переводоведения и многоязычия. Всего в течение четырех лет (2015 – 2018 гг.) экспериментальной работой было охвачено 150 студентов, обучавшихся на 3-4 курсах бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 - Лингвистика, профиль – теория и методика преподавания иностранных языков и культур и 45.03.02 - Лингвистика, профиль – теория и практика межкультурной коммуникации.

Основная цель экспериментальной части исследования – верификация эффективности разработанной методики формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка. Реализация сформулированной цели потребовала решения ряда экспериментально-исследовательских задач, в том числе:

- экспериментальным путем подтвердить правомерность дифференциации грамматических явлений испанского языка на три уровня

сложности: ординарный, средний, высокий, положенных в основу разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции;

- определить лингводидактический потенциал разработанного нами комплекса упражнений;
- экспериментально выявить оптимальные условия интеграции компетентностного и металингвистического подходов к процессу формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка;
- определить эффективность алгоритмов обучающих действий, соответствующих уровню сложности грамматического явления.

Экспериментальная часть исследования проводилась в три этапа:

1. подготовительный этап;
2. поисково-обучающий эксперимент;
3. обучающий эксперимент.

### **3.1. Подготовительный этап экспериментального исследования**

Для того, чтобы получить объективные данные обучающего эксперимента, была проведена подготовительная работа, которая включала в себя научное наблюдение, «без проведения которого нельзя, по сути, решить ни одной исследовательской задачи» [Ляховицкий, 1981, С.43]. Длительное научное наблюдение за процессом овладения студентами-лингвистами грамматической компетенцией на основе сложных грамматических явлений испанского языка привело нас к идее разработки методики формирования грамматической компетенции с учетом уровня сложности грамматических явлений, благодаря чему она и приобретает уровневый характер.

Реализуя одну из основных задач исследования – подтвердить или опровергнуть правомерность дифференциации грамматических явлений испанского языка на три уровня сложности (ординарный, средний, высокий),

мы провели анкетирование студентов – потенциальных участников экспериментального обучения. Было важно определить, какое представление о сложности грамматических явлений испанского языка имеют студенты-лингвисты, изучающие его как второй иностранный.

Испытуемым было предложено задание, в котором требовалось определить уровень сложности 30 грамматических явлений испанского языка, определенных эмпирическим путем, по пяти оценкам: «очень легкое», «легкое», «сложное», «достаточно сложное», «очень сложное». Пять параметров оценки потребовались, чтобы избежать случайных ответов. Для того, чтобы соотнести полученные результаты анкетирования обучающихся с уровнями сложности грамматических явлений испанского языка, определенными с позиций лингвистической науки (см. гл. I), было принято решение о том, что к ординарному уровню сложности относятся грамматические явления, помеченные опрошенными студентами как «очень легкое» и «легкое»; к среднему уровню сложности – соответственно «сложное» и «достаточно сложное»; к высокому уровню сложности отнесены грамматические явления, отмеченные респондентами как «очень сложное».

В анкетировании приняли участие 60 студентов IV курса, окончивших теоретический курс обучения бакалавриата. Анкета, предложенная студентам, представлена в таблице № 1.

Таблица 1

Оцените степень сложности грамматических явлений по  
предложенным параметрам



| №  | Fenómenos gramaticales                                                                                                   | Muy fácil<br>(Очень легкое) | Fácil<br>(Легкое) | Difícil<br>(Сложное) | Bastante difícil<br>(Достаточно<br>сложное) | Muy difícil<br>(Очень сложное) |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------|----------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|
| 1  | Los sustantivos femeninos que empiezan con -a-<br>tónica acentuada con artículo y cuantificador en<br>masculino singular |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 2  | Los sustantivos invariables de más de una sílaba,<br>de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -<br>tis           |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 3  | La concordancia del sustantivo y el adjetivo                                                                             |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 4  | Pronombres personales átonos de complemento<br>directo e indirecto                                                       |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 5  | Los comparativos cultos latinos superior, anterior,<br>interior; el término de la comparación introducido<br>por de      |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 6  | El superlativo absoluto por repetición                                                                                   |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 7  | Superlativo absoluto con prefijos super-, extra-,<br>re-, archi-, ultra-                                                 |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 8  | El modo imperativo                                                                                                       |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 9  | Los tiempos de pasado                                                                                                    |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 10 | El modo subjuntivo                                                                                                       |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 11 | La Voz Pasiva                                                                                                            |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 12 | Las oraciones condicionales del I,II,III tipos                                                                           |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 13 | La oposición verbal ser, estar, haber                                                                                    |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 14 | La concordancia de los tiempos verbales                                                                                  |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 15 | Los numerales                                                                                                            |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 16 | La sustantivación mediante el -lo- neutro                                                                                |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 17 | Los pronombres posesivos átonos                                                                                          |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 18 | Las oraciones especificativas y explicativas                                                                             |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 19 | Los posesivos                                                                                                            |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 20 | Las construcciones con las formas no personales<br>del verbo                                                             |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 21 | Los cuantificadores propios                                                                                              |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 22 | Las estructuras cuantificadas                                                                                            |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 23 | El artículo determinado e indeterminado                                                                                  |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 24 | Los adverbios (posición)                                                                                                 |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 25 | La ausencia de determinación                                                                                             |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 26 | Los nombres escuetos                                                                                                     |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 27 | Los interrogativos y los exclamativos                                                                                    |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 28 | Los pronombres negativos                                                                                                 |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 29 | El estilo indirecto                                                                                                      |                             |                   |                      |                                             |                                |
| 30 | Los tiempos de futuro                                                                                                    |                             |                   |                      |                                             |                                |

Полученные результаты имеют существенное значение для экспериментального обучения. Большинство опрошенных к ординарному уровню сложности отнесли такие грамматические явления как: los sustantivos femeninos que empiezan con -a- tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular; los sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -tis; los comparativos cultos latinos superior, anterior, interior; el término de la comparación introducido por de; superlativo absoluto con prefijos super-, extra-, re-, archi-, ultra-; el superlativo absoluto por repetición; los interrogativos; los exclamativos.

Средний уровень сложности испытуемые присвоили следующим грамматическим явлениям los demostrativos; la concordancia del sustantivo y el adjetivo; la anteposición de adjetivos; la sustantivación mediante el -lo- neutro; los relativos; los posesivos; los cuantificadores propios; las estructuras cuantificadas; los adverbios (posición); el imperativo; la oposición verbal ser, estar, haber; la voz pasiva; los pronombres negativos; los tiempos de futuro.

К числу имеющих высокий уровень сложности респонденты отнесли следующие грамматические явления: el artículo definido; el artículo indefinido; ausencia de determinación: los nombres escuetos; modo condicional; tiempos verbales de indicativo; tiempos verbales de subjuntivo; las construcciones con las formas no personales del verbo; las oraciones especificativas y explicativas; el modo potencial; el estilo indirecto; la concordancia de los tiempos verbales.

Проанализировав ответы студентов, мы составили ранжированную таблицу, отражающую степень сложности как объективной характеристики освоения грамматического материала.

Таблица 2

Сложные грамматические явления в восприятии студентов (в %)

| Nº | Fenómenos gramaticales                                                                                                   | Muy fácil<br>(Очень легкое) | Fácil<br>(Легкое) | Difícil<br>(Сложное) | Bastante difícil<br>(Достаточно сложное) | Muy difícil<br>(Очень сложное) |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------|----------------------|------------------------------------------|--------------------------------|
| 1  | Los sustantivos femeninos que empiezan con -a-<br>tónica acentuada con artículo y cuantificador en<br>masculino singular | 33                          | 23                | 23                   | 13                                       | 7                              |
| 2  | Los sustantivos invariables de más de una sílaba,<br>de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -<br>tis           | 27                          | 20                | 20                   | 17                                       | 17                             |
| 3  | La concordancia del sustantivo y el adjetivo                                                                             | 13                          | 20                | 20                   | 23                                       | 23                             |
| 4  | Pronombres personales átonos de complemento<br>directo e indirecto                                                       | 7                           | 7                 | 17                   | 33                                       | 37                             |
| 5  | Los comparativos cultos latinos superior, anterior,<br>interior; el término de la comparación introducido<br>por de      | 30                          | 23                | 27                   | 13                                       | 7                              |
| 6  | El superlativo absoluto por repetición                                                                                   | 50                          | 33                | 10                   | 7                                        | 0                              |
| 7  | Superlativo absoluto con prefijos super-, extra-,<br>re-, archi-, ultra-                                                 | 30                          | 23                | 27                   | 13                                       | 7                              |
| 8  | El modo imperativo                                                                                                       | 7                           | 13                | 17                   | 37                                       | 27                             |
| 9  | Los tiempos de pasado                                                                                                    | 7                           | 10                | 17                   | 27                                       | 40                             |
| 10 | El modo subjuntivo                                                                                                       | 0                           | 7                 | 23                   | 30                                       | 40                             |
| 11 | La voz pasiva                                                                                                            | 17                          | 13                | 20                   | 27                                       | 23                             |
| 12 | Las oraciones condicionales del I,II,III tipos                                                                           | 10                          | 17                | 13                   | 33                                       | 27                             |
| 13 | La oposición verbal ser, estar, haber                                                                                    | 17                          | 17                | 23                   | 27                                       | 17                             |
| 14 | La concordancia de los tiempos verbales                                                                                  | 13                          | 20                | 23                   | 33                                       | 10                             |
| 15 | Los numerales                                                                                                            | 40                          | 30                | 17                   | 10                                       | 3                              |
| 16 | La sustantivación mediante el -lo- neutro                                                                                | 13                          | 20                | 23                   | 33                                       | 10                             |
| 17 | Los pronombres posesivos átonos                                                                                          | 7                           | 23                | 30                   | 27                                       | 17                             |
| 18 | Las oraciones especificativas y explicativas                                                                             | 3                           | 13                | 20                   | 33                                       | 30                             |
| 19 | Los posesivos                                                                                                            | 20                          | 23                | 30                   | 17                                       | 7                              |
| 20 | Las construcciones con las formas no personales<br>del verbo                                                             | 17                          | 17                | 14                   | 20                                       | 33                             |
| 21 | Los cuantificadores propios                                                                                              | 17                          | 20                | 17                   | 30                                       | 17                             |
| 22 | Las estructuras cuantificadas                                                                                            | 13                          | 17                | 27                   | 27                                       | 17                             |
| 23 | El artículo determinado e indeterminado                                                                                  | 10                          | 17                | 17                   | 23                                       | 33                             |
| 24 | Los adverbios (posición)                                                                                                 | 17                          | 20                | 17                   | 30                                       | 17                             |
| 25 | La ausencia de determinación                                                                                             | 17                          | 17                | 13                   | 20                                       | 33                             |
| 26 | Los nombres escuetos                                                                                                     | 13                          | 10                | 27                   | 20                                       | 30                             |
| 27 | Los interrogativos y los exclamativos                                                                                    | 40                          | 30                | 17                   | 10                                       | 3                              |
| 28 | Los pronombres negativos                                                                                                 | 13                          | 20                | 17                   | 33                                       | 17                             |

|    |                       |    |    |    |    |    |
|----|-----------------------|----|----|----|----|----|
| 29 | El estilo indirecto   | 17 | 17 | 33 | 23 | 10 |
| 30 | Los tiempos de futuro | 30 | 23 | 27 | 13 | 7  |

Как видно из приведенных данных, мнение студентов о степени сложности грамматических явлений в целом соотносится с выводами, сделанными нами на основе анализа грамматических явлений испанского языка при помощи количественных и качественных критериев сложности, что стало основанием для включения этих грамматических явлений в обучающий комплекс упражнений.

Вместе с тем, анкетирование позволило уточнить уровень сложности отдельных грамматических явлений. В частности, некоторые грамматические явления, первоначально отнесенные к высокому уровню сложности, были переведены в группу грамматических явлений среднего уровня сложности. Это касается таких грамматических явлений, как El Modo Imperativo и La Voz Pasiva. В целом, результаты тестирования подтвердили справедливость отнесения к высокому уровню сложности таких грамматических явлений как Los Tiempos de Pasado, El Modo Subjuntivo, La Concordancia de los Tiempos, El Artículo.

Таким образом, на подготовительном этапе была проведена дополнительная дифференциация грамматических явлений испанского языка на три уровня сложности.

С учетом того, что эффективность методического эксперимента многократно увеличивается, если ему предшествует «пробное обучение» [Ляховицкий, 1981, С.44], на подготовительном этапе экспериментального исследования в порядке пробного обучения была организована проверка валидности отдельных типов обучающих упражнений, алгоритмов обучающих действий для грамматических явлений различного уровня сложности, а также пробное формирование грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка, отнесенных к высокому

уровню сложности. Проверке предшествовал замер уровня владения испытуемыми грамматической компетенцией, определяемый по показателям основных и дополнительных единиц наблюдения. Для этого испытуемым было предложено условно-коммуникативное задание, выполнение которого предполагало использование в высказывании таких грамматических явлений высокого уровня сложности как Los Tiempos de Pasado, El Modo Subjuntivo, El Estilo Indirecto. Высказывания испытуемых были записаны на цифровой носитель информации.

Результаты выполнения предложенного задания подтвердили наше предположение о недостаточном уровне владения студентами-лингвистами грамматической компетенцией на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

Об этом свидетельствуют выведенные средние показатели по основным единицам наблюдения. В частности:

1. ошибки в употреблении Los Tiempos de Pasado допустили более 20% испытуемых;
2. ошибки в употреблении El Modo Subjuntivo обнаружены у 18% студентов;
3. ошибки в употреблении El Estilo Indirecto оказались типичными для высказываний 22% обучающихся.

В целом, более 70% студентов допустили ошибки в грамматическом оформлении высказываний на испанском языке.

Пробное обучение показало высокую надежность такого показателя сформированности грамматических автоматизмов как скорость речи. Мы, безусловно, допускали, что на скорость формулирования мысли влияет не только недостаточная сформированность исключительно грамматических автоматизмов. Вместе с тем, было очевидно, что с учетом задания - составить высказывание, употребив конкретные грамматические явления, скорость учебной речи на испанском языке снижалась именно из-за длительных

размышлений над образованием и употреблением грамматических явлений. Высказывания студентов прерывались продолжительными хезитационными паузами, многократными зачинами сформулировать фразы, что отразилось на среднем показателе скорости учебной речи на испанском языке испытуемых, который составил 52 слов/мин, при этом максимальный показатель - 66 слов/мин; минимальный - 34 слов/мин.

Таким образом, на подготовительном этапе были решены важные вопросы проведения обучающего эксперимента, наиболее существенными среди которых являются уточнение уровня сложности отдельных грамматических явлений, определение основных и дополнительных единиц наблюдения.

В связи с тем, что мы придерживаемся мнения Э.А. Штульмана [Штульман, 1971], С.Ф. Шатилова [Шатилов, 1991] о том, что в методических исследованиях их экспериментальная часть имеет особо важное значение, до обучающего эксперимента мы провели поисково-обучающий эксперимент, основное содержание которого изложено в разделе 3.2.

### **3.2 Поисково-обучающий эксперимент**

Располагая всеми необходимыми сведениями о контингенте обучающихся, об общем уровне их языковой подготовки, о грамматических явлениях испанского языка, дифференцированных на три уровня сложности, а также имея достаточное представление о трудностях (субъективных сложностях), которые испытывают обучающиеся при овладении ими, мы организовали и провели поисково-обучающий эксперимент, основными задачами которого были следующие:

1. Определить дидактический потенциал алгоритмов обучающих действий, соответствующих уровню сложности грамматических явлений (ординарный, средний, высокий).

2. Доказать правомерность интеграции металингвистического и компетентностного подходов к процессу формирования грамматической компетенции, экспериментальным путем подтвердить теоретически обоснованное положение о положительной роли металингвистических знаний в формировании иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов.

3. Определить эффективные условия и приемы активизации металингвистических знаний, осмысления грамматических явлений второго иностранного языка на внутри- и межъязыковом уровнях.

4. Выявить дидактический потенциал разработанного обучающего комплекса упражнений.

5. Конкретизировать исходный уровень владения обучающимися грамматической компетенцией на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

6. Выявить степень взаимодействия в процессе формирования грамматической компетенции на испанском языке как втором иностранном, грамматических систем первого иностранного (английского) и второго (испанского).

Одной из основных задач, безусловно, является конкретизация условий и приемов активизации металингвистических знаний в процессе формирования грамматической компетенции. Для ее реализации в поисково-обучающем эксперименте испытуемым были предложены задания на рефлекссию случаев употребления грамматических явлений. Приведем примеры данных заданий:

- *Explica la diferencia entre estas oraciones. Presta atención a las palabras subrayadas.*

- Mañana será un buen día para ir al campo.
- ¿Qué hora es? No sé, serán las dos.
- No creo que él reciba el visado de España.
- Creo que él recibirá el visado de España.
- Lo leído no es todavía lo aprendido.
- La gramática bien aprendida no se olvida.
- *Lee las oraciones siguientes. Relaciona los verbos subrayados con los valores del Imperfecto.*

1. Expresa acciones, procesos o estados del pasado en una visión inacabada.  
 2. Expresa acciones, procesos o estados del pasado como coincidentes temporalmente con otra acción pretérita existente en el contexto.

3. La acción se verifica un número indefinido de veces en el pasado.

A. Al mediodía, llovía.

B. Los saludé cuando se iban.

C. Salía del trabajo a las seis.

Resultados выполнения студентами данных заданий показали, что они затрудняются давать пояснения грамматическим явлениям испанского языка, особую трудность вызывает сопоставление семантики грамматических явлений. Трудности вызывало задание объяснить выбор употребления Futuro de Indicativo или Modo Subjuntivo в достаточно схожих предложениях для выражения будущего. Студенты формулировали предложение - Я хочу, чтобы моя будущая работа была интересной и хорошо оплачиваемой – следующим образом: Quiero que mi futuro trabajo *será* interesante y bien remunerable. Они использовали при переводе сказуемого простое будущее время по аналогии с русским языком, однако, по правилам грамматики испанского языка, после глаголов волеизъявления в придаточном предложении должно употребляться сослагательное наклонение. Правильный вариант высказывания: Quiero que mi futuro trabajo *sea* interesante y bien remunerable. Достаточно часто обучающиеся не могли



аргументировать употребление совершенного времени в предложениях с точным указанием периода реализации данного действия. В качестве примера приведем высказывание одного из испытуемых: Desde 2012 hasta 2016 *estudiaba* en la Universidad lingüística de Pyatigorsk. (С 2012 по 2016 год я учился в Пятигорском государственном лингвистическом университете). В данном предложении для выражения действия, начатого и завершённого в прошлом, должно использоваться прошедшее совершенное время.

В ходе поисково-обучающего эксперимента были апробированы приемы активизации металингвистических знаний и развития лингвистического мышления. К наиболее эффективным отнесены следующие когнитивно-познавательные приемы.

| Приемы и способы активизации металингвистических знаний: | Образцы целевых установок:                                                                                        |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| наблюдение → рефлексия                                   | Lee el texto, piensa en el uso de los artículos. ¿Que casos del empleo de los artículos no te parecen apropiados? |
| наблюдение → экспликация                                 | Lee las oraciones, explica el valor del Imperfecto.                                                               |
| наблюдение → анализ                                      | Lee las oraciones. Analiza las frases que exigen el empleo de los pasados.                                        |
| наблюдение → сравнение                                   | Lee las frases en español e inglés. Compara los mismos verbos en cada de ellas.                                   |
| наблюдение → дифференциация                              | Lee los verbos. Indica los que tienen formas especiales de conjugación.                                           |
| наблюдение → формулирование                              | Lee los ejemplos del empleo del Presente de Subjuntivo. Formula las reglas de su formación.                       |

Использование данных приемов развития металингвистической деятельности обучающихся и способов активизации рефлексии в поисково-обучающем эксперименте изменило логику учебного процесса. Студенты убедились в том, что грамматические системы изучаемых ими языков соотносятся во многом, и игнорировать данный факт нерационально. Студенты часто указывали на то, что сопоставление отдельных аспектов грамматических явлений способствует более глубокому осознанию грамматической системы испанского языка и функционирования грамматических явлений, а также более точной передачи смысла при помощи грамматических средств.

Поисково-обучающий эксперимент подтвердил правомерность использования данных приемов в процессе формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка и активизации металингвистических знаний, а также развития лингвистического мышления.

В ходе реализации очередной задачи поисково-обучающего эксперимента по выявлению характера взаимодействия грамматических систем первого и второго иностранных языков и одновременно выявлению возможности активизации металингвистической деятельности на межъязыковом уровне мы предложили студентам два задания на сопоставление грамматических явления испанского и английского языков:

1) выберите из матрицы те грамматические явления, которые кажутся вам похожими в двух языках и объясните, в чем вы усматриваете сходство.

2) выберите те грамматические явления испанского языка, которые, на ваш взгляд, не имеют эквивалентов в английском языке.

Пример грамматической матрицы представлен ниже:

|                                             |                                            |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Грамматические явления<br>английского языка | Грамматические явления испанского<br>языка |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|

|                          |                              |
|--------------------------|------------------------------|
| Past Indefinite          | Imperfecto                   |
| Past Perfect             | Pretérito Perfecto Simple    |
| Past Continuous          | Presente de Indicativo       |
| Future Simple            | Futuro de Indicativo         |
| Future Continuous        | Pretérito Perfecto Compuesto |
| Present Simple           | Pluscuamperfecto             |
| Present Continuous       | Potencial Simple             |
| Subjunctive Mood         | Modo Subjuntivo              |
| Present Perfect          | Artículo                     |
| Article                  | Comparación de adjetivos     |
| Comparison of adjectives |                              |

Анализ выполнения данных заданий свидетельствует о том, что студенты испытывают затруднения при сопоставлении грамматических явлений, они практически не усматривают сходства в грамматических явлениях двух языков. А если и находят совпадения, то на поверхностном уровне, не выделяя различий в отдельных аспектах грамматического явления. Что касается дифференциации, то можно сделать вывод о том, что испытуемые не разграничивают существенных признаков, которые не совпадают или совпадают частично, что является причиной интерференции.

Предложенные задания студенты выполняли письменно на русском языке. В качестве иллюстрации к сформулированному выше выводу приведем ответы отдельных студентов без каких бы то ни было исправлений.

*Студент 1: Я считаю, что Past Indefinite очень похоже на испанское прошедшее Pretérito Perfecto Simple потому что они оба простые и выражают совершенные действия в прошлом. Это одно из самых распространенных времен в обоих языках. Его легко употреблять, потому что действие, которое они выражают, происходит в прошлом.*

*Студент 2: Думаю, что очень похожи артикли. Они делятся в обоих языках на неопределенный и определенный, только в испанском у них есть*

*еще род и число. Случаи их употребления очень похожи в испанском и английском. Зная правила употребления артикля в английском языке, очень легко научиться правильно использовать его в испанском.*

*Студент 3: По моему мнению, степени сравнения прилагательных в обоих языках практически полностью совпадают. Сравнительная степень образуется при помощи наречия более и союза чем, а превосходная при помощи определенного артикля и прилагательного самый. Единственное отличие заключается в том, что в испанском языке это правило приемлемо как для одно- двусложных прилагательных, так и для многосложных.*

После проверки и анализа письменных заданий для уточнения причин затруднений мы провели выборочные беседы с испытуемыми. В ходе индивидуальных бесед со студентами установлено, что они не видят разницы в употреблении Imperfecto de Indicativo и Past Continuous, что, на наш взгляд, явно сужает значения, выражаемые испанским временем действия прошедшего плана. Подобное понимание правил употребления английского Past Continuous не способствует корректному употреблению грамматического времени испанского языка и соответственно ограничивает возможности его употребления в речевой деятельности.

Результаты выполнения письменных заданий и беседы с участниками поисково-обучающего эксперимента со всей очевидностью свидетельствуют о недостаточном уровне металингвистических знаний студентов-лингвистов бакалавриата.

Поисково-обучающий эксперимент позволил также выяснить существенные вопросы для исследования в целом, а именно:

- доказана положительная роль металингвистических знаний в процессе формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка как второго иностранного;

- установлено, что металингвистические знания выполняют интегративную функцию между металингвистическим и компетентностным подходами;
- подтвержден лингвистический потенциал обучающего комплекса упражнений;
- в полной мере оправдали свое назначение три алгоритма обучающих действий, соответствующие трем уровням сложности грамматических явлений;
- экспериментально подтвержден недостаточный уровень владения студентами-лингвистами грамматической компетенцией ввиду отсутствия в образовательной практике дифференциации грамматических явлений по уровню сложности;
- экспериментально подтверждена взаимосвязь процесса формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка с активизацией металингвистических знаний и развитием лингвистического мышления студентов-лингвистов;
- определены основные параметры экспериментальной уровневой методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка в обучающем эксперименте, его проведение позволило уточнить гипотезу обучающего эксперимента, конкретизировать его варьируемые условия. Основные результаты обучающего эксперимента представлены в разделе 3.3.

### **3.3. Обучающий эксперимент**

Для верификации эффективности разработанной уровневой методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка был проведен обучающий эксперимент, который включал предэкспериментальный срез,

экспериментальное обучение, постэкспериментальный срез, анализ результатов эксперимента [Штульман, 1971].

Цель обучающего эксперимента - определить эффективность уровневой методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка.

Для реализации поставленной цели был решен ряд исследовательских задач, в том числе:

- определен у испытуемых исходный уровень сформированности грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного;
- конкретизирована эффективность приемов для активизации металингвистических знаний на внутриязыковом и межьязыковом уровнях.

Обучающий эксперимент проводился на базе Института международного сервиса, туризма и иностранных языков и Института переводоведения и многоязычия Пятигорского государственного университета в 2017-2018 учебном году. В эксперименте приняли участие 90 студентов, которые были распределены на экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) группы. С учетом примерно одинакового уровня обученности по испанскому языку как второму иностранному специального отбора обучающихся не проводилось, что обеспечивает объективность экспериментальных данных. Было важно выявить, насколько эффективна методика в естественных условиях образовательной практики, поэтому обучающий эксперимент проводился в ходе обычных занятий по практическому курсу испанского языка как второго иностранного.

Условия обучающего эксперимента тщательно спланированы и в полной мере соответствуют требованиям к проведению эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Штульман, 1971].

Неварьируемые условия эксперимента:

- единые сроки проведения занятий в экспериментальных и контрольных группах;
- сохранение разделения групп на контрольные и экспериментальные на весь период проведения обучающего эксперимента;
- примерно одинаковый уровень сформированности грамматической компетенции испанского языка как второго иностранного языка;
- одинаковые единицы наблюдения и мониторинга уровня сформированности грамматической компетенции в экспериментальных и контрольных группах в предэкспериментальном и постэкспериментальном срезах.

Варьируемые условия обучающего эксперимента представлены в таблице №3.

Таблица 3

#### Варьируемые условия обучающего эксперимента

| ЭГ |                                                                                                                                                                                 | КГ |                                                                                    |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Использование алгоритмов обучающих действий в зависимости от уровня сложности грамматического явления.                                                                          | 1  | Отсутствие дифференциации алгоритмов обучающих действий.                           |
| 2  | Активизация металингвистической деятельности обучающихся на внутри- и межъязыковом уровнях с использованием специальных заданий. т.е. четвертый шаг всех алгоритмов обязателен. | 2  | Не предусмотрена.<br><br>Четвертый шаг алгоритмов факультативен или не реализуется |
| 3  | Выполнение групп упражнений, соответствующих уровню сложности грамматического явления.                                                                                          | 3  | Упражнения не дифференцируются.                                                    |
| 4  | Обучение дифференциации формального, семантического, функционального аспектов сложных грамматических явлений                                                                    | 4  | Не предусмотрено.                                                                  |
| 5  | Целенаправленное развитие лингвистического мышления обучающихся.                                                                                                                | 5  | Не предусмотрено.                                                                  |
| 6  | Соблюдение последовательности овладения грамматическими явлениями от ординарного к среднему, а затем к высокому уровню сложности.                                               | 6  | Не дифференцируются.                                                               |

Гипотеза обучающего эксперимента сформулирована следующим образом: качество грамматической компетенции студентов-лингвистов на

основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного многократно повысится, если в методике ее формирования предусмотреть:

- использование алгоритмов обучающих действий, соответствующих уровню сложности грамматического явления (ординарный, средний, высокий);
- использование трех серий упражнений обучающего комплекса, соответствующих уровню сложности грамматического явления;
- развитие лингвистического мышления обучающихся;
- активизацию металингвистической деятельности на основе интеграции металингвистического и компетентностного подходов.

В соответствии с определением грамматической компетенции (гл. II) в качестве основных единиц наблюдения в обучающем эксперименте приняты следующие:

- степень соответствия используемых грамматических явлений заданной коммуникативной ситуации и формату высказывания;
- количество грамматических ошибок, допущенных в высказывании на заданную коммуникативную ситуацию;
- скорость речи как показатель сформированности грамматических автоматизмов.

В соответствии с сформулированным положением о взаимодействии и взаимозависимости процессов формирования грамматической компетенции у студентов-лингвистов и развития лингвистического мышления (1.3), а также приобретением ими металингвистических знаний в качестве дополнительных единиц наблюдения определены два показателя:

1. динамика развития лингвистического мышления обучающихся;
2. динамика роста металингвистической осведомленности обучающихся.



Мы отдавали себе отчет в том, что не располагаем адекватными методами исследования состояния лингвистического мышления обучающихся и единицами измерения аккумуляции металингвистических знаний. И в этой связи посчитали правомерным воспользоваться опосредованными показателями, свидетельствующими о положительной динамике в когнитивно-познавательной сфере обучающихся в интегративном процессе овладения ими грамматической компетенцией, активизации металингвистических знаний и развития лингвистического мышления. К таким опосредованным показателям были отнесены:

- коммуникативная находчивость, демонстрируемая обучающимися в учебной иноязычной речи;
- снижение количества хезитационных пауз;
- сокращение продолжительности хезитационных пауз.

В соответствии с порядком проведения методического эксперимента, его началу предшествовал предэкспериментальный срез из двух заданий. Первое задание, состоящее из трех грамматических тестов, цель которых – проверка качества владения испытуемыми ЭГ и КГ грамматическими явлениями испанского языка различного уровня сложности, измерявшееся в баллах.

Задание А составлено из грамматических явлений ординарного уровня сложности, в т.ч.: los sustantivos femeninos que empiezan con -a- tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular; los sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -tis; los comparativos cultos latinos superior, anterior, interior; el término de la comparación introducido por de; superlativo absoluto con prefijos super-, extra-, re-, archi-, ultra-; el superlativo absoluto por repetición; los interrogativos; los exclamativos.

Задание Б построено на грамматических явлениях среднего уровня сложности (los demostrativos; la anteposición de adjetivos; la sustantivación

mediante el -lo- neutro; los relativos; los posesivos; los cuantificadores propios; las estructuras cuantificadas; los adverbios (posición); el imperativo).

Задание В включало грамматические явления высокого уровня сложности, в т.ч.: el artículo definido; el artículo indefinido; ausencia de determinación: los nombres escuetos; modo condicional; tiempos verbales de indicativo; tiempos verbales de subjuntivo.

Для иллюстрации представлены образцы всех трех тестов.

#### Тест А

- *Pon la forma correcta de los interrogativos.*

1. Что здесь происходит? – ¿\_\_\_\_\_ está pasando aquí?
2. Сколько времени вам нужно, чтоб подготовиться? – ¿\_\_\_\_\_ tiempo necesitáis para prepararos?
3. Как зовут твоего друга? – ¿\_\_\_\_\_ se llama tu amigo?
4. Что ты хочешь этим сказать? – ¿\_\_\_\_\_ quieres decir con eso?
5. Какой город ты предпочитаешь посетить сначала? – ¿\_\_\_\_\_ ciudad prefieres visitar primero?
6. С какой скоростью движется поезд? – ¿\_\_\_\_\_ velocidad va el tren?
7. Кто сидит рядом с тобой? – ¿\_\_\_\_\_ está sentado a tu lado?
8. С кем они встречаются сегодня? – ¿\_\_\_\_\_ se ven hoy?
9. Который сейчас час? – ¿\_\_\_\_\_ hora es?
10. Какое мороженое ты предпочитаешь: ванильное или клубничное? – ¿\_\_\_\_\_ helado prefieres, de vainilla o de fresa? (
11. Где мы встретимся завтра и в котором часу? – ¿\_\_\_\_\_ quedamos mañana y hora?
12. Чьи это красные вещи, которые лежат на столе? – ¿\_\_\_\_\_ son estas cosas rojas que están sobre la mesa?
13. Как ты открыл эту банку? – ¿\_\_\_\_\_ has abierto esta lata? Какой у него номер телефона? – ¿\_\_\_\_\_ es su número de teléfono?

14. С кем ты едешь по утрам на работу? – ¿\_\_\_\_\_ vas al trabajo por la mañana?

Тест Б по характеру заданий не имеет значительных отличий, но он составлен на грамматических явлениях среднего уровня сложности.

Тест Б

- *Escribe la forma adecuada del imperativo .*

1. \_\_\_\_\_ (hacer, tú) los ejercicios después de la clase.
2. No \_\_\_\_\_ (poner, usted) los libros sobre la mesa.
3. No \_\_\_\_\_ (salir, vosotros) a la calle después de las 10:00 de la noche.
4. \_\_\_\_\_ (ir, tú) con tu hermano al restaurante a las 12:00.
5. \_\_\_\_\_ (Tener, vosotros) paciencia con los enfermos.
6. No \_\_\_\_\_ (decir, ustedes) que nunca tienen tiempo para estudiar.
7. No \_\_\_\_\_ (ser, tú) tonto y no \_\_\_\_\_ (hacer, tú) tonterías, la vida es bella.
8. No \_\_\_\_\_ (ir, tú) con esos chicos tan malos.
9. \_\_\_\_\_ (escribir, vosotros) una carta a la semana.
10. \_\_\_\_\_-le (dar, usted) una rosa a su novia.

- *Responda a las frases según el modelo:*

Ej: ¿Pongo los huevos en la nevera? (Tú). Sí, ponlos.

¿Pongo las naranjas en la nevera? (Usted). Sí, póngalas.

1. ¿Abro la ventana de tu habitación? (Tú) Sí, \_\_\_\_\_.
2. ¿Compro las frutas en el mercado? (Usted) Sí, \_\_\_\_\_.
3. ¿Apago la luz de tu habitación? (Usted) Sí, \_\_\_\_\_.
4. ¿Compro unos diccionarios en la librería? (Tú) Sí, \_\_\_\_\_.
5. ¿Vendo las casas del centro de la ciudad? (Usted) Sí, \_\_\_\_\_.
6. ¿Cojo el taxi a tu casa? (Tú). Sí, \_\_\_\_\_.
7. ¿Traigo aquí las mesas? (Usted). Sí, \_\_\_\_\_.
8. ¿Pido la cuenta al camarero?. (Usted). Sí, \_\_\_\_\_.
9. ¿Leo las lecciones para los niños? (Usted). Sí, \_\_\_\_\_.

10. ¿Digo la verdad? (Tú). Sí, \_\_\_\_\_.

Тест В содержит задания языкового характера высокого уровня сложности. Приведенный ниже пример составлен на определенном/неопределенном/нулевом артиклях.

#### Тест В

1. - Está demostrado que a todos nos afectan \_\_\_\_\_ problemas, que no es cuestión de \_\_\_\_\_ edad.
2. - A Eva \_\_\_\_\_ puedes pedir cualquier cosa, \_\_\_\_\_ (dársela) o \_\_\_\_\_ hace si está en sus manos.
3. - ¿Por dónde pasar a la calle Ancha?  
- Si quieres ir a \_\_\_\_\_ calle, toma \_\_\_\_\_ bus número 5.
4. - \_\_\_\_\_ Sr. Director había quedado con Ud. a \_\_\_\_\_ 5, ¿verdad?  
- Sí, pero son \_\_\_\_\_ 5.15 y \_\_\_\_\_ puerta de \_\_\_\_\_ despacho todavía está cerrada.
5. - ¡Por fin tienes \_\_\_\_\_ libro de Pitol que deseabas tanto.  
- Sí, \_\_\_\_\_ encontré en \_\_\_\_\_ feria de \_\_\_\_\_ en Méxoco.
6. - \_\_\_\_\_ temas me parecen interesantes, pero no podemos tratar \_\_\_\_\_ todos.  
- Elije \_\_\_\_\_ el que más te guste.
7. - ¡Qué suerte! Desde \_\_\_\_\_ ventana se ve \_\_\_\_\_ Plaza.  
- Es \_\_\_\_\_ vista preciosa.
8. - Tu madre hace \_\_\_\_\_ montón de \_\_\_\_\_ cosas, se ocupa de \_\_\_\_\_ casa, cocina, plancha y cuida de \_\_\_\_\_ abuela.
9. - ¿Qué tal jugó Ruíz \_\_\_\_\_ partido de \_\_\_\_\_ ayer?  
- Le dió \_\_\_\_\_ golpe a \_\_\_\_\_ jugador y lo expulsaron.
10. - ¿Sabes cuándo y dónde es \_\_\_\_\_ partido de \_\_\_\_\_ futbol de \_\_\_\_\_ Campeonato?  
- Sí, \_\_\_\_\_ viernes, a \_\_\_\_\_ una en \_\_\_\_\_ estadio de \_\_\_\_\_ futbol.

Результаты выполнения предъэкспериментального теста по грамматическим явлениям ординарного уровня сложности представлены в таблице № 4

|                                                                                                                   | Максимальное количество баллов | Средний показатель качества выполнения в баллах |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                                                                                                   |                                | ЭГ                                              | КГ  |
| Los sustantivos femeninos que empiezan con -a-tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular | 10                             | 5,9                                             | 6,3 |
| Los sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -tis           | 10                             | 6,2                                             | 6,6 |
| Los comparativos cultos latinos superior, anterior, interior;                                                     | 10                             | 5,9                                             | 6,1 |
| El superlativo absoluto con prefijos super-, extra-, re-, archi-, ultra-                                          | 10                             | 5,8                                             | 6,5 |
| El superlativo absoluto por repetición                                                                            | 10                             | 6,1                                             | 5,9 |
| Los interrogativos                                                                                                | 10                             | 6,5                                             | 6,2 |
| Los exclamativos                                                                                                  | 10                             | 6,6                                             | 5,9 |
| El término de la comparación introducido por de                                                                   | 10                             | 6,3                                             | 6,4 |
| Adverbios también / tampoco                                                                                       | 10                             | 6,2                                             | 6,3 |
| Las formas apocopadas del adjetivo                                                                                | 10                             | 6,1                                             | 5,9 |
| Средний показатель качества выполнения заданий теста                                                              | 10                             | 6,1                                             | 6,2 |

Из таблицы видно, что испытуемые имеют примерно одинаковый уровень, если перевести показатели на пятибалльную шкалу, легко убедиться, что он соответствует не более чем удовлетворительной оценке.

Результаты выполнения предъэкспериментального теста по грамматическим явлениям среднего уровня сложности сведены в таблицу № 5

|                                           | Максимальное количество баллов | Средний показатель качества выполнения в баллах |     |
|-------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                           |                                | ЭГ                                              | КГ  |
| Los demostrativos                         | 10                             | 3,8                                             | 3,9 |
| La anteposición de adjetivos              | 10                             | 4,0                                             | 3,8 |
| La sustantivación mediante el -lo- neutro | 10                             | 4,1                                             | 4,2 |
| Los relativos                             | 10                             | 3,9                                             | 4,0 |
| Los posesivos                             | 10                             | 3,8                                             | 4,1 |
| Los cuantificadores propios               | 10                             | 3,6                                             | 3,6 |
| Las estructuras cuantificadas             | 10                             | 3,9                                             | 3,9 |

|                                                      |    |     |     |
|------------------------------------------------------|----|-----|-----|
| Los adverbios (posición)                             | 10 | 3,7 | 3,8 |
| El imperativo                                        | 10 | 3,9 | 3,8 |
| El complemento directo de persona                    |    | 3,8 | 3,9 |
| Средний показатель качества выполнения заданий теста | 10 | 3,8 | 3,9 |

Экспериментальные данные, приведенные в таблице №5, свидетельствуют, что многие испытуемые с заданиями теста не справились вследствие чего качество выполнения в значительной мере снизилось. Средний балл составил в ЭГ - 3,8, в КГ – 3,9.

В результате анализа выполнения заданий теста по грамматическим явлениям высокого уровня сложности обнаружен низкий показатель качества владения грамматическими явлениями данной категории.

Результаты выполнения предэкспериментального теста по грамматическим явлениям высокого уровня сложности представлены в таблице №6

|                                                      | Максимальное количество баллов | Средний показатель качества выполнения в баллах |     |
|------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                                      |                                | ЭГ                                              | КГ  |
| Los Artículos                                        | 10                             | 2,9                                             | 2,8 |
| Los Tiempos de Pasado                                | 10                             | 2,7                                             | 2,6 |
| El Modo Subjuntivo                                   | 10                             | 1,7                                             | 1,8 |
| El Estilo Indirecto                                  | 10                             | 2,4                                             | 2,2 |
| El Modo Condicional                                  | 10                             | 2,1                                             | 2,2 |
| Doble construcción: objeto directo/indirecto         | 10                             | 2,1                                             | 2,0 |
| Las formas no personales de verbos                   | 10                             | 2,9                                             | 2,7 |
| La perífrasis verbal                                 | 10                             | 2,1                                             | 2,3 |
| El contraste ser/estar                               | 10                             | 1,8                                             | 2,0 |
| Las oraciones especificativas/explicativas           | 10                             | 1,6                                             | 1,5 |
| Средний показатель качества выполнения заданий теста | 10                             | 2,2                                             | 2,2 |

Результаты выполнения теста по грамматическим явлениям высокого уровня сложности представляются самыми показательными.

При анализе результатов предэкспериментального среза по грамматическим явлениям высокого уровня сложности учитывалось, что, задание на употребление грамматических времен, например, Pasado

включало задания на образование формы, на определение требуемого грамматического значения и образование соответствующего грамматического явления. Выполнение данных заданий испытуемыми дали нам возможность проанализировать степень владения отдельными аспектами грамматического явления. Так, например, мы обратили внимание на то, что студенты не испытывают серьезных затруднений при образовании форм артикля, но семантические характеристики представляют значительные трудности. Напротив, анализ выполнения заданий с грамматическим явлением *El Modo Subjuntivo* показал, что трудности связаны и с образованием, и с употреблением, что стало причиной значительного количества ошибок.

Второе задание предэкспериментального среза условно-коммуникативного характера, в котором студентам было предложено высказаться в монологической форме в соответствии с заданной ситуацией:

«Представьте себе, что вас пригласили на собеседование для устройства на работу в компанию вашей мечты. Вам нужно сделать небольшое сообщение, согласно следующему плану:

- представьтесь;
- охарактеризуйте свои личные и профессиональные качества;
- расскажите о вашем рабочем опыте. Вы должны рассказать не менее, чем о трех предыдущих местах работы, назовите должность, круг обязанностей, ваши рабочие достижения и результаты;
- дайте вашу оценку данным предприятиям, выразив свое отношение к наиболее значимым для вас фактам (нравится/не нравится, удивило, разочаровало, поразило, мешало, невыносимо, логично, возможно и т.д.);
- обозначьте ваши цели работы на новом месте;
- выразите ваши желания и надежды, которые вы возлагаете на новую работу в данной компании».

Для оценивания качества выполнения второго задания предэкспериментального среза - порождения устного монологического высказывания в соответствии с заданным планом – использовались упомянутые ранее единицы наблюдения.

Высказывания студентов записывались на магнитофон, затем анализировались, подсчитывались ошибки и определялись средние показатели, которые представлены в таблице № 7.

Таблица 7

Средние показатели выполнения испытуемыми второго задания  
предэкспериментального среза

| Основные единицы наблюдения                                               | Единица измерения                         | Значения  |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------|-----------|
|                                                                           |                                           | ЭГ        | КГ        |
| Соответствие употребленных грамматических явлений заданной ситуации       | Правильность употребления в %             | 28%       | 29%       |
| Ошибочность речи на испанском языке                                       | Число ошибок в среднем на одного студента | 12        | 11        |
| Скорость речи как показатель сформированности грамматических автоматизмов | Слов/минуту                               | 80 сл/мин | 76 сл/мин |

Как видно из данных, приведенных в таблице №7, показатели степени сформированности грамматической компетенции у студентов достаточно скромные. Особенно обращает на себя внимание низкий процент правильности употребления грамматических явлений в соответствии с заданной ситуацией, который составляет 28%. Это означает, что у значительной части испытуемых недостаточно развита способность



адекватно использовать грамматические явления в неподготовленных высказываниях на испанском языке.

При анализе результатов выполнения второго задания предэкспериментального среза мы обнаружили прямопропорциональную зависимость между показателями ошибочности речи и скорости речепорождения обучающихся. Как только испытуемые, увлекшись своей презентацией, высказывались в быстром темпе, тотчас увеличивалось число грамматических ошибок. И наоборот, когда испытуемые сосредотачивались на грамматической правильности речи, скорость речепорождения замедлялась.

В качестве иллюстрации к анализу результатов второго задания предэкспериментального среза ниже приведены записи высказываний испытуемых, в которых подчеркнуты допущенные ошибки, а в скобках представлен правильный вариант.

Монолог Светланы Ч.

*¡Buenos días! Me llamo Svetlana. Tengo 22 años. Vivo en Pyatigorsk. Soy soltera. Puedo caracterizarse (me) como la (una) persona muy trabajadora, responsable, sociable y competente.*

*Gradué hace un mes. Estudiaba (estudié) en la Universidad lingüística de Pyatigorsk desde 2012 hasta 2016. Terminé el Instituto de la Traducción. Soy un intérprete. Tengo bastante experiencia porque durante mis estudios ..... hacía (hice) varias prácticas profesionales. En 2013, después de que terminé (después de terminar) mi primer curso empecé a trabajar ..... del (de) intérprete en una empresa de agua mineral. Fue (era) una empresa grande que producía diferentes aguas minerales. Me sorprendí que en la fábrica tan grande trabajen (trabajaran) tan poca gente y que ..... producían (produjeran) tan mucho producto.*

*Después me han enviado (enviaron) a una oficina de la (-) traducción. Seguí trabajado (trabajando) allí dos meses más. Traducía los documentos, ayudaba al jefe a buscar a los clientes, contestaba al teléfono. La oficina no me gustaba*

*(gustó) mucho porque quería que me ..... enseñaban (enseñaran) las cosas profesionales y no lo conseguía (conseguí).*

*Vine ( he venido) a la entrevista porque oí (he oído) mucho de..... \_\_\_\_\_ (la) empresa. Tengo ganas de trabajar con ustedes. Además, la (una) ex colega me aconsejó que no perdía (perdiera) esta posibilidad. Quiero que me acepten aquí porque me gusta trabajar logrado (logrando) las metas nuevas profesionales, ..... desarrollar (desarrollando) mi inglés y español.*

*Espero que seré (sea) útil para la empresa. Haré todo lo posible para que trabaje (trabajar) bien.*

Анализ высказывания студентки Светланы Ч. свидетельствует о том, что она в своем монологе употребила 59 раз грамматические явления, относящихся к высокому уровню сложности, при этом допущено 24 грамматические ошибки.

Что касается металингвистических знаний и развития лингвистического мышления, то они, как уже упоминалось в предъэкспериментальном срезе, определялись по трем опосредованным показателям: коммуникативная находчивость; количество хезитационных пауз; продолжительность хезитационных пауз.

Коммуникативная находчивость – это личностное качество индивида, обеспечивающее ему реализацию эффективных коммуникативных поступков, адекватных вербальным и невербальным действиям партнера по коммуникации. Н.В. Барышников определяет коммуникативную находчивость как стратегию широкого диапазона действия, для реализации которой «требуется тщательный и оперативный анализ и оценка сложившейся ситуации», ее основой являются «владение словом, в том числе иноязычным», умение «быть точным и метким в коммуникативном взаимодействии» [Барышников, 2013. С. 283]. В таком понимании коммуникативная находчивость используется как опосредованный показатель динамики развития лингвистического мышления обучающихся и

активизации металингвистических знаний. При этом мы исходим из предположения о том, что прирост металингвистических знаний и развитие лингвистического мышления незамедлительно отразятся на умении обучающихся быть точными и меткими в учебном иноязычном общении.

Чтобы избежать субъективности в оценке коммуникативной находчивости испытуемых, участники эксперимента самостоятельно оценивали свое владение стратегией «коммуникативная находчивость», выполнив одно из заданий для самообучения из учебника по межкультурной коммуникации «По десятибалльной шкале оцените свое владение стратегией «коммуникативная находчивость» [Барышников, 2013. С. 289]. Характерно, что испытуемые оценили себя весьма скромно при общеизвестной тенденции к завышенной самооценке. Средний балл составил 2,2 балла.

Что касается хезитационных пауз, то вначале необходимо было уточнить, что считать паузой. Было определено, что паузой считается временной разрыв в потоке речевого высказывания, если он длится более 30-35 секунд, если речевой поток возобновляется раньше, чем через 30 секунд этот разрыв паузой не считается, и он квалифицируется как индивидуальная манера говорить. С учетом этого подсчеты показали, что среднее число пауз на одного испытуемого оказалось достаточно высоким: при высказываниях испытуемых продолжительностью в пределах 3,5 – 4 минуты количество на одного испытуемого составляет 6 пауз. Имели место случаи, когда достаточно продолжительные паузы наблюдались после каждой произнесенной фразы.

Средняя продолжительность хезитационных пауз составляет 35-40 секунд, при этом паузы отдельных испытуемых длились более минуты.

В таблице № 8 представлены опосредованные показатели: а) активизации металингвистических знаний обучающихся; б) развития лингвистического мышления, способствующие формированию грамматической компетенции

Таблица 8

Опосредованные средние показатели активизации металингвистических знаний обучающихся и развития у них лингвистического мышления (предэкспериментальный срез), способствующие формированию грамматической компетенции

| Опосредованные показатели            | Единица измерения                                | Показатель |           |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------|------------|-----------|
|                                      |                                                  | ЭГ         | КГ        |
| Коммуникативная находчивость         | Самооценка обучающихся (по 10-ти балльной шкале) | 2,4        | 2,2       |
| Количество хезитационных пауз        | Среднее число пауз на 1-го испытуемого           | 11 пауз    | 12 пауз   |
| Продолжительность хезитационных пауз | Средняя продолжительность пауз                   | 37, 5 сек  | 37, 5 сек |

После предэкспериментального среза, анализа его результатов началась следующая фаза экспериментального исследования – обучающий эксперимент в соответствии с заранее подготовленным планом его проведения. Обучающий эксперимент проводился со студентами третьего года обучения в пятом семестре в течение двух месяцев по стабильному расписанию. За этот период времени был полностью апробирован весь экспериментальный инструментарий (алгоритмы обучающих действий, группы упражнений трех серий обучающего комплекса).

В ЭГ и КГ обучение проходило в полном соответствии с неварьируемыми и варьируемыми условиями обучающего эксперимента.

Принципиальным отличием обучения в ЭГ и КГ является то, что в экспериментальной группе предусмотрены:

- упражнения, активизирующие металингвистическую деятельность на внутриязыковом и межьязыковом уровнях;
- упражнения для развития лингвистического мышления обучающихся;

- использование алгоритмов обучающих действий в зависимости от уровня сложности грамматических явлений и соответствующих серий упражнений из обучающего комплекса.

Следует заметить также, что занятия проводились экспериментатором как в ЭГ, так и в КГ, что является дополнительным фактором корректного проведения обучающего эксперимента.

По окончании экспериментального обучения был проведен постэкспериментальный срез, задания которого были аналогичны предэкспериментальному срезу. Студентам было также предложено два задания: грамматический тест с грамматическими явлениями различного уровня сложности и задание на порождение устного высказывания.

Результаты выполнения заданий постэкспериментального среза были обработаны, вычислены средние показатели. Они представлены в таблицах 9, 10, 11, 12.

Таблица 9

Результаты выполнения постэкспериментального теста по грамматическим явлениям ординарного уровня сложности

|                                                                                                                    | Максимальное количество баллов | Средний показатель качества выполнения в баллах |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                                                                                                    |                                | ЭГ                                              | КГ  |
| Los sustantivos femeninos que empiezan con -a- tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular | 10                             | 9,5                                             | 8,5 |
| Los sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminados en -us, -sis, -tis            | 10                             | 9,6                                             | 8,7 |
| Los comparativos cultos latinos superior, anterior, interior;                                                      | 10                             | 9,9                                             | 8,0 |
| El superlativo absoluto con prefijos super-, extra-, re-, archi-, ultra-                                           | 10                             | 10                                              | 8,8 |
| El superlativo absoluto por repetición                                                                             | 10                             | 8,9                                             | 8,0 |
| Los interrogativos                                                                                                 | 10                             | 9,7                                             | 8,1 |
| Los exclamativos                                                                                                   | 10                             | 9,8                                             | 8,3 |

|                                                      |    |     |     |
|------------------------------------------------------|----|-----|-----|
| El término de la comparación introducido por de      | 10 | 9,9 | 7,9 |
| Adverbios también / tampoco                          | 10 | 9,5 | 7,9 |
| Las formas apocopadas del adjetivo                   | 10 | 9,9 | 8,8 |
| Средний показатель качества выполнения заданий теста | 10 | 9,8 | 8,3 |

Экспериментальные данные, приведенные в таблице №9, обращают на себя внимание своими высокими показателями, которые свидетельствуют о том, что алгоритм обучающих действий и серия упражнений №1 позволяют достичь высокой продуктивности процесса овладения обучающимися грамматической компетенцией на примере грамматических явлений испанского языка ординарной сложности. Если баллы перевести в %, то можно видеть, что средний показатель качества овладения грамматической компетенцией ординарного уровня сложности равен почти 100% (97%).

Разрыв в показателях между ЭГ и КГ – незначительный, что свидетельствует о достаточно точной дифференциации грамматических явлений ординарного уровня сложности. Другими словами, в группе грамматических явлений ординарного уровня сложности не оказалось ни одного явления, которое могло бы вызвать значительные затруднения в процессе его освоения.

Таблица 10

Результаты выполнения постэкспериментального теста по грамматическим явлениям среднего уровня сложности

|                                           | Максимальное количество баллов | Средний показатель качества выполнения в баллах |     |
|-------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                           |                                | ЭГ                                              | КГ  |
| Los demostrativos                         | 10                             | 9,0                                             | 7,3 |
| La anteposición de adjetivos              | 10                             | 9,1                                             | 7,1 |
| La sustantivación mediante el -lo- neutro | 10                             | 8,8                                             | 7,9 |
| Los relativos                             | 10                             | 8,6                                             | 7,8 |
| Los posesivos                             | 10                             | 8,4                                             | 7,0 |
| Los cuantificadores propios               | 10                             | 9,0                                             | 7,6 |

|                                                      |    |     |     |
|------------------------------------------------------|----|-----|-----|
| Las estructuras cuantificadas                        | 10 | 8,6 | 7,3 |
| Los adverbios (posición)                             | 10 | 8,9 | 7,5 |
| El imperativo                                        | 10 | 8,7 | 7,4 |
| El complemento directo de persona                    |    | 8,9 | 5,1 |
| Средний показатель качества выполнения заданий теста | 10 | 8,8 | 7,2 |

Как видно из таблицы № 10, грамматические явления среднего уровня представляли известные трудности. Возможно, причиной тому мог послужить резкий переход от грамматических явлений ординарного уровня сложности к явлениям среднего уровня сложности.

Многошаговый алгоритм обучающих действий вначале экспериментального обучения вызвал затруднения, однако, потребовалось 3-4 занятия, чтобы испытуемые адаптировались к новым типам упражнений и обучающим алгоритмам.

Вместе с тем, получены вполне удовлетворительные результаты. Средний показатель качества обученности грамматическим явлениям среднего уровня сложности составил в ЭГ – 8,8 балла, в КГ - 7,2 балла.

Таблица 11

Результаты выполнения постэкспериментального теста по грамматическим явлениям высокого уровня сложности

|                                                      | Максимальное количество баллов | Средний показатель качества выполнения в баллах |     |
|------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                                      |                                | ЭГ                                              | КГ  |
| Los Artículos                                        | 10                             | 7,8                                             | 4,6 |
| Los Tiempos de Pasado                                | 10                             | 7,1                                             | 4,5 |
| El Modo Subjuntivo                                   | 10                             | 6,1                                             | 3,2 |
| El Estilo Indirecto                                  | 10                             | 6,5                                             | 4,1 |
| El Modo Condicional                                  | 10                             | 6,7                                             | 3,3 |
| Doble construcción: objeto directo/indirecto         | 10                             | 7,6                                             | 4,0 |
| Las formas no personales de verbos                   | 10                             | 6,9                                             | 4,7 |
| La perífrasis verbal                                 | 10                             | 8,1                                             | 6,3 |
| El contraste ser/estar                               | 10                             | 8,8                                             | 6,2 |
| Las oraciones especificativas / explicativas         | 10                             | 6,6                                             | 4,1 |
| Средний показатель качества выполнения заданий теста | 10                             | 6,8                                             | 4,0 |

С учетом высокого уровня сложности грамматических явлений результаты постэкспериментального теста правомерно рассматривать как положительные. Средний балл 7,2 из 10 возможных свидетельствует о высокой эффективности методики формирования грамматической компетенции на материале грамматических явлений высокого уровня сложности.

Таблица 12

Результаты выполнения второго задания постэкспериментального среза  
(средний показатель)

| Основные единицы наблюдения                                               | Единица измерения                         | Значения   |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|-----------|
|                                                                           |                                           | ЭГ         | КГ        |
| Соответствие употребленных грамматических явлений заданной ситуации       | Правильность употребления в %             | 87%        | 62%       |
| Ошибочность речи на испанском языке                                       | Число ошибок в среднем на одного студента | 3          | 7         |
| Скорость речи как показатель сформированности грамматических автоматизмов | Слов/минуту                               | 120 сл/мин | 90 сл/мин |

Таблица 13

Опосредованные средние показатели активизации металингвистических знаний обучающихся и развития у них лингвистического мышления  
(постэкспериментальный срез), способствующие формированию грамматической компетенции

| Опосредованные показатели | Единица измерения | Показатель |     |
|---------------------------|-------------------|------------|-----|
|                           |                   | ЭГ         | КГ  |
| Коммуникативная           | Самооценка        | 6,0        | 3,5 |



|                                      |                                        |         |         |
|--------------------------------------|----------------------------------------|---------|---------|
| находчивость                         | обучающихся (по 10-ти балльной шкале)  |         |         |
| Количество хезитационных пауз        | Среднее число пауз на 1-го испытуемого | 4 паузы | 10 пауз |
| Продолжительность хезитационных пауз | Средняя продолжительность пауз         | 16 сек  | 28 сек  |

Для того чтобы определить динамику формирования грамматической компетенции групп, мы сопоставили полученные результаты, которые представлены в таблице № 14.

Таблица 14

Сопоставление результатов предэкспериментального и  
постэкспериментального срезов

| Единицы наблюдения и грамматические явления<br>ординарного, среднего и высокого уровней<br>сложности                                                               | Средний показатель качества выполнения заданий |                 |                            |                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
|                                                                                                                                                                    | Предэкспериментальный срез                     |                 | Постэкспериментальный срез |                 |
|                                                                                                                                                                    | ЭГ                                             | КГ              | ЭГ                         | КГ              |
| I. Выполнение грамматических тестов:                                                                                                                               |                                                |                 |                            |                 |
| - ГЯ ординарного уровня сложности                                                                                                                                  | 6,1                                            | 6,2             | 9,8                        | 8,3             |
| - ГЯ среднего уровня сложности                                                                                                                                     | 3,8                                            | 3,9             | 8,8                        | 7,2             |
| - ГЯ высокого уровня сложности                                                                                                                                     | 2,2                                            | 2,2             | 6,8                        | 4,0             |
| II. Устные монологические высказывания:                                                                                                                            |                                                |                 |                            |                 |
| - соответствие используемых грамматических явлений заданной коммуникативной ситуации                                                                               | 28%                                            | 29%             | 87%                        | 62%             |
| - языковые ошибки в испанском языке                                                                                                                                | 12                                             | 11              | 3                          | 7               |
| - скорость речи как показатель сформированности грамматических автоматизмов                                                                                        | 80 слов/<br>мин                                | 76 слов/<br>мин | 120 слов/<br>мин           | 90 слов/<br>мин |
| III. Опосредованные показатели активизации металингвистических знаний и развития лингвистического мышления, способствующих формированию грамматической компетенции |                                                |                 |                            |                 |
| - коммуникативная находчивость                                                                                                                                     | 2,4                                            | 2,2             | 6,0                        | 3,5             |
| - количество хезитационных пауз                                                                                                                                    | 11                                             | 12              | 4                          | 10              |
| - длительность хезитационных пауз                                                                                                                                  | 37,5 сек                                       | 40 сек          | 16 сек                     | 28 сек          |

Результаты обучающего эксперимента убедительно свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах показатели практически по всем

единицам наблюдения значительно превосходят показатели контрольных групп.

По результатам выполнения грамматических тестов на основе грамматических явлений ординарного уровня сложности в ЭГ показатель возрос на 3 балла, соответственно в КГ на 1,4 балла.

По тестам на основе грамматических явлений среднего уровня сложности разница в показателях ЭГ и КГ более значительная. По грамматическим явлениям среднего уровня сложности она составляет в ЭГ – 4,9 балла, а в КГ – 3,2 балла.

Наиболее показательны результаты сравнения экспериментальных данных по выполнению тестов на материале высокого уровня сложности. В ЭГ данный показатель составил 5,0 балла, в КГ – 1,8 балла.

Сравнение трех показателей качества монологических высказываний испытуемых также показывает преимущества разработанной методики формирования грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

В результате обучающего эксперимента показатель соответствия использования грамматических явлений трех уровней сложности заданной ситуации в ЭГ возрос в среднем на 59%. Такой высокий показатель роста можно объяснить крайне низким исходным процентом соответствия (28%).

В КГ также обнаружены положительные изменения в плане адекватности ситуации используемых грамматических явлений. Прирост составил 33%, который правомерно квалифицировать как высокий показатель, но с ЭГ он не сопоставим.

Уместно заметить, что студенты ЭГ и КГ проявили большой интерес к обучающему эксперименту. И в этой связи невозможно полностью исключить обмен информацией о содержании занятий между испытуемыми ЭГ и КГ.

Что касается показателя языковых ошибок в речи, то, как видно из таблицы № 14, количество ошибок в ЭГ уменьшилось в четыре раза, в КГ данный показатель ниже, средний показатель языковых ошибок составил 1,5 раза.

Не менее выразительны показатели скорости речи. Средняя скорость речи в ЭГ возросла в среднем на 40 сл/мин, в КГ – в среднем, увеличения скорости составило всего 14 сл/мин.

Убедительными представляются результаты сравнения опосредованных показателей активизации металингвистических знаний и лингвистического мышления, способствующих формированию грамматической компетенции. А именно, коммуникативная находчивость на испанском языке у испытуемых ЭГ возросла, по их собственной самооценке, в среднем на 3,6 балла по 10-балльной шкале, в КГ этот показатель гораздо ниже, он составляет 1,3 балла.

Сократилось количество хезитационных пауз. В ЭГ в среднем их стало меньше в 2,7 раза, в КГ – соответственно снижение хезитационных пауз составило 0,8 раза.

Продолжительность хезитационных пауз является важным показателем качества грамматической компетенции. В ЭГ продолжительность хезитационных пауз в среднем сократилось на 21,5 секунды, в КГ этот показатель составил всего 12 секунд.

В результате обучающего эксперимента речь испытуемых стала более естественной в виду варьирования грамматическими явлениями.

Анализ результатов обучающего эксперимента свидетельствует об эффективности разработанной уровневой методики формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного, внедрение которой в образовательную практику вузов/факультетов лингвистического профиля представляется целесообразным и продуктивным.

### ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

Изложение в главе III основных результатов экспериментальной части исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Экспериментальные мероприятия в виде подготовительного этапа к организации экспериментального исследования, поисково-обучающего и обучающего экспериментов и анализа их результатов дают основания считать, что разработана эффективная методика формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции на основе грамматических явлений испанского языка как второго иностранного с учетом их уровня сложности (ординарный, средний, высокий).

2. Поисково-обучающий эксперимент обеспечил рациональное распределение задач и их реализацию в поисково-обучающем и обучающем экспериментах, позволил определить исходный уровень сформированности иноязычной грамматической компетенции, степень владения обучающимися сложными грамматическими явлениями испанского языка как второго иностранного, выявить перспективность выдвинутой гипотезы, внести некоторые изменения в разработанную методику для достижения более высокой результативности, скорректировать типы заданий и их последовательность в комплексе упражнений.

3. В ходе поисково-обучающего эксперимента определены основные направления разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка, апробированы алгоритмы обучающих действий для овладения обучающимися грамматическими явлениями различного уровня сложности, уточнено содержание групп упражнений каждой серии для формирования грамматической компетенции.

4. Проведение обучающего эксперимента подтвердило плодотворность идеи уровневого подхода к формированию грамматической компетенции у

студентов-лингвистов на основе грамматических явлений различного уровня сложности.

5. Анализ результатов обучающего эксперимента свидетельствует о значительной положительной динамике роста основных показателей сформированности грамматической компетенции.

Показатель качества владения грамматическими явлениями ординарного уровня сложности в ЭГ возрос на 3 балла, соответственно в КГ на 1,4 балла.

Показатель качества владения грамматическими явлениями среднего уровня сложности составил в ЭГ – 4,9 балла; в КГ – 3,2 балла.

Показатель качества владения грамматическими явлениями высокого уровня сложности в ЭГ составил 4,6 балла, а в КГ – 1,8 балла.

Показатель соответствия использованных грамматических явлений трех уровней сложности заданной ситуации в ЭГ возрос в среднем на 59%. Такой высокий показатель роста объясняется крайне низким исходным процентом соответствия (28%). В КГ показатель роста составил 33%.

Количество языковых ошибок в ЭГ уменьшилось в четыре раза, в КГ средний показатель сокращения языковых ошибок составил 1,5 раза.

Средняя скорость речи на испанском языке в ЭГ возросла в среднем на 40 слов/мин., в КГ в среднем, увеличение скорости составило всего 14 слов/мин.

Показатели активизации металингвистических знаний и развития лингвистического мышления, способствующих формированию грамматической компетенции также улучшились.

Коммуникативная находчивость на испанском языке у испытуемых ЭГ возросла, по их собственной самооценке, в среднем на 3,6 балла по 10-ти балльной шкале, в КГ этот показатель составил 1,3 балла.

Хезитационных пауз в ЭГ в среднем стало меньше в 2,7 раза, в КГ соответственно снижение хезитационных пауз составило 0,8 раза.

В ЭГ продолжительность хезитационных пауз в среднем сократилось на 21, 5 секунды.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятое диссертационное исследование посвящено решению одной из актуальных методических проблем – проблеме формирования грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного у студентов, обучающихся по направлению подготовки – 45.03.02 - Лингвистика. В результате проведенного исследования разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена уровневая методика формирования у студентов-лингвистов грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного.

Основополагающим концептом в разработке методики формирования грамматической компетенции является сложность грамматического явления, которая до сего времени в методической теории и в образовательной практике не принималась во внимание. Грамматические явления изучаемых языков, как правило, дифференцировались не по языковой сложности, а по степени трудности овладения ими. В результате проведения исследования дифференциацию грамматических явлений по уровню сложности в методике формирования грамматической компетенции признано считать не использованным до сего времени значительным методическим резервом.

Грамматическую сложность мы понимаем как объективную многофакторную лингвистическую характеристику грамматического материала, подлежащего усвоению и употреблению в иноязычной речевой деятельности, определяемую на основе количественных и качественных критериев.

К количественным критериям определения грамматической сложности относятся число элементов грамматического явления как формальный показатель; системная сложность как количественный показатель

компонентов грамматической системы или подсистемы; количество исключений при образовании грамматического явления.

Качественными критериями являются структурная сложность как единство его компонентного состава (формальная сложность, семантическая сложность, функциональная сложность); дифференциальная сложность как критерий разграничения грамматического явления при внутриязыковом и межьязыковом сопоставлении.

Таким образом, в основу разработки уровневой методики формирования грамматической компетенции положена идея дифференциации грамматических явлений по уровню сложности. Изучение проблем сложности с лингвистических позиций обеспечило определение трех уровней сложности грамматических явлений:

- ординарный уровень сложности;
- средний уровень сложности;
- высокий уровень сложности грамматических явлений.

Новым методическим решением является интеграция металингвистического и компетентностного подходов к формированию грамматической компетенции, которая предполагает:

- опору обучающихся на единый понятийный аппарат теории языка, на грамматические универсалии языков;
- овладение обучающимися грамматической компетенцией второго иностранного языка не в обособленном плане, а с опорой на их лингвистический и учебный опыт;
- осознание студентами того факта, что овладение сложными грамматическими явлениями сопровождается интерференцией и переносом.

Формирование грамматической компетенции на основе сложных грамматических явлений обеспечивает контакт родного языка обучающихся, первого и второго иностранных языков, что создает уникальные условия для развития лингвистического мышления студентов – будущих лингвистов.



Анализ практики обучения испанскому языку как второму иностранному свидетельствует не только о том, что отсутствуют разграничения грамматических явлений по уровням сложности, отсутствует сопоставление аспектов грамматических явлений (формального, семантического, функционального) на межъязыковом уровне, недостаточное внимание уделяется актуализации металингвистических знаний на основе рефлексии грамматического материала, подлежащего освоению, что также свидетельствует тому, что зачастую изучение грамматических явлений не доводится до уровня грамматической компетенции.

Грамматическая компетенция, сформированная на основе грамматических явлений различной сложности определяется как совокупность языковых знаний, языковых, речевых навыков и умений, обеспечивающая:

в продуктивных видах иноязычной коммуникативной деятельности незатрудненный выбор грамматических явлений всех трех уровней, адекватных продуцированию грамматически правильно оформленных фраз для полной реализации коммуникативного намерения говорящего;

в рецептивных видах иноязычной коммуникативной деятельности – способность реципиента понимать смысл воспринимаемого письменного/аудио текста, выраженного грамматическими явлениями разноуровневой сложности.

Успешной реализации методики формирования грамматической компетенции способствуют сформулированные специальные принципы, которые отражают специфику освоения грамматики второго иностранного языка с учетом дифференциации сложности грамматического явления:

- принцип опоры на металингвистические знания обучающихся при освоении сложных грамматических явлений;
- принцип учета уровня сложности грамматического явления;

- принцип опоры на языковой опыт обучающихся при овладении грамматической компетенцией второго иностранного языка;
- принцип интегративного овладения языковым и когнитивным аспектами сложных грамматических явлений второго иностранного языка;
- принцип методического препарирования сложных грамматических явлений.

Методическим средством реализации разработанной уровневой методики является обучающий комплекс упражнений для формирования грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка, который состоит из трех серий упражнений в соответствии с тремя уровнями их сложности: ординарный, средний, высокий.

В свою очередь каждая серия состоит из групп упражнений, количество которых соответствует количеству шагов алгоритмов обучающих действий:

1. для грамматических явлений ординарного уровня сложности – четырехшаговый алгоритм;
2. для грамматических явлений среднего уровня сложности – шестишаговый алгоритм;
3. для грамматических явлений высокого уровня сложности – десятишаговый алгоритм.

Отличительной особенностью алгоритмов обучающих действий является одинаковое содержание четвертого шага, который в каждом алгоритме предусматривает обучающие действия для активизации металингвистических знаний.

Эффективность уровневой методики формирования иноязычной грамматической компетенции на материале сложных грамматических явлений испанского языка как второго иностранного проверена в ходе выполнения экспериментальной части предпринятого нами исследования.

Экспериментальная проверка проводилась в три этапа: подготовительный этап, поисково-обучающий и обучающий эксперименты.

В результате обучающего эксперимента показатель качества владения грамматическими явлениями ординарного уровня сложности в ЭГ возрос на 3 балла, соответственно в КГ на 1,4 балла.

Показатель качества владения грамматическими явлениями среднего уровня сложности составил в ЭГ – 4,9 балла; в КГ – 3,2 балла.

Показатель качества владения грамматическими явлениями высокого уровня сложности в ЭГ составил 4,6 балла, а в КГ – 1,8 балла.

Показатель соответствия использованных грамматических явлений трех уровней сложности заданной ситуации в ЭГ возрос в среднем на 59%. Такой высокий показатель роста объясняется крайне низким исходным процентом соответствия (28%). В КГ показатель роста составил 33%.

Количество языковых ошибок в ЭГ уменьшилось в четыре раза, в КГ средний показатель сокращения языковых ошибок составил 1,5 раза.

Средняя скорость речи на испанском языке в ЭГ возросла в среднем на 40 слов/мин., в КГ в среднем увеличение скорости составило всего 14 слов/мин.

Показатели активизации металингвистических знаний и развития лингвистического мышления, способствующих формированию грамматической компетенции также улучшились.

Коммуникативная находчивость на испанском языке у испытуемых ЭГ возросла, по их собственной самооценке, в среднем на 3,6 балла по 10-ти балльной шкале, в КГ этот показатель составил 1,3 балла.

Хезитационных пауз в ЭГ в среднем стало меньше в 2,7 раза, в КГ соответственно снижение хезитационных пауз составило 0,8 раза.

В ЭГ продолжительность хезитационных пауз в среднем сократилось на 21,5 секунды.

Сравнение результатов предэкспериментального и постэкспериментального срезов обучающего эксперимента манифестирует значительную динамику формирования иноязычной грамматической компетенции, количественные изменения во всех единицах наблюдения, отражающие повышение качества грамматической компетенции.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аврорин, В.А. Двужычие и школа [Текст] / В.А. Аврорин // Проблемы двужычия и многязычия. - М.: Высш.шк., 1972. - 246 с.
2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: Изд-во ИКАР, 2009. - 448 с.
3. Акоста, В.Е. Психоллингвистический феномен «положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком [Текст] / В.Е. Акоста // Социально-экономические явления и процессы. - 2012. - № 1 (35). - С. 277-280.
4. Алмазова, Н.И. Лингводидактические аспекты формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов в рамках академического английского [Текст] / Н.И. Алмазова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы первой международной конференции (М., 14–16 апр. 2016 г.) / [под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой]. - М., 2016. - С. 24-26.
5. Ахманова, О.С. О принципах и методах лингвистического исследования [Текст] / О.С. Ахманова, Л.Н. Натан, А.И. Полторацкий, В.И. Фатющенко. под ред. О.С. Ахмановой. - М.: Изд-во МГУ, 1966. - 80 с.
6. Ахманова, О.С. Фонология. Морфонология. Морфология [Текст] / О.С. Ахманова. – М.: МГУ, 1966. - 100 с.
7. Ахутина, Т.В. Модель порождения речи Леонтьева - Рябовой: 1967 - 2005 [Текст] / Т.В. Ахутина // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева. - М.: Смысл, 2008. - С. 79-104.
8. Бабина, Г.В., Шарипова, Н.Ю. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова // Преподаватель XXI века. - 2012. - №1. - С.146-152.

9. Багана, Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. / Ж. Багана. - Саратов, 2004. - 350 с.
10. Баграмова, Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. / Н.В. Баграмова. - СПб., 1993. - 504 с.
11. Баграмова, Н.В. Методика обучения иностранным языкам в свете теории глобализации образования [Текст] / Н.В. Баграмова // Иностранные языки и технологии обучения в XXI веке: материалы Всерос. науч.-метод. конф. - СПб.: СПбГУЭФ, 2001. - С. 6-12.
12. Баграмова, Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку [Текст] / Н.В. Баграмова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 221 с.
13. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] метод. пособие / В.И Байденко. - Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.
14. Балясникова, Н. С. Оптимизация обучения лексике английского языка как второго иностранного студентов языковых вузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Н.С. Балясникова. - Санкт-Петербург, 2009. - 237 с.
15. Баранов, М.Т. Русский язык в 10-11 классах: логико-предметные категории в языке и речи [Текст] / М.Т. Баранов. - М.: Просвещение, 1997. - 39 с.
16. Барахта, А.В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный [Текст] / А.В. Барахта // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2015. - № 10 (163). - С. 83-87.
17. Барышников, Н.В. Обучение французскому языку в средней школе:

вопросы и ответы [Текст] / Н.В. Барышников. - М.: Просвещение, 1992. - 128 с.

18. Барышников, Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа) [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. / Н.В. Барышников. - Пятигорск, 1999. – 532 с.

19. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе [Текст] / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

20. Барышников, Н.В., Бодоньи, М.А. Дидактика многоязычия: теория и факты [Текст] / Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 2. - С. 22-24.

21. Барышников, Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. – М.: Вузовский учебник: ИНФА – М, 2013. – 368 с.

22. Безукладников, К.Э. О необходимости обучения распознаванию немецко-английских когнатов при обучении немецкому языку как второму иностранному [Текст] / К.Э. Безукладников, Л.Б. Штиглюз, Е.Ф. Мансурова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2016. - № 12. - С. 108-114.

23. Безус, С.Н. Обучение элементам делового письма учащихся старших классов средней школы (на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / С.Н. Безус. - Пятигорск, 2004. - 20 с.

24. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б.В. Беляев. - М.: Просвещение, 1965. - 227 с.

25. Бердичевский, А. Языковая сложность [Текст] / А. Бердичевский // Вопросы языкознания. - 2012. - № 5. - С. 101-124.

26. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

27. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст]: учебное пособие / И.Л. Бим. - Обнинск: Титул, 2001. - 48 с.
28. Блинова, О.И. Мотивология и ее аспекты [Текст] / О.И. Блинова. - Томск: Изд-во Томского университета, 2007. - 394 с.
29. Блох, М.Я. Теоретические основы грамматики [Текст] / М.Я. Блох. - М.: Высш. шк., 2002. - 160 с.
30. Богородицкая, В.Н. Концентрическое и концентрированное изучение грамматики иностранных языков [Текст] / В.Н. Богородицкая // Актуальные вопросы обучения иностранной речевой деятельности. - Ч. 1. - М., 1974. - С. 408-436.
31. Болдырев, Н.Н., Магировская, О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания [Текст] / Н.Н. Болдырев, О.В. Магировская // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2009. - № 2. - С. 7-16.
32. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков. - Педагогика. - 2003. - №10. - С. 8-14.
33. Большакова, А.В. Обучение грамматическому строю немецкого языка как второй специальности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / А.В. Большакова. - Владимир, 1984. - с. 280.
34. Борисенко, И.И. Грамматика испанской разговорной речи с упражнениями [Текст] / И.И. Борисенко. - М.: Высшая школа, 2003. - 240 с.
35. Брыксина, И.Е. Методика обучения глагольным наклонениям французского языка на основе межъязыковых сравнений (на неязыковых факультетах вузов) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.Е. Брыксина. - Тамбов, 2000. - с. 25.
36. Бухбиндер, В.А. О системе упражнений [Текст] / В.А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам. - М.: Русский язык, 1991. - С. 92-98.



37. Вепрева, И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху [Текст] / И.Т. Вепрева. - М.: Олма-Пресс, 2005. - 384 с.
38. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособие / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. - 207 с.
39. Верещагин, Е.М. Понятие "интерференция" в лингвистической и психологической литературе [Текст] / Е.М. Верещагин // Иностранные языки в средней школе. - 1968. - № 4. - С. 103-110.
40. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Текст] / Е.М. Верещагин. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - 160 с.
41. Виноградов, В.С. Грамматика испанского языка: Практический курс [Текст]: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. - 4-е изд. / В.С. Виноградов. - М.: Книжный дом «Университет», 2000. - 432 с.
42. Воеводина, И.В. Формирование коммуникативного модуса поведения в обучении немецкому языку как второму иностранному (языковой вуз) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.В. Воеводина. - Москва, 2008. - С.12.
43. Волина, С.А. Особенности преподавания второго иностранного языка в системе подготовки лингвистов, преподавателей [Текст] / С.А. Волина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. - 2012. - № 15 (648). - С. 68-74.
44. Газдар, Дж., Меллиш, К. Обработка естественного языка на Прологе. [Электронный ресурс] / Дж. Газдар, К. Меллиш. - Режим доступа: <http://compuling.narod.ru/NLPProlog.htm>
45. Гак, В.Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка [Текст] / В.Г. Гак // Иностранные языки в школе. - 1979. - № 3. - С. 3-11.
46. Галиева, А.М., Невзорова, О.А. Лингвистическая сложность категории

числа в татарском языке: постановка проблемы [Текст] / А.М. Галиева, О.А. Невзорова // Филология и культура. Philology and culture. - 2016. - №2 (44). - С. 38-45.

47. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.

48. Гальскова, Н.Д. Программа. Немецкий язык как второй иностранный. 7-11 кл. [Текст] / Н.Д. Гальскова. - М.: Просвещение, 2003. - 32 с.

49. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений 2-е изд., испр. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 336 с.

50. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.

51. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов. - М.: Высш. школа, 1982. - 373 с.

52. Голев, Н.Д. Обыденный политический дискурс: метаязыковой и металингвистический аспекты [Текст] / Н.Д. Голев // Политическая лингвистика. - 2013. - № 4. - С. 30-37.

53. Горина, В.А. Контрастивные лингвистические исследования в интересах методики преподавания второго иностранного языка [Текст] / В.А. Горина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - 2013. - № 19-2 (679). - С. 69-78.

54. Гохлернер, М.М., Ейгер, Г.В. Закрепление грамматических моделей с помощью алгоритмов [Текст] / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Иностранные языки в школе. - 1966. - №5. - С. 22-26.

55. Гришечкина, А.М., Пятковская, М.И. О совершенствовании обучения

второму иностранному языку (французскому) и об усвоении лексики на основе реконессанса [Текст] / А.М.Гришечкина, М.И. Пятковская // Вестник Брянского государственного университета. - 2015. - №3. - С. 223.

56. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков [Текст]: спецкурс / П.Б. Гурвич; Мин-во Просвещ. РСФСР, Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского. - Владимир: Изд-во ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1980. - 104 с.

57. Гусев, С.С. Сравнение [Электронный ресурс] / С.С. Гусев // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». 2009. - Режим доступа: [http://epistemology\\_of\\_science.academic.ru/768/сравнение](http://epistemology_of_science.academic.ru/768/сравнение)

58. Давыденко, Г.В. Обучение второму иностранному языку в условиях лингвистической гимназии [Текст] / Г.В. Давыденко // Иностранные языки в школе. - 1998 - №6. - С. 71-76.

59. Даль, Э. Возникновение и развитие языковой сложности [Текст] / Э. Даль. - М., 2009. - 560 с.

60. Денисова, Л.Г., Соловцова, Э.И. Второй иностранный язык в средней школе [Текст] / Л.Г. Денисова, Э.И. Соловцова // Иностранные языки в школе. - 1995 - №3. - С. 11-15.

61. Дешериев, Ю.Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании / Ю.Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. - М., 1976. - С. 20-33.

62. Дешериев, Ю.Д., Протченко, И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия [Текст] / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М.: Высш. шк., 1972. - 246 с.

63. Дилтс, Р., Делозье, Дж. НЛП-2: поколение Next [Текст] / Р.Дилтс, Дж. Делозье. - Издательский дом "Питер", 2012. - 320 с.

64. Дубинина, Д.Н., Старжинская, Н.С. Металингвистические высказывания детей и их анализ [Электронный ресурс] / Д.Н. Дубинина, Н.С.

Старжинская. - Минск: БГПУ, 2016. - Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/25617>

65. Дышлевая, И.А. Gramática en uso. Испанский язык. Практическая грамматика [Текст]: учебное пособие / И.А. Дышлевая. - СПб.: Перспектива, 2010. - 448 с.

66. Еганян, Н.Г. Методика обучения лексическому оформлению высказывания на втором иностранном языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Н.Г. Еганян. - М., 1987. - 24 с.

67. Ейгер, Г.В., Рапопорт, И.А. Язык и личность [Текст]: учебное пособие / - Харьков: ХГУ, 1991. - 83 с.

68. Емельянова, Я.Б. Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности [Текст] / Я.Б. Емельянова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2010. - №2. - С. 91-102.

69. Ерчак, Н.Т. Возраст и усвоение иностранного языка [Текст] / Н.Т. Ерчак // Иностранные языки в Республике Беларусь. - 2010. - №1 - С. 4-13.

70. Ерчак, Н.Т. Психологические особенности развития иноязычной речи у школьников и студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Н.Т. Ерчак. - Минск, 1978. - 23 с.

71. Ждан, А.Н., Гохлернер, М.М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков [Текст] / А.Н. Ждан, М.М. Гохлернер: Издательство Московского университета, 1972. - 254 с.

72. Жуйков, С.Ф. К проблеме переноса при изучении грамматики [Текст] / С.Ф. Жуйков // Вопросы психологии. - 1961. - №5. - С. 90-98.

73. Замалетдинов, Р.Р. Теоретико-методологические предпосылки изучения языковой картины мира [Текст] / Р.Р. Замалетдинов // Вестник ТГГПУ. - 2004. - №3. - С.134 - 142.

74. Захаров, А.Н., Матюшкин, А.М. Проблемы адаптивных систем обучения [Текст] / А.Н. Захаров, А.М. Матюшкин // Кибернетика и проблемы

обучения: сб. переводов / [ред. и предисл. А.И. Берга]. - М.: Прогресс, 1970. - С. 34-49.

75. Зверховская, Е.В., Косиченко, Е.Ф. Формирование грамматической компетенции: в поисках новых подходов [Текст] / Е.В. Зверховская, Е.Ф. Косиченко // Вестник МГЛУ. - 2013. - Выпуск 19 (679). - С. 84-92.

76. Зененко, Н.В. Понятие категории модальности в структуре языка [Текст] / Н.В. Зененко // Армия и общество. - 2009. - №1. - С.106-112.

77. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма [Текст] / Л.Р. Зиндер. - Л., 1987. - С. 13.

78. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]: кн. для учителя / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1985. - 160 с.

79. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Русский язык, 1989. - 219 с.

80. Зяблова, Н.Н. Средства развития лингвистического мышления [Текст] / Н.Н. Зяблова // Современная филология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). - Уфа: Лето, 2011. - С. 157-159.

81. Иванова, А.М. Обучение письменной речи на французском языке [Текст]: пособие для учителей / М.А. Иванова. - М.: Просвещение, 1981. - 127 с.

82. Иванчикова, Е.А. Николай Семёнович Пospelов и его грамматические труды [Текст] / Е.А. Иванчикова // Н.С. Пospelов. Мысли о русской грамматике. - М.: Наука, 1990. - С. 5-13.

83. Ильина, Л.М., Мордвинова, Т.С. Грамматические трудности в изучении французского языка как второго иностранного [Текст] / Л.М. Ильина, Т.С. Мордвинова // Научные исследования: от теории к практике. - 2016. - № 4-2 (10). - С. 62-65.

84. Кабанова, О.Я. Основные вопросы методики обучения иностранному

языку на основе концепции управления усвоением [Текст] / О.Я. Кабанова. - М.: МГУ, 1976. - 138 с.

85. Калинкина, И.В. Компоненты структуры субъективного опыта и их влияние на усвоение понятий психологии студентами педагогического вуза [Текст] / И.В. Калинкина // Ярославский педагогический вестник. - 2007. - С. 143-147.

86. Каменская, Н.В. Обучение второму иностранному языку: некоторые вопросы и перспективы [Текст] / Н.В. Каменская // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. - М.: МГЛУ, 2001. - С. 226-237.

87. Каплун, О.А. Грамматическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции [Текст] / О.А. Каплун // Ученые записки Орловского государственного университета. - Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2011. - № 4. - С. 331-338.

88. Карпова, Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе: на материале английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Л.И. Карпова. - Волгоград, 2005. - 260 с.

89. Карцевский, С.И. Из лингвистического наследия [Текст] / С.И. Карцевский. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - С. 90.

90. Каспарова, М.Г. Психология обучения письму [Текст]: учебное пособие / М.Г. Каспарова. - М., 1977. - 123 с.

91. Кафтайлова, Н.А. Сущностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной компетенции [Текст] / Н.А. Кафтайлова // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2011. - № 1. - С. 109-113.

92. Кашкин, В.Б. Бытовая философия языка и языковые контрасты [Текст] / В.Б. Кашкин // Теоретическая и прикладная лингвистика. - Воронеж: ВГТУ, 2002. - С. 4-34.

93. Кипа, В.П. Обучение немецкому перфекту на третьем курсе английского отделения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. /

В.П. Кипа. - Ленингр. гос. пед. ин-т. им. А.И. Герцена. - Ленинград, 1979. - 20 с.

94. Киселева, Т.Н. Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности при первом английском [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Т.Н. Киселева. - Москва, 1989. - 16 с.

95. Китросская, И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / И.И. Китросская. - М., 1970. - 227 с.

96. Колябина, Н.С. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов (английский язык) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. / Н.С. Колябина. – Тамбов, 2018 – 22 с.

97. Колясева, А.Ф. Терминология в зеркале обыденного и профессионального языкового сознания [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. / А.Ф. Колясева. - Москва, 2014. - 327 с.

98. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: Речь, 2003. - 330 с.

99. Коряковцева, Н.Ф. Социально ориентированные технологии оценки профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка [Текст] / Н.Ф. Коряковцева // Вестн. Моск. гос. лингвист.ун-та., - 2011. - № 3. - С. 32–40.

100. Косиченко, Е.Ф. Принципы преподавания второго иностранного языка в свете инновационных подходов к обучению студентов языковых вузов [Текст] / Е.Ф. Косиченко // Инновации в преподавании второго иностранного языка. - М.: Рема, 2009. - С. 24-32.

101. Криворотова, Э.В. Лингвистические знания и умения в системе работы по формированию лингвистического мышления учащихся [Текст] /

Э.В. Криворотова // Научные труды МПГУ. Серия «Гуманитарные науки». - М., 2006. - С.77-80.

102. Криворотова, Э.В. Теоретические основы формирования лингвистического мышления учащихся [Текст] / Э.В. Криворотова. - Саранск: Мордовиястат, 2006. - 214 с.

103. Криворотова, Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. / Э.В. Криворотова. - Москва, 2007. - С. 13.

104. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира [Текст] / Е.С. Кубрякова. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - 555 с.

105. Лазарев, В.В. Философия познания и лингвофилософия: парадигмальный подход [Текст]: монография / В.В. Лазарев. - Пятигорск: ПГЛУ, 2006 – 506 с.

106. Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе [Текст]: учебное пособие / Б.А. Лapidус. - М.: Высшая школа, 1986. - 144 с.

107. Лapidус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности [Текст]: учебное пособие / Б.А. Лapidус. - М.: Высшая школа, 1980 - 173 с.

108. Лебедева, М.В. Методика обучения грамматической стороне речи студентов-переводчиков с позиций межкультурного общения: на материале сослагательного наклонения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / М.В. Лебедева. - Нижний Новгород, 2008. - 171 с.

109. Лебединская, Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском (на стадии выбора слов) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Б.С. Лебединская. - Москва, 1975. - 183 с.

110. Левицкая, Г.К. Обучение письменной речи [Текст] / Г.К. Левицкая // Иностранные языки в школе. - 1967. - №4. - С. 58-63.



111. Леонтьев, А.А. Исследование грамматики. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. - М., 1974. - 246 с.
112. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1969. - С. 252.
113. Леонтьев, А.Н. К психологии образа [Текст] / А.А. Леонтьев // Вестник МГУ. - Серия 14. - Психология. - 1986. - №3. - С. 73.
114. Лернер, И.Я. Критерии сложности некоторых элементов учебника [Текст] / И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. - 1974. - Вып. I. - С. 23-25.
115. Литвинко, Ф.М. Формирование лингвистического мышления учащихся филологических классов [Текст] / Ф.М. Литвинко // Новые технологии в преподавании русского языка в школе и вузе. - Минск: РИВШ, 2006. - С. 191-193.
116. Лопарева, Т.А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (спец. вуз) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Т.А. Лопарева. - Н. Новгород, 2006. - 151 с.
117. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / М. В. Ляховицкий. - М.: Высшая школа, 1981. - 159 с.
118. Максимова, И.Р., Мильруд, Р.П. Грамматическая компетенция учащихся с позиции когнитивной науки [Текст] / И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. - 2013. - № 4 (4). - С. 32-47.
119. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике [Текст] / В.А. Маслова. - М.: Академия, 2008. - 272 с.
120. Маткеримова, Р.А. Формирование лингвистического мышления в обучении французскому языку [Текст] / Р.А. Маткеримова // Сборник материалов. Вторая международная научно-практическая конференция

«Язык и межкультурная коммуникация». - Казахстан, КазНУ им. Аль-Фараби. - 2013 г. - С. 53-55.

121. Мерзляков, С.В. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Пермь, 2016. - 141 с.

122. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. - 464 с.

123. Микулинская, М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: экспериментальное психологическое исследование [Текст] / М.Я. Микулинская. - М., 1989. - 144 с.

124. Милованова, Л.А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку: опыт зарубежных и российских исследований [Текст] // Л.А. Милованова / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - № 6 (91). - С. 152-156.

125. Мильруд, Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 6. - С. 15-21.

126. Молчанова, Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Л.В. Молчанова. - Рязань, 2009. - 255 с.

127. Нелюбин, Л.Л. Сравнительная типология английского и русского языков [Текст]: учебник. / Л.Л. Нелюбин. - М.: Флинта: Наука, 2012. - С. 98.

128. Никитина, С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре [Текст] / С.Е. Никитина // Язык и личность. - М., 1989. - С. 34-40.

129. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст]. - Департамент по языковой политике, Страсбург. - М.: МГЛУ, 2005. - 247 с.

130. Овчинникова, И.Г. Что такое метаязыковая способность

[Электронный ресурс] / И.Г. Овчинникова // Филолог. - 2014. - №6. - Режим доступа: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_6\\_139](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139)

131. Орап, М.А. Динамика развития внешней структуры речевого опыта личности [Текст] / М.А Орап // Известия Саратовского университета. - сер. Акмеология образования. - Психология развития. - 2014. - №2. - С. 186 - 194.

132. Панченко, М.А. Исследование методических приемов опоры на межъязыковой перенос при обучении грамматике иностранного языка (на материале английского языка) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / М.А. Панченко. - Одесса, 1978. - С. 12.

133. Пассов, Е.И. Беседы об уроке иностранного языка [Текст]: пособие для студентов пед. ин-тов / Е.И. Пассов, Т.И. Колова, Т.А. Волкова и др. - 2-е изд. - Ленинград: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1975 - 176 с.

134. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1977. - 216 с.

135. Пассов, Е.И., Гладышева, Н.Н. Грамматика? Нет проблем. English Grammar? No Problem [Текст]: учеб. пособ. / Е.И. Пассов, Н.Н. Гладышева. - М.: Ин.язык, 2000. - 248 с.

136. Попова, Н.И. Практическая грамматика испанского языка: Морфология. Синтаксис [Текст] / Н.И. Попова. - М.: Просвещение, 1997. - 495 с.

137. Поршнева, Е.Р., Спиридонова, О.В. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (по материалам зарубежных исследований) [Текст] / Е.Р. Поршнева, О.В. Спиридонова // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 6. - С. 73-78.

138. Пустовалова, Т.А. Система формирования грамматических навыков говорения в профессиональном образовании переводчиков: на материале немецкого языка как второго иностранного на первом году обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Т.А. Пустовалова. - Елец, 2006. - 199 с.

139. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление,

развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. - М., 2002. - 396 с.

140. Рахманов, И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII-X классах [Текст] / И.В. Рахманов. - М.: Изд-во АПН РСФСР. - 1956. - 343 с.

141. Репникова, Л.Н. Методика отбора интонационного материала для обучения говорению и чтению вслух в курсе второго иностранного языка (английский) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Л.Н. Репникова. - М., 1988. - 24 с.

142. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М.: Просвещение. 1991. - 288 с.

143. Рогова, Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам [Текст] / Г.В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам. сост. Леонтьев А.А. - М.: Рус. яз., 1991. - С. 75-83.

144. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д.Э. Розенталь. - М.: Просвещение, 1976. - 543 с.

145. Розенцвейг, В.Ю. Проблемы языковой интерференции [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. / В.Ю. Розенцвейг. - М., 1975. - 50 с.

146. Ростовцева, В.М., Качалов, Н.А. Формирование языковой компетенции субъектов высшей школы на материале второго иностранного языка [Текст] / В.М. Ростовцева, Н.А. Качалов // Вестник Томского государственного университета. - 2006. - № 291. - С. 249-254.

147. Рубцова, А.В. К вопросу о «продуктивной текстовой деятельности» на иностранном языке в свете продуктивного подхода [Текст] / А.В. Рубцова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. - 2012. - N1. - С. 311-314.

148. Руднева, Т.И. Экспериментальная работа по обучению двум иностранным языкам: психолого-педагогические проблемы [Текст] / Т.И. Руднева // Иностранные языки в школе. - 1995. - №4. - С. 12-15.

149. Рыжова, Н.В. Проблема отбора и организации грамматического материала в обучении русскому языку нерусских [Текст] / Н.В. Рыжова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. - 2008. - № 2. - С. 53-59.
150. Рябцева, О.М. Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / О.М. Рябцева // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2010. - № 10 (111). - С. 115-118.
151. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / В.В. Сафонова. - М., 1992. - 56 с.
152. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. - Воронеж: Истоки, 1996. - 238 с.
153. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. О чем спорят в языковой педагогике [Текст] / В.В. Сафонова. - М.: Еврошкола, 2004. - 233 с.
154. Свинцов, В.В. Языковая трудность: системный, лексикографический и методический аспекты [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. / В.В. Свинцов. - Москва, 2012. - 180 с.
155. Селютина, И.Я. Характеристика консонантных систем южносибирских тюркских языков по параметрам объективной сложности [Текст] / И.Я. Селютина // Сибирский филологический журнал. - 2016. - № 2. - С. 196-210.
156. Семенцова, К.С. Теоретический обзор исследований опыта личности как психологического феномена [Текст] / К.С. Семенцова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. - 2012. - №1. - С.91-97.
157. Серова, Т.С., Раскопина, Л.П. Деловая межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности специалиста [Текст] / Т. С. Серова,

- Л. П. Раскопина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. - 2011. - № 5 (36). - С. 16-25.
158. Серова, Т. С., Крылов, Э.Г. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности / Т.С. Серова, Э.Г. Крылов // Язык и культура. - 2015. - № 3 (31). - С. 106-115.
159. Синагатуллин, И.М. Обучение временным формам глагола английского языка как второго иностранного при первом французском [Текст] / автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / И.М. Синагатуллин. - М., 1984. - 241 с.
160. Ситнов, Ю.А. Коммуникативно-когнитивная методика обучения грамматике в языковом вузе [Текст]: монография / Ю.А. Ситнов. - Пятигорск: ПГЛУ - 2007 - 160 с.
161. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст]: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 142 с.
162. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / В.Л. Скалкин. - Москва, 1983. - 128 с.
163. Скворецкая, Е.В. Эпидигматическая дискретность плана содержания и плана выражения языковых единиц разных уровней [Текст] / Е.В. Скворецкая // Дискретность и континуальность в языке и тексте: Материалы Международной конференции «Континуальность и дискретность в языке и речи. Язык как живая система в исследовательских парадигмах современной лингвистики» 15-16 октября 2009 г. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. - С.37-43.
164. Смирнова, Н.В. К вопросу об академической грамотности [Текст] / Н.В. Смирнова // Иностранные языки: материалы конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. - С. 55-58.
165. Смирнова, Н.В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социоэкономические специальности) (на материале английского языка)

[Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Н.В. Смирнова. - Санкт Петербург, 2018. - 222 с.

166. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст] / Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2002. - 239 с.

167. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс [Текст]: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - Москва: АСТ: Астрель, 2008. - 272 с.

168. Соловьёва, О.А. Особенности лингвокогнитивной организации грамматического материала [Текст] / О.А. Соловьёва // Тенденции развития языкового образования в современном мире - 2011: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 декабря 2011 г. - Минск, 2012. - Ч. 3. - С. 31-35.

169. Соловьёва, О.А. Когнитивная модель грамматического концепта как основа совершенствования грамматических навыков учащихся [Текст] / О.А. Соловьёва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка. - 2016. - №141. - С. 179-183.

170. Соловцова, Э.И., Чепцова, Л.Б. Содержание обучения испанскому языку как второму иностранному (на материале программы) / Э.И. Соловцова, Л.Б. Чепцова // Иностранные языки в школе. - 1998. - № 1.- С. 19-22.

171. Сон, И.С. Методическая типология трудностей как основа обучения грамматике японского языка на начальном этапе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.С. Сон. - Москва, 2009. - 231 с.

172. Спицина, Л.В. Методика обучения правописанию в курсе второго иностранного языка (англ. яз. на фак-те нем. яз.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Л.В. Спицина. - М., 1989. - 24 с.

173. Спичко, Н.А. Пути преодоления трудностей при обучении грамматике на 1 курсе языкового педагогического вуза [Текст] / Н.А. Спичко // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, языкового

образования: материалы II Научной сессии. - Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, 2009. - С. 136-141.

174. Сторчевая, Т.В. Система перфекта латинского языка как компонент грамматической компетенции будущих филологов [Текст] / Т.В. Сторчевая // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 2. - С. 107-112.

175. Стрелкова, С.Ю. Принцип антропоцентричности в обучении грамматике [Текст] / С.Ю. Стрелкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - №71. - С. 282-289.

176. Сысоев, П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. - 2003. - №6. - С. 25-31.

177. Сысоев, П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. - 2007. - №2. - С. 31-36.

178. Тарева, Е.Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций [Текст] / Е.Г. Тарева // Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журн. - 2014. - №5. - С. 98-103.

179. Тарева, Е.Г. Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности [Текст] / Е.Г. Тарева // Инновации в образовании. - 2001. - № 6. - С. 75-87.

180. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000. - 261 с.

181. Тихомирова, В.Г. Изучаем два языка в школе [Текст] / В.Г. Тихомирова // Иностранные языки в школе. - 1990. - №61. - С. 58-61.

182. Трофимова, Т.А. Некоторые особенности обучения немецкому языку как третьему иностранному в гуманитарно-лингвистической гимназии [Текст] / Т.А. Трофимова // Иностранные языки в школе. - 1994. - №2. - С. 36-39.



183. Тульвисте, Т. О развитии метаязыковых способностей у детей [Текст] / Т. Тульвисте // Язык и структура знания. - М.: Наука, 1990. - С. 113-122.
184. Ушаков, К.М. О критериях сложности учебного материала школьных предметов [Текст] / Ушаков К.М. // Новые исследования в педагогических науках. - М.: АПН СССР, 1980. - №2. - С. 33-35.
185. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования бакалавриат направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. N940 [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf)
186. Фирсова, Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки [Текст] / Н.М. Фирсова. - М.: АСТ, 2007. - 352 с.
187. Флеров, О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку [Текст] / О.В. Флеров // Евразийский союз ученых. - 2014. - №7. – 6 (7). - С. 51-52.
188. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [Текст] / И.И. Халеева. - М., 1989. - 238 с.
189. Халяпина, Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности [Текст]: монография / Л.П. Халяпина. - Кемерово: "Кузбассвуиздат", 2006. - 230 с.
190. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
191. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 122 с.
192. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учебное пособие 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторский. - М: Высшая школа, 2007. - 639 с.
193. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных

компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. - Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

194. Цетлин, В.С. Как обучать грамматически правильной речи в школе [Текст] / В.С. Цетлин // Иностранные языки в школе. - 1998. - №1. - С. 18-21.

195. Цетлин, В.С. Доступность и трудность в обучении [Текст] / В.С. Цетлин. - М.: Знание, 1984. - 45 с.

196. Чернецкая, И.В. Профессионально-направленное обучение грамматике английского языка студентов старших курсов филологических факультетов педагогических вузов (английский язык как вторая специальность) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.В. Чернецкая. - СПб., 2001. - 214 с.

197. Чирко, Т.М. Грамматика активного типа: объем и содержание понятия [Текст] / Т.М. Чирко // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе: курс лекций для студентов факультетов иностранных языков. - Ч.2. - Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002. - С. 135-144.

198. Чичерина, Н.Н. К вопросу о преподавании второго иностранного языка в средней школе [Текст] / Н.Н. Чичерина // Иностранные языки в школе. - 1994. - №3. - С. 4-9.

199. Чумак, Ю.И. Метапредметность как средство гуманитаризации среднего технического образования универсальных специалистов [Текст] / Ю.И. Чумак // Среднее профессиональное образование. - 2017. - №2. - С. 13-18.

200. Шамов, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс [Текст] / А.Н. Шамов. - Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. - 162 с.

201. Шамов, А.Н. Грамматический аспект иноязычной речи как объект усвоения и его проблемное поле инновационные технологии в образовательной деятельности материалы [Текст] / А.Н. Шамов // сборник

- трудов Всероссийской научно-методической конференции. - Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2017. - С. 344-350.
202. Шарипова, Н.Ю. Исследование метаязыковой способности школьников в когнитивной парадигме [Текст] / Н.Ю. Шарипова // Голос и речь. - 2013. №2. - С. 43-51.
203. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.
204. Шатилов, С.Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе [Текст] / С.Ф. Шатилов. - СПб: Образование, 1991. - 156 с.
205. Шатилов, С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи [Текст] / С.Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. - М.: Рус. яз., 1991. - С. 295-305.
206. Шахнарович, А.М. Проблема формирования языковой способности [Текст] / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. - М.: Наука; 1991. - С. 185-202.
207. Штульман, Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Э.А. Штульман. - Воронеж: Изд. Воронежского ун-та, 1971. - 144 с.
208. Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Э.П. Шубин. - М.: Учпедгиз, 1963. - 191 с.
209. Щепилова, А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) [Текст] / А.В. Щепилова. // Иностранные языки в школе. - 2000. - №2. - С. 23-29.
210. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. -

М., 2003. - 486 с.

211. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 245 с.

212. Щепилова, А.В. Психолингвистические закономерности овладения вторым иностранным языком [Текст] / А.В. Щепилова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. - Обнинск: Титул, 2010. - 464 с.

213. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общ. вопр. методики [Текст] / Л.В. Щерба. - Москва: Высшая школа, 1974. - 112 с.

214. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность: Очередные пробл. языкознания [Текст] / Л.В. Щерба. - Ленинград: Наука, 1974. - 429 с.

215. Якимчук, О.С. Обучение слушателей краткосрочных курсов коммуникативной грамматике английского языка с опорой на когнитивные стратегии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / О.С. Якимчук. - СПб., 2004. - 21 с.

216. Якобсон, Р.О. Избранные работы [Текст] / Р.О. Якобсон. - Москва: Прогресс, 1985. - 460 с.

217. Якобсон, Р.О. Лингвистика и поэтика [Текст] / Р.О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». - М., 1975. - С.197-203.

218. Ястребова, Л.Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе [Текст] / Л.Н. Ястребова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2014. - Вып. 8 (149). - С. 75-78.

219. Alonso, R. et all. Gramática básica del estudiante de español [Text] / R. Alonso. - Difusion. S.L., 2011. - 302 p.

220. Baker, C. Foundations of bilingual education and bilingualism [Text] / C. Baker. - Multilingual Matters Ltd, 1993. - 483 p.

221. Beardsmore, H.B. Bilingualism: Basic Principles [Text] / H.B. Beardsmore. – Multilingual Matters Ltd, 1986. - P. 42-45.
222. Benveniste, E. Problèmes de linguistique générale [Text] / E. Benveniste. - Problèmes de Linguistique Générale 2. - Paris: Gallimard, 1, 1974. - 81 p.
223. Bialystok, E. Language processing in bilingual children [Text] / E. Bialystok. - Cambridge University Press, 1991. - 78 p.
224. Bialystok, E. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence [Text] / E. Bialystok. // Interlanguage Pragmatics. - New York, Oxford, 1993. - P. 43-64.
225. Bisang, W. On the evolution of complexity: sometimes less is more in East and mainland Southeast Asia [Text] / W. Bisang // Language Complexity as an Evolving Variable. - Oxford: Oxford University Press, 2009. - P. 34-49.
226. Chen, X. Meta-teaching: Meaning and Strategy [Text] / X. Chen // Africa Education Review. - 2013. - 10(1). - P. 63-74.
227. Cenoz, J., Gorter, D. Multilingual Education: Between Language Learning and Chomsky. Language and responsibility [Text] / J. Cenoz, D. Gorter // On Language. – N.Y.: The New Press, 1977. - 430 p.
229. Cohen, A.D. Assessing speech acts in a second language [Text] / A.D. Cohen // Studying speaking to inform second language learning. - Clevedon, England: Multilingual Matters, 2004. - P. 302-327.
230. Cohen, A.D. Speaking strategies for independent learning: A focus on pragmatic performance [Text] / A.D. Cohen // Language learning strategies in independent settings / S. Hurd & T. Lewis (Eds.). - Clevedon, England: Multilingual Matters, 2008. - P. 119-140.
231. Cohen, A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language [Text] / A.D. Cohen. - Longman: London and New York, 1998. - 295 p.
232. Cots, J.M., Nussbaum, L. Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas [Text] / J.M. Cots, L. Nussbaum. - Lleida: Milenio, 2001. – 232 p.

233. Cuesta, J.T., Ayuso, A.M. Cimientos. Gramática práctica superior de español (lengua extranjera) [Text] / J.T. Cuesta, A.M. Ayuso. - Salamanca: Trivio. EHC, 2000. - 332 p.
234. Cummins, J. Cognitive-academic language proficiency, linguistic interdependence, the Optimal age question and some other matters [Text] / J. Cummins // In working papers on bilingualism. - 1979. - P. 197-205.
235. Dahl, Ö. Grammatical resources and linguistic complexity. Sirionó as a language without NP coordination [Text] / Ö. Dahl // Language complexity: typology, contact, change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - P. 153-164.
236. Dahl, Ö. The growth and maintenance of linguistic complexity [Text] / Ö. Dahl. - Amsterdam, 2004. - 139 p.
237. De Angelis, G. Third or Additional Language Acquisition [Text] / G. De Angelis. - Clevedon: Multilingual Matters LTD., 2007. - 168 p.
238. Di Tullio, A. Manual de gramática española [Text] / A. Di Tullio. - Buenos Aires: Edicial S.A, 1997. - 322 p.
239. Gil, D. How complex are isolating languages? [Text] / D. Gil // Language complexity: typology, contact, change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - P. 109-132.
240. Gombert, J.E. Metalinguistic Development [Text] / J.E. Gombert. - Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992. - 575 p.
241. Gómez Torrego, L. Gramática didáctica del español [Text] / L. Gómez Torrego. - Madrid: Ediciones SM, 2005. - 272 p.
242. Green, P., Hecht, K. Implicit and explicit grammar: An empirical study [Text] / P.Green, K.Hecht // Applied Linguistics. - 1992. - 13(2). - P. 168-184.
243. Griffiths, C. The strategy factor in successful language learning [Text] / C. Griffiths. - Bristol: Multilingual Matters, 2013. - 280 p.
244. Groot, C. Morphological complexity as a parameter of linguistic typology: Hungarian as a contact language [Text] / C. Groot // Language complexity:

- typology, contact, change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - P. 191-216.
245. Gutiérrez, A. Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L (Manuales de formación profesores español 2/L) [Text] / A. Gutiérrez. - Madrid: Arco Libros, 2014. - 304 p.
246. Hawkins, J. Efficiency and complexity in grammars [Text] / J. Hawkins // Language Complexity as an Evolving Variable. - Oxford: Oxford University Press, 2004. - P. 252-264.
247. Juola, P. Assessing linguistic complexity [Text] / P. Juola // Language complexity: typology, contact, change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - P. 89-108.
248. Karlsson, F. et al Introduction: The problem of language complexity [Text] / F. Karlsson, M. Miestamo, K. Sinnemäki // Language Complexity: Typology, Contact, Change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - VII. - P. 1-18.
249. Kortmann, B., Szmrecsanyi, B. World Englishes between Simplification and Complexification [Electronic Resource] / B. Kortmann, B. Szmrecsanyi // Freiburg Institute for Advanced Studies. - URL: [http://www.anglistik.unifreiburg.de/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/lkortmann/Courses/Kortmann/DandT/kosz\\_regensburg\\_revised.pdf](http://www.anglistik.unifreiburg.de/seminar/abteilungen/sprachwissenschaft/lkortmann/Courses/Kortmann/DandT/kosz_regensburg_revised.pdf)
250. Krashen, S. Principles and practice in second language acquisition [Text] / S. Krashen. - London, England: Pergamon, 1982. - 202 p.
251. Kusters, W. Complexity in linguistic theory, language learning and language change [Text] / W. Kusters // Language complexity: typology, contact, change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - P. 3-22.
252. Leech, G.N. Principles of Pragmatics [Text] / G.N. Leech. - London, New York, 1983. - 250 p.
253. Martínez, D.E. Gramática normativa de la lengua española [Text] / D.E. Martínez. - Barcelona: Publicacions I Edicions Universitat de Barcelona, 2011. -

128 p.

254. McWhorter, J. Language Interrupted: Signs of Non-Native Acquisition in Standard Language Grammars [Text] / J. McWhorter. - Oxford: Univ. Press, 2007. - 304 p.

255. McWhorter, J. The world's simplest grammars are creole grammars [Text] / J. McWhorter // Linguistic typology. - 2001. - 6. - P. 125-166.

256. Menyuk, P. Metalinguistic difficulties in children with specific language impairment: Implications for diagnosis and interventions [Text] / P. Menyuk // Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and interventions. - Berlin; New York, 1993. - P. 3-24.

257. Miestamo, M. Grammatical complexity in a cross-linguistic perspective [Text] / M. Miestamo // Language complexity: Typology, contact, change. - Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2008. - P. 23-42.

258. Miestamo, M. Implicational hierarchies and grammatical complexity [Text] / M. Miestamo // Language Complexity as an Evolving Variable. - Oxford: Oxford University Press, 2009. - P. 80-97.

259. Moreno, C. et al Gramática Elemental A1-A2 [Text] / C. Moreno. - Madrid: Anaya, S.A., 2007. - 176 p.

260. Moreno, C. et al Gramática Medio B1 [Text] / C. Moreno. - Madrid: Anaya, S.A., 2007. - 246 p.

261. Moreno, C. et al Gramática Avanzado B2 [Text] / C. Moreno. - Madrid: Anaya, S.A. 2007. - 264 p.

262. Myhill, D. Writing conversations: Metalinguistic talk about writing [Text] / D. Myhill. - Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee, - 2016. - 103. - P. 153-166.

263. Nichols, J. Linguistic complexity: A comprehensive definition and survey [Text] / J. Nichols // Language Complexity as an Evolving Variable. - Oxford, 2009. - P. 110-125.

264. Osgood, Ch.E. Psycholinguistics [Text] / Ch.E. Osgood // Psychology: A



Study of A Science. - V.6. - New York, 1963. - 308 p.

265. Pastor Cesteros, S. El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE [Text] / S. Pastor Cesteros // XV Congreso Internacional de aseele. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Universidad de Sevilla. - Universidad de Sevilla, 2004. – P. 638-645.

266. Sanz, C. A functional approach to cross-linguistic influence in ab initio L3 acquisition [Text] / C.Sanz, H.I.Park, B. Lado // Bilingualism: Language and Cognition. - 2015. - 18(2). - P. 236-251.

267. Sinnemäki, K. Language universals and linguistic complexity. Three case studies in core argument marking [Text] / K. Sinnemäki. - University of Helsinki, 2011. - 195 p.

268. Sor, M. Florentina Manzur. Gramática castellana [Text] / M. Sor. - Vision Libros, 2002. - 50 p.

269. Thomas, J. The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning [Text] / J. Thomas // Journal of Multilingual and Multicultural Development. - 1988. - 9. - P. 235-246.

270. Tunmer, W.E. Metalinguistic awareness in children. Theory, Research and Implications [Text] / W.E.Tunmer, C. Pratt, M.L.Herriman. - Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo, 1984. - 238 p.

271. Vallecillos, R.A. Practice Makes Perfect: Advanced Spanish Grammar [Text] / R.A. Vallecillos. - New York: McGraw-Hill, 2008. - 210 p.

272. Villarino, M.G. Criterios para clasificar contenidos lingüísticos según su complejidad [Electronic resource] / M.G. Villarino // DidactiRed. Febrero. 2007. – URL: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_07/26022007.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/26022007.htm)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Учебники и учебные пособия российских и зарубежных авторов,  
проанализированные для определения валидности к использованию в процессе  
формирования грамматической компетенции на основе сложных  
грамматических явлений**

1. Борисенко, И.И. Грамматика испанской разговорной речи с упражнениями [Текст] / И.И. Борисенко. - М.: Высшая школа, 2003. - 240 с.
2. Виноградов, В.С. Грамматика испанского языка: Практический курс [Текст]: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. - 4-е изд. / В.С. Виноградов. - М.: Книжный дом «Университет», 2000. - 432 с.
3. Дышлевая, И.А. Gramática en uso. Испанский язык. Практическая грамматика [Текст]: учебное пособие / И.А. Дышлевая. - СПб.: Перспектива, 2010. - 448 с.
4. Зайцева, А.А., Бодоньи, М.А. Начальный курс испанского языка. Учеб. Пособие [Текст] / А.А. Зайцева, М.А. Бодоньи. - Пятиг. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск: ПГЛУ, 2015. - 94 с.
5. Попова, Н.И. Практическая грамматика испанского языка: Морфология. Синтаксис [Текст] / Н.И. Попова. - М.: Просвещение, 1997. - 495 с.
6. Alonso, R. et all. Gramática básica del estudiante de español [Text] / R. Alonso. - Difusion. S.L., 2011. - 302 p.
7. Cuesta, J.T. Ayuso, A.M. Cimientos. Gramática práctica superior de español (lengua extranjera) [Text] / J.T. Cuesta, A.M. Ayuso. - Salamanca: Trivio. EHC, 2000. - 332 p.
8. Di Tullio, A. Manual de gramática española [Text] / A. Di Tullio. - Buenos Aires: Edicial S.A, 1997. - 322 p.
9. Gómez Torrego, L. Gramática didáctica del español [Text] / L. Gómez Torrego. - Madrid: Ediciones SM, 2005. - 272 p.
10. Gutiérrez, A. Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L (Manuales de formación profesores español 2/L) [Text] / A. Gutiérrez. - Madrid: Arco Libros, 2014. - 304 p.
11. Martínez, D.E. Gramática normativa de la lengua española [Text] / D.E. Martínez. - Barcelona: Publicacions I Edicions Universitat de Barcelona, 2011. - 128 p.
12. Moreno, C. et all Gramática Avanzado B2 [Text] / C. Moreno. - Madrid: Anaya, S.A. 2007. - 264 p.
13. Moreno, C. et all Gramática Elemental A1-A2 [Text] / C. Moreno. - Madrid: Anaya, S.A., 2007. - 176 p.
14. Moreno, C. et all Gramática Medio B1 [Text] / C. Moreno. - Madrid: Anaya, S.A., 2007. - 246 p.
15. Sor, M. Florentina Manzur. Gramática castellana [Text] / M. Sor. - Vision Libros, 2002. - 50 p.
16. Vallecillos, R.A. Practice Makes Perfect: Advanced Spanish Grammar [Text] / R.A. Vallecillos. - New York: McGraw-Hill, 2008. - 210 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Фрагменты комплекса упражнений для формирования грамматической компетенции на материале сложного грамматического явления испанского языка высокого уровня сложности «Los Tiempos de Pasado»**

**Образцы заданий из третьей серии упражнений десятишагового алгоритма**

**ШАГ 1. (Презентация)**

**1. Lee y traduce las oraciones. Presta atención a los tiempos verbales de los verbos subrayados. Relaciona el ejemplo con la descripción gramatical correcta.**

**I**

- |                                                                                     |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1. Iba ( <u>ir</u> ) a clase por la tarde, aunque dos días falté ( <u>faltar</u> ). | a. Акцент на определенное количество раз, когда было совершено действие |
| 2. Iba ( <u>ir</u> ) a clase por la tarde, aunque dos días falté ( <u>faltar</u> ). | b. Привычное, повторяющееся действие в прошлом                          |

**II**

- |                                                                                                                             |                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1. Ayer vi ( <u>ver</u> ) a Merche. <u>Llevaba</u> ( <u>llevar</u> ) un vestido azul y parecía ( <u>parecer</u> ) contenta. | a. Описание      |
| 2. Ayer <u>vi</u> ( <u>ver</u> ) a Merche. Llevaba ( <u>llevar</u> ) un vestido azul y parecía ( <u>parecer</u> ) contenta. | b. Повествование |

**III**

- |                                                                                                    |                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| a. ¿Has <u>mirado</u> ( <u>mirar</u> ) la peli que compraste ( <u>comprar</u> ) ayer por la tarde? | a. Действие, завершенное только что                      |
| b. ¿Has mirado ( <u>mirar</u> ) la peli que <u>compraste</u> ( <u>comprar</u> ) ayer por la tarde? | b. Действие, завершенное в определенный момент в прошлом |

**IV**

- |                                                                                                                           |                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 1. <u>Se han acostado</u> ( <u>acostarse</u> ) muy pronto porque ayer se despertaron ( <u>despertarse</u> ) muy temprano. | a. Было ли завершено действие в прошлом не известно      |
| 2. Se han acostado ( <u>acostarse</u> ) muy pronto porque ayer <u>se despertaron</u> ( <u>despertarse</u> ) muy temprano. | b. Действие, завершенное в определенный момент в прошлом |

**V**

- |                                                                                             |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Me asomé ( <u>asomarse</u> ) por la ventana. <u>Llovía</u> ( <u>llover</u> ) a cántaros. | a. Действие в прошлом в развитии  |
| 2. <u>Me asomé</u> ( <u>asomarse</u> ) por la ventana. Llovía ( <u>llover</u> ) a cántaros. | b. Завершенное действие в прошлом |

**VI**

- |                                                                                                      |                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1. Todos los días salía a las 8 en punto pero aquella mañana <u>salí</u> ( <u>salir</u> ) más tarde. | a. Однократное (точечное) действие в прошлом |
| 2. Todos los días <u>salía</u> ( <u>salir</u> ) a las 8 en punto pero aquella mañana salí más tarde  | b. Регулярное, привычное действие в прошлом  |

**VII**

- |                                                                                                                                                                                                                                           |                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Vi ( <u>ver</u> ) a Cármen, la llamé ( <u>llamar</u> ) y no me prestó ( <u>prestar</u> ) ninguna atención. <u>Andaba</u> ( <u>andar</u> ) por la calle, <u>pensaba</u> ( <u>pensar</u> ) en algo y no <u>veía</u> ( <u>ver</u> ) nada. | a. Действия происходят одновременно |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|

2. Vi (ver) a Carmen, la llamé (llamar) y no me prestó (prestar) ninguna atención. Andaba (andar) por la calle, pensaba (pensar) en algo y no veía (ver) nada. b. Действия следуют друг за другом

## 2. Lee el texto. Completa la tabla con las formas apropiadas de verbos.

Pretérito Perfecto Simple de Indicativo

—Oye, tío Basi, ¿dónde **conociste** a tía Humi?

—Pues en la estación de Zamora. La **vi** y **me enamoré** enseguida.

—Eso es un flechazo.

—Pues sí. Y tú, ¿dónde **te enamoraste** de Idania?

—En Cuba, en un cabaret de Pinar del Río. Me **preguntó** la hora y me **partió** el corazón...

Luego **comenzamos** a hablar y... Bueno, así **nos conocimos**. ¿Y vosotros cómo **os conocisteis**?

¿También **os enamorasteis** enseguida?

—¡Qué va! Unos amigos **decidieron** enrollarnos y un día nos **presentaron**. El primer día me **pareció** muy creído y no me **gustó**, pero después...

—Ja, ja, ja. El que la sigue, la consigue.

—Pues sí.

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Yo                    |  |
| Tú                    |  |
| Él/ ella/ usted       |  |
| Nosotros/as           |  |
| Vosotros/ as          |  |
| Ellos/ ellas/ ustedes |  |

## Analiza las formas que has escrito en la tabla y contesta a las preguntas:

- 1) Pretérito Perfecto Simple – простое или сложное время?
- 2) Какое окончание имеют глаголы в форме 3 лица ед.ч.?
- 3) Какое окончание имеют глаголы в форме 1 лица мн.ч.? На какую форму похожа данная форма?
- 4) Назови глагол, упоминающийся в диалоге, который имеет особую форму образования.

## 3. Completa la tabla de conjugación:

|          | conducir | caer | producir | leer | deducir | destruir | influir | poseer | reducir |
|----------|----------|------|----------|------|---------|----------|---------|--------|---------|
| yo       |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| tú       |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| él       |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| nosotros |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| vosotros |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| ellos    |          |      |          |      |         |          |         |        |         |

4. Estas son las actividades que hacías ayer a la hora concreta. Ahora son las diez de la noche, estás hablando por teléfono con un amigo. Conjuga los verbos evidenciados en primera persona singular del Pretérito Imperfecto. Indica también la hora que aparece entre paréntesis como en el modelo:

(08:00) levantarse A las ocho me levantaba.

1)(08:15) desayunar \_\_\_\_\_

2)(08:30) ducharse \_\_\_\_\_

- 3)(08:45) montar en bici para ir a la Universidad \_\_\_\_\_
- 4)(09:00) entrar a clase de español \_\_\_\_\_
- 5)(11:05) tomar un café con los compañeros de clase \_\_\_\_\_
- 6)(11:25) pasar a limpio los apuntes \_\_\_\_\_
- 7)(12:10) sacar un libro de la biblioteca \_\_\_\_\_
- 8)(13:10) aprender los deberes \_\_\_\_\_
- 9)(14:00) ir en casa \_\_\_\_\_
- 10) (15:00) hablar por teléfono con mi novio / -a \_\_\_\_\_

**5. Pon los verbos entre paréntesis en el Pretérito Perfecto Simple. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.**

- 1) Mi padre no \_\_\_\_\_ (saber) nada hasta el amanecer.
- 2) Yo \_\_\_\_\_ (salir) por la noche.
- 3) Los niños \_\_\_\_\_ (ir) al parque.
- 4) Los manifestantes \_\_\_\_\_ (huir) de la policía.
- 5) Luis \_\_\_\_\_ (ponerse) los pantalones al revés.
- 6) No \_\_\_\_\_ (caber) todos en el coche.
- 7) Le \_\_\_\_\_ (preguntar) dos veces, pero ella no sabía la respuesta.
- 8) \_\_\_\_\_ (Ser) vosotros los culpables.
- 9) Durante este fin de semana \_\_\_\_\_ (haber) cinco accidentes.
- 10) Él no \_\_\_\_\_ (decir) nada de la reserva.
- 11) Luis y Paula \_\_\_\_\_ (preferir) ir de excursión al sur.
- 12) ¿Nos \_\_\_\_\_ (mentir) ayer cuando nos \_\_\_\_\_ (decir) que habías aprobado el examen?
- 13) Marimar \_\_\_\_\_ (oír) todo lo que \_\_\_\_\_ (comentar) sobre ella y ahora está ofendida.
- 14) Después de hacer el Camino de Santiago, Mamen y yo \_\_\_\_\_ (dormir) 12 horas seguidas.
- 15) Las bombas nucleares \_\_\_\_\_ (destruir) gran parte de la zona.

**6. Pon los verbos entre paréntesis en el Pretérito Imperfecto. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.**

- 1) El tío de Carmen \_\_\_\_\_ (trabajar) en una carnicería que \_\_\_\_\_ (estar) en este callejón.
- 2) Cuando \_\_\_\_\_ (ser, nosotros) jóvenes, siempre \_\_\_\_\_ (ir) a los grandes almacenes de Madrid y \_\_\_\_\_ (comprar) perfumes.
- 3) Antes Paco \_\_\_\_\_ (conducir) como un loco, siempre \_\_\_\_\_ (tener) accidentes y \_\_\_\_\_ (gastar) mucho dinero en arreglar el coche.
- 4) Detuvieron a ese chico porque \_\_\_\_\_ (robar) anillos y pendientes.
- 5) Vieron a Laura y Julián que \_\_\_\_\_ (tomar) un helado en la heladería de la esquina.
- 6) Cuando \_\_\_\_\_ (vivir, yo) en Toledo siempre \_\_\_\_\_ (llamar) a mis padres desde la Telefónica del Casco Antiguo.
- 7) Antes mucha gente \_\_\_\_\_ (desplazarse) en taxi, ahora que la vida es más cara, todos cogen el autobús.

**7. Relaciona entre sí las columnas. Completa las oraciones con las formas apropiadas de los verbos entre paréntesis.**

- |                                                |                                           |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| a) Carlitos siempre _____ (decir) la verdad    | 1) cuando _____ (madurar) las peras.      |
| b) Siempre _____ (comer, nosotros) la paella   | 2) porque _____ (hacer) un pan muy bueno. |
| c) Ellas _____ (hacer) mermeladas              | 3) _____ (bañarse) en el mar.             |
| d) Siempre _____ (ir, yo) a esa panadería      | 4) cuando _____ (ser) pequeño.            |
| e) _____ (Comprar, vosotros) flores para Lola  | 5) cuando le _____ (preguntar).           |
| f) _____ (Cruzar, tú) en los pasos de peatones | 6) nunca _____ (ir) a la peluquería.      |

- g) Cuando Ud. \_\_\_\_\_ (tener) calor  
 h) Cuando \_\_\_\_\_ (fumar, yo) puros  
 i) Cuando \_\_\_\_\_ (tener, vosotros) el pelo largo  
 j) Cuando \_\_\_\_\_ (trabajar, tú) en la frutería.
- 7) cuando Susi nos \_\_\_\_\_ (invitar) a cenar.  
 8) cuando \_\_\_\_\_ (ir) a su casa.  
 9) \_\_\_\_\_ (comer, nosotros) frutas muy buenas.  
 10) siempre los \_\_\_\_\_ (comprar) en este estanco.

**ШАГ 2. (Анализ сходств и различий с грамматическими явлениями первого иностранного языка)**

**8. Lee y traduce las oraciones del inglés y español. Presta atención a las formas de expresar tiempos gramaticales en ambas lenguas.**

| <b>Español</b>                                                              | <b>Inglés</b>                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Vi una película ayer.                                                       | I saw a movie yesterday.                                                          |
| Me levanté a las 8, desayuné, me duché y me fui al trabajo a las 9.30.      | I got up at 8 a.m, had breakfast, took a shower and went to work at 9.30 a.m.     |
| Viví en Roma durante 5 años, pero ya no vivo allí.                          | I lived in Rome for 5 years.                                                      |
| De pequeños solíamos jugar / jugábamos juntos a indios y vaqueros.          | When we were children, we used to/would play/played Cowboys and Indians together. |
| Antes no le gustaban los tomates.                                           | He didn't like tomatoes before.                                                   |
| Cuando Sally llegó a la fiesta, Peter se había marchado a casa.             | When Sally arrived at the party, Peter had already gone home                      |
| Mientras me duchaba, el teléfono sonó.                                      | While I was taking a shower, the telephone rang                                   |
| Los niños jugaban / estaban jugando y yo leía / estaba leyendo una revista. | The kids were playing and I was reading a magazine.                               |
| Mi abuela me daba /solía darme 10 euros por semana.                         | My grandmother would / used to give me 10 € every week.                           |
| No me gustaban porque siempre se estaban quejando.                          | I didn't like them because they were always complaining                           |

**9. A. Lee el texto. Cambia los verbos en inglés por los verbos españoles en la forma adecuada. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.**

**Leyenda urbana**

- 1) Todo **occured** \_\_\_\_\_ el invierno pasado por estas mismas fechas. 2) Unos amigos **had** \_\_\_\_\_ una casa en la montaña y cada semana me **used to invite** \_\_\_\_\_ a ir. 3) Tanto **insisted** \_\_\_\_\_ que les **promised** \_\_\_\_\_ que iría ese mismo fin de semana. 4) Y allí **was driving** \_\_\_\_\_ yo cuando a mitad del camino mi coche **began doing** \_\_\_\_\_ unos ruidos extraños, hasta que, al final, **stopped** \_\_\_\_\_. 5) Después de mirar el motor, las ruedas, el aceite... **took note** \_\_\_\_\_ de que **had forgotten** \_\_\_\_\_ echar gasolina antes de salir de la ciudad y de ahí esos ruidos tan raros. 6) **I intended** \_\_\_\_\_ llamar a mis amigos y pedirles ayuda pero **remembered** \_\_\_\_\_, ya me lo **had warned** \_\_\_\_\_ que a tanta altura no **there was** \_\_\_\_\_ cobertura. 7) Efectivamente, mi móvil tampoco **did not work** \_\_\_\_\_. 8) Además **was getting dark** \_\_\_\_\_ y cada vez **was getting cold** \_\_\_\_\_ más y más frío. 9) En ese momento **remembered** \_\_\_\_\_ también de que hacía unos minutos **had passed** \_\_\_\_\_ cerca de un pueblo. 10) Sin otra idea mejor, **began walking**

\_\_\_\_\_ a andar. 11) No **it did not take me** \_\_\_\_\_ mucho en llegar. 12) **It was** \_\_\_\_\_ un pueblito típico de montaña que, justo esa noche, **took place** \_\_\_\_\_ sus fiestas. 13) Todo el mundo **was walking** \_\_\_\_\_ por la calle riendo y bailando. 14) En la plaza del pueblo, una orquesta **was interpreting** \_\_\_\_\_ canciones antiguas, casi perdidas ya. 15) **I thought** \_\_\_\_\_ que por fin todo **would be solved** \_\_\_\_\_ sin más problemas. 16) Pero cuando **asked** \_\_\_\_\_ dónde **could** \_\_\_\_\_ encontrar un teléfono **said** \_\_\_\_\_ que **there was no** \_\_\_\_\_ ni un solo en todo el pueblo y que, además, la gasolinera más cercana **was** \_\_\_\_\_ a unos veinte kilómetros. 17) Así que me encontré atrapado. 18) Tendría que pasar la noche allí. 19) Y como **were celebrating** \_\_\_\_\_ de fiesta **decided** \_\_\_\_\_ unirme a ellos. 20) **It was** \_\_\_\_\_ así como la **saw** \_\_\_\_\_ por primera vez. 21) **She was sitting** \_\_\_\_\_ en una silla, sola, a un lado, apartada de todo. 22) (Y como yo ya **had been drinking** \_\_\_\_\_ *un par de horas* no me costó mucho trabajo acercarme a hablar con ella). 23) **She was** \_\_\_\_\_ guapísima. 24) **She had** \_\_\_\_\_ el pelo liso, oscuro, negro y largo, casi hasta la cintura. 25) Sin embargo, su piel **was** \_\_\_\_\_ blanca, demasiada blanca, de una palidez extrema, casi lunática. 26) We were talking \_\_\_\_\_ durante horas, hasta que, casi al amanecer, **stopped** \_\_\_\_\_ la música. 27) Prácticamente, en la plaza solo **we were** \_\_\_\_\_ ya ella y yo, me **said** \_\_\_\_\_ que **had to** \_\_\_\_\_ volver a casa, porque **did not want** no \_\_\_\_\_ que su madre se preocupara. 28) Mientras **were walking** \_\_\_\_\_ le **offered** \_\_\_\_\_ mi gabardina (un gesto digno de película, **I thought** \_\_\_\_\_). 29) Al llegar al viejo puente me **asked** \_\_\_\_\_ que regresara al pueblo, porque ella **lived** \_\_\_\_\_ cerca, al otro lado, en una pequeña casita. 30) Sin esperarlo, de pronto, **approached** \_\_\_\_\_ y **kissed** me \_\_\_\_\_ en la mejilla que **my face became** me \_\_\_\_\_ un rastro frío. 31) **It was** \_\_\_\_\_ la última vez que la **saw** \_\_\_\_\_. 32) **I was lucky** \_\_\_\_\_ y pronto **found** \_\_\_\_\_ a un hombre que me **promised** \_\_\_\_\_ que me cercara a la gasolinera, pero antes de irme **remembered** \_\_\_\_\_ que **had forgotten** se me \_\_\_\_\_ dos cosas: su nombre y mi gabardina. 33) Así que a mediodía **crossed** \_\_\_\_\_ el puente hasta la pequeña casa. 34) **I colled** \_\_\_\_\_ y una anciana, su madre imagino, me **opened** \_\_\_\_\_ la puerta. 35) Le **told** \_\_\_\_\_ que la noche anterior **had met** \_\_\_\_\_ a su hija y que...36) Inmediatamente, la anciana **began crying** \_\_\_\_\_ a llorar. 37) **She took Me** \_\_\_\_\_ a la parte trasera de la casa donde **there was** \_\_\_\_\_ un pequeño jardín con una tumba. Encima de la tumba, mi gabardina. 38) Ella, por cirto, **was colled** \_\_\_\_\_ Carmen.

**C. En el texto se utilizan varios tiempos del pasado. ¿Podrías explicar, con tus propias palabras, sus formas, valores y usos.**

| Pretérito Perfecto Simple | Pretérito Imperfecto | Pretérito Pluscuamperfecto |
|---------------------------|----------------------|----------------------------|
|                           |                      |                            |

**D. Además de los tiempos en pasados, para contar hechos en español se utilizan unos conectores. Búscalos en el texto, explica su significado temporal y deduce su gramática.**

**ШАГ 3.** (Методическое препарирование сложного грамматического явления)

**10. Completa la tabla de conjugación de los verbos irregulares:**

|          | conducir | caer | producir | leer | deducir | destruir | influir | poseer | reducir |
|----------|----------|------|----------|------|---------|----------|---------|--------|---------|
| yo       |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| tú       |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| él       |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| nosotros |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| vosotros |          |      |          |      |         |          |         |        |         |
| ellos    |          |      |          |      |         |          |         |        |         |

**11. Escribe el infinitivo de los siguientes verbos.**

|            |  |              |  |
|------------|--|--------------|--|
| trajimos   |  | condujisteis |  |
| leyeron    |  | huyó         |  |
| dormisteis |  | caímos       |  |
| diste      |  | soñaste      |  |
| construí   |  | serviste     |  |

**12. Conjuga por escrito los verbos a continuación. Explica qué particularidades ortográficas tienen y por qué se les aparecen.**

Pagar, buscar, almorzar, realizar, colocar, practicar, empezar, tocar, jugar, explicar, llegar, indicar, apagar.

**13. Forma el infinitivo de los siguientes participios irregulares:**

Abierto, descubierto, dicho, inscrito, frito, deshecho, muerto, devuelto, resuelto, roto, satisfecho, compuesto, previsto, vuelto.

**14. Elige la forma correcta del participio de los verbos a continuación y enseguida elabora frases con cada uno de ellos.**

- Morir - (muerto/morido):
- Ayudar - (aiudado/ayudado):
- Forzar - (fuerzado/forzado):
- Tener - (tido/tenido):
- Pensar - (pensado/piensado):
- Coger - (cogido/cojido):
- Leer - (leido/leído):
- Caber - (cabiedo/cabido):
- Oler - (olido/oledo):
- Ver - (visto/veisto):
- Traer - (traido/traído):
- Poner - (puesto/ponido):
- Volver -(vuelto/volvido):
- Pagar - (pago/pagado):
- Decir - (decido/dicho):
- Venir - (venido/vienido):

Frases:

---



---



---



---



---



#### Шаг 4. (Активизация металингвистических знаний)

**15. Lee la pregunta y la respuesta del Forro didáctico. ¿Cómo piensas por qué el autor ha tenido este problema? Explica la causa del uso del Pretérito Imperfecto o Pretérito Pluscuamperfecto según tu opinión.**

**Título:** ¿Imperfecto o pluscuamperfecto?

**Autor:** Maria Teresa Monterisi

**Fecha y hora:** miércoles, 21 de febrero de 2018, 16:54h

En una biografía he encontrado el uso indistinto de: "al morir dejaba/había dejado a sus herederos..." Querría saber cuál de las dos es correcta o si se pueden usar indistintamente

**Título:** ¿Imperfecto o pluscuamperfecto?

**Autor:** Gustavo Sevilla

**Fecha y hora:** jueves, 22 de febrero de 2018, 10:44 h

Hola, María Teresa. La estructura "Al morir..." sugiere simultaneidad, por lo que no parece adecuado el pluscuamperfecto, que se refiere a una acción o hecho anterior. Yo usaría el perfecto "dejó" o inclusive el imperfecto "dejaba".

**Título:** Ambas son correctas

**Autor:** Alberto Herranz Herranz

**Fecha y hora:** jueves, 22 de febrero de 2018, 10:54 h

Ambas formas son correctas, se pueden usar indistintamente según el estilo del escritor.

**16. Lee la pregunta y la respuesta del Forro didáctico. Explica la causa del uso del Pretérito Perfecto o Pretérito Indefinido. ¿Cuál de las opiniones compartes? Explica tu punto de vista.**

**Título:** Pretérito perfecto vs. pretérito indefinido

**Autor:** Ernesto Ferrando Llimós

**Fecha y hora:** viernes, 21 de julio de 2017, 18:13 h

Hola a todos expresiones como: "He nacido en el año 1968" según parece no es correcta (ya que se indica una fecha y un hecho terminado), por lo que debería usarse el indefinido. Algunos alumnos me comentan que en sus escuelas (en sus países) les enseñan que nunca se puede usar el P.Prefecto con fechas. En cambio yo creo que sí es posible. Para mí, la diferencia con "nací en el año 1968"

es la cercanía del hecho en cuestión (nacer) en relación a mi presente. Puede parecer extraño, pero no creo que sea un error.

Saludos y gracias

**Título:** Para mí es correcto

**Autor:** Alberto Herranz Herranz

**Fecha y hora:** lunes, 24 de julio de 2017, 11:04 h

Del mismo modo que es posible usar el presente para un hecho pasado (Nací en 1968), es posible usar el pretérito perfecto (He nacido en 1968). En España lo he usado y oído usar en multitud de ocasiones. No vamos a tragar que sea correcto *iros* "porque lo dice la gente" pero no sea correcto lo que también dice la gente constantemente, ¿verdad?

**Título:** A mí también me parece correcto

**Autor:** Ernesto Ferrando Llimós

**Fecha y hora:** lunes, 24 de julio de 2017, 16:03 h

Gracias Alberto. La cuestión es si ese hecho, el nacer, tiene implicaciones en tu presente. Es lo que dices tú; yo oigo muchas veces ¿en qué años has nacido? Claro, un ejemplo como "a los 15 años mi padre me ha dado una paliza" podríamos decir que esa paliza difícilmente afecta ya a mi presente por lo que usaríamos el pretérito simple "me dio", pero quizás sí que me dura el efecto de esa paliza y lo tengo muy vivo en mi presente. Quizás en este caso sea rizar mucho el rizo. Saludos Ernesto

**Título:** He nacido en Barcelona en el año 1970

**Autor:** Ernesto Ferrando Llimós

**Fecha y hora:** martes, 25 de julio de 2017, 16:57 h

Gracias Marcela. La verdad es muy normal escuchar "He nacido en Barcelona en el año...." Pero es curioso como no se diga nada al respecto en las gramáticas. Es curioso también, como indicas, que sí parece probado decir "He nacido en Barcelona" (que se supone no ha sido esta mañana), pero no, en cambio, "He nacido en 1970", por ejemplo. Gracias a todo Ernesto

**Título:** Gramaticalmente no es incorrecto; hay que analizar en cada caso el aspecto temporoespacial

**Autor:** Fernando Gregoire

**Fecha y hora:** viernes, 28 de julio de 2017, 17:03 h

También coincido en que, gramaticalmente, ambos ejemplos de Ernesto son correctos. Los matices dependen, no obstante, del país y región. Mientras que por lo que veo en España el pretérito perfecto compuesto es relativamente común en el habla cotidiana, (corríjanme o denme precisiones si es menester) en Argentina predomina el pretérito perfecto simple; el compuesto sólo se usa para destacar un hecho lejano en el tiempo pero que, de todos modos, sigue surtiendo algún efecto, ora concreto ora en la manera de razonar de alguien. Para referirnos a un hecho o conjuntos de hechos con cierta continuidad pero de los que no tenemos intención de enfatizar la lejanía temporal, lo habitual es el pretérito imperfecto («No sabés lo bien que jugaba tu tío al fútbol»). Para el caso específico del nacimiento, tanto si nos referimos al lugar como al tiempo, en Argentina es impensable el pretérito perfecto compuesto, aunque insisto que no porque gramaticalmente sea incorrecto. ¡Saludos!

**17. En la frases que se presento se habla de relaciones de personas en el tiempo. Debes decir si son del mismo tipo o no en cada una de las dos frases, y en qué se apoya tu respuesta. ¿Se puede sustituir el tiempo en alguna de las frases?**

- Aristóteles vivió en el siglo cuarto antes de Cristo.
- Platón vivió trescientos años antes que Cristo.

**¿Cuál de los siguientes contenidos presenta más complejidad formal?**

- a) La morfología regular e irregular del Pretérito Perfecto Simple.
- b) La morfología regular e irregular del Pretérito Perfecto Compuesto.

**18. Ordena las siguientes lenguas en función de su distancia respecto del español en cuanto a la oposición pretérito imperfecto / pretérito indefinido de indicativo.**

- a) Inglés.
- b) Ruso

**19. ¿Cuál de los siguientes contenidos lingüísticos es más fiable? Argumenta tu respuesta.**

- El Pretérito Perfecto Simple de los verbos acabados en - *ducir*- se forma añadiendo al infinitivo las terminaciones - *je*, - *jiste*, - *jo*, - *jimos*, - *jisteis*, - *ieron*.
- El Pretérito Perfecto Simple de los verbos acabados en - *cir*- se forma añadiendo al infinitivo las terminaciones - *í*, - *iste*, - *ió*, - *imos*, - *isteis*, - *iron*.

### **Шар 5. (Тренировка в овладении)**

**20. Completa los diálogos con las formas del Pretérito Perfecto Compuesto correctas.**

**A.**

- ¡Uf! ¡Qué cansado estoy! ¡Qué ganas de volver!
- Sí, es que la cena \_\_\_\_\_ (ser) un rollo.
- Pues sí. Carlos no \_\_\_\_\_ (venir), nos \_\_\_\_\_ (cambiar, ellos) de mesa dos veces y además Cristina me \_\_\_\_\_ (tirar) el vino en el pantalón.
- La culpa \_\_\_\_\_ (es) tuya por hacer el bobo.
- ¿Qué dices? Si \_\_\_\_\_ (empezar) ella.
- Y tú le \_\_\_\_\_ (seguir) la broma.
- Bueno, dejemos eso. ¿\_\_\_\_\_ (poner, tú) el despertador?
- Sí, a las ocho. Y tú, ¿\_\_\_\_\_ (apagar) la calefacción?
- Sí, ya lo \_\_\_\_\_ (hacer, yo). Bueno, cielo, hasta mañana.
- Hasta mañana. Que descanses.

**B.**

- ¡Qué cara! ¿Qué te \_\_\_\_\_ (pasar)? ¿No \_\_\_\_\_ (dormir, tú) bien?
- Calla, que \_\_\_\_\_ (estar, yo) toda la mañana en el hospital.
- ¿Por qué? ¿\_\_\_\_\_ (ponerse, él) malo tu marido?
- Pues sí: \_\_\_\_\_ (desmayarse, él) en el trabajo y lo \_\_\_\_\_ (llevar, ellos) al hospital.
- ¿Y qué tal está?
- Pues bastante bien. El médico me \_\_\_\_\_ (decir) que \_\_\_\_\_ (ser) una bajada de tensión y le \_\_\_\_\_ (dar, ellos) el alta.
- Vaya, pues me alegro.
- Sí, pero el susto \_\_\_\_\_ (ser) terrible.

**21. Relaciona entre sí las columnas. Completa las oraciones con las formas apropiadas de los verbos entre paréntesis.**

- a) Carlitos siempre \_\_\_\_\_ (decir) la verdad      1) cuando \_\_\_\_\_ (madurar) las peras.
- b) Siempre \_\_\_\_\_ (comer, nosotros) la paella      2) porque \_\_\_\_\_ (hacer) un pan muy bueno.

- c) Ellas \_\_\_\_\_ (hacer) mermeladas  
 d) Siempre \_\_\_\_\_ (ir, yo) a esa panadería  
 e) \_\_\_\_\_ (Comprar, vosotros) flores para Lola  
 f) \_\_\_\_\_ (Cruzar, tú) en los pasos de peatones  
 g) Cuando Ud. \_\_\_\_\_ (tener) calor  
 h) Cuando \_\_\_\_\_ (fumar, yo) puros  
 i) Cuando \_\_\_\_\_ (tener, vosotros) el pelo largo  
 j) Cuando \_\_\_\_\_ (trabajar, tú) en la frutería.
- 3) \_\_\_\_\_ (bañarse) en el mar.  
 4) cuando \_\_\_\_\_ (ser) pequeño.  
 5) cuando le \_\_\_\_\_ (preguntar).  
 6) nunca \_\_\_\_\_ (ir) a la peluquería.  
 7) cuando Susi nos \_\_\_\_\_ (invitar) a cenar.  
 8) cuando \_\_\_\_\_ (ir) a su casa.  
 9) \_\_\_\_\_ (comer, nosotros) frutas muy buenas.  
 10) siempre los \_\_\_\_\_ (comprar) en este estanco.

**22. Contesta a las preguntas utilizando el Pretérito Pluscuamperfecto del mismo verbo como en el modelo:**

Ejemplo:

*Marco ahorró mucho y compró una moto. ¿Por qué compró la moto? Porque había ahorrado mucho.*

1. Vinicio salió a las seis y tú llamaste a las ocho. ¿Por qué no pudiste hablar con él?
2. El lunes pasado llovió bastante. ¿Por qué no jugaron el partido de fútbol?
3. Mi hermana se compró un vestido de una talla más chica. ¿Por qué no podía usarlo?

**23. En el siguiente cuadro aparece lo que hacías en el año 2000 y lo que has hecho este año. Construye frases uniando los elementos de ambas columnas. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.**

En el año 2000 vivía con mi familia, este año he vivido en un apartamento de alquiler.

| En el año 2000                                   | Este año                                   |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Ir a la piscina tres veces a la semana        | 1. Ir sólo una vez; no tener tanto tiempo  |
| 2. Leer novelas de aventuras                     | 2. Leer libros de Informática              |
| 3. Estudiar en la Universidad                    | 3. Trabajar en una agencia de viajes       |
| 4. No tener dinero porque depender de mis padres | 4. Tener dinero porque trabajar            |
| 5. Beber agua para quitar la sed                 | 5. Beber cerveza con limón; estar muy rica |
| 6. Escribir cartas a mis amigos                  | 6. Escribir correos electrónicos           |
| 7. Vivir con mi familia                          | 7. Vivir en un apartamento de alquiler     |
| 8. Cenar en casa                                 | 8. Cenar fuera en restaurantes             |
| 9. Levantarme a las ocho de la mañana            | 9. Levantarme más pronto                   |
| 10. Salir por las noches de fiesta               | 10. Quedarme en casa viendo películas      |

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_.
7. \_\_\_\_\_.
8. \_\_\_\_\_.
9. \_\_\_\_\_.
10. \_\_\_\_\_.

**24. Presta atención al contraste entre el Pretérito Imperfecto y el Pretérito Pluscuamperfecto. Pon los verbos en la forma correcta. Contesta a las preguntas. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.**

#### EL SOL

Un nuevo día, \_\_\_\_\_ (llegar), y nuestro amigo el Sol ya \_\_\_\_\_ (estar) listo para salir. Desde bien temprano, ya \_\_\_\_\_ (estar) preparándose para que el día fuera " Un Gran Día ". Sin darse cuenta llegó su hora y el cielo se vistió de luz y color. Nuestro amigo el sol \_\_\_\_\_ (estar) muy contento, pues ninguna de esas nubes traviesas \_\_\_\_\_ (venir) a tapar su resplandor hoy. Desde el cielo, \_\_\_\_\_ (ver) a los niños jugar y reír en el parque, la playa... y \_\_\_\_\_ (sentirse) feliz porque \_\_\_\_\_ (saber) que en parte era gracias a él. Observando a un grupo de niños, escuchó como \_\_\_\_\_ (contar) lo que \_\_\_\_\_ (ir) a hacer cuando se hiciera de noche, el Sol escuchó muy atento como uno de esos niños \_\_\_\_\_ (decir): - Que ganas tengo de que se haga hoy de noche, porque son las fiestas de mi pueblo y esta noche van a celebrarlo, llenando el cielo de brillante cohetes, cohetes que son como estrellas... El Sol se puso muy triste y no quiso seguir escuchando. El también \_\_\_\_\_ (tener) ganas de ver esos cohetes, pero \_\_\_\_\_ (saber) que no \_\_\_\_\_ (poder). Llegó la noche y el Sol se escondió. Esa noche estuvo muy triste pensando en lo bien que se lo estaría pasando todos viendo esos bonitos cohetes. Tan triste \_\_\_\_\_ (estar) que estuvo varios días sin salir, se \_\_\_\_\_ (pasar) todo el día escondido. Un día cansado de esa soledad decidió salir y se dio cuenta de que todos al verle \_\_\_\_\_ (estar) muy contentos y se \_\_\_\_\_ (notar) que le \_\_\_\_\_ (echar) mucho de menos. Entonces se sintió muy feliz y se dio cuenta de que, aunque no siempre podemos hacer lo que nos gusta debemos sentirnos felices de lo que somos e intentar que todos los demás también lo sean.

- 1) ¿Por qué el sol estaba tan contento?
- 2) ¿Qué contaban los niños?
- 3) ¿Por qué se puso muy triste el Sol?
- 4) ¿Cuál es la moraleja del cuento?

**ШАГ 6.** (Тренировка в употреблении на основе выполнения условно-коммуникативных упражнений)

**25. Haz preguntas a tus compañeros utilizando las expresiones temporales que acabas de estudiar.**

Ejemplo:

Alumno1: ¿Qué hiciste el domingo por la tarde?

Alumno 2: Fui al cine a ver una película de miedo.

**26. De qué estábamos hablando? Haz preguntas.**

| PREGUNTAS                | RESPUESTAS |
|--------------------------|------------|
| 1. Yurii Dolgorukiy      |            |
| 2. Desde 1939 hasta 1945 |            |
| 3. En el parque paseando |            |
| 4. La <i>Marcha Real</i> |            |
| 5. Hoy por la mañana     |            |
| 6. En 1492               |            |
| 7. Ceuta y Melilla       |            |
| 8. en tres minutos       |            |

|                                                       |  |
|-------------------------------------------------------|--|
| 9. A las 12. 00                                       |  |
| 10. En el hospital más de un mes.                     |  |
| 11. En París en 1993                                  |  |
| 12. La fiesta del sábado                              |  |
| 13. Juan Carlos I de Borbón                           |  |
| 14. Todavía, no                                       |  |
| 15. En una blusa blanca y chaqueta azul               |  |
| 16. Cuando la conocí                                  |  |
| 17. Muy tranquilo. Un poco largo, pero muy tranquilo. |  |
| 18. Durante varios años                               |  |
| 19. Ya hace varios días                               |  |
| 20. Pesetas                                           |  |
| 21. Antes, sí, muchísimo                              |  |
| 22. Porque me gusta el clima templado y oceánico      |  |

**27. Y ahora, habla con tu compañero e interésate por algunas de estas cosas:**

- ir a algún país;
- dejar de estudiar español;
- pasar las vacaciones en España;
- tener mucha tarea de casa;
- cambiarse de peinado;
- leer algún novela en español;
- comprar un coche nuevo;
- ir a esquiar.

**Шар 7. (Актуализация формального аспекта сложного грамматического явления)**

**28. Coloca en la forma de Pretérito Imperfecto de Indicativo los verbos relacionados a continuación.**

partir (yo):  
cantar (nosotros/as):  
correr (vosotros/as):  
ver (tú):  
salir (ellos/ellas/ustedes):  
hacer (él/ella/usted):  
poder (nosotros/as):  
hablar (yo):  
estudiar (vosotros/as):  
dormir (ellos/ellas/ustedes):  
servir (tú):  
mover (él/ella/usted):  
acertar (tú):  
cambiar (yo):

**29. Completa las frases conjugando los verbos entre paréntesis.**

- 1) Antes de ir a la fundación Andrea \_\_\_\_\_ (averiguar) precios en otras instituciones.
- 2) Cuando tú comenzaste tus clases de español, tu amiga \_\_\_\_\_ (terminar) sus clases.
- 3) Se despertaron cuando los ladrones \_\_\_\_\_ (abrir) la puerta de calle.
- 4) Antes de salir a Galápagos mis amigos \_\_\_\_\_ (comprar) trajes para bucear.
- 5) No se dieron cuenta que el perro \_\_\_\_\_ (deshacer) el pastel antes de la fiesta.
- 6) Nosotros preguntamos si las niñas ya \_\_\_\_\_ (comer) antes de acostarse.
- 7) Cuando regresaron de la reunión, los chicos \_\_\_\_\_ (resolver) ir a la discoteca.
- 8) No tomamos las fotos porque María \_\_\_\_\_ (hacer) un vídeo.
- 9) Ellos se dieron cuenta que sus novias \_\_\_\_\_ (mentir) sobre sus edades.
- 10) Antes de volver a su país los turistas \_\_\_\_\_ (ver) muchos lugares.

**30. Escribe las oraciones según el modelo, poniendo los verbos en la forma del Pretérito Perfecto Compuesto.**

Modelo: Ana/estudiar inglés/todos los días.

*Ana ha estudiado inglés todos los días.*

- Nosotras/viajar a Europa/este año.
- Adrián/estudiar francés y alemán/casi todas las semanas.
- Ana/ver la nueva película de Almodóvar/ya.
- Nosotros/ya/participar del debate sobre el hambre mundial/este año.
- Vosotras/salir con vuestros amigos/durante todo el verano.
- Los niños/jugar al fútbol/siempre.

**31. Elige uno de los dos verbos que están entre paréntesis para completar los huecos de los textos a continuación. ¡Ojo! Hay que ponerlos en la forma correcta del participio.**

a. “Ante la ausencia de pistas, la policía británica ha \_\_\_\_\_ (hacer/investigar) un llamamiento a las orquestas europeas, con el fin de arrojar alguna luz sobre el caso de ‘piano man’, el joven que fue \_\_\_\_\_ (buscar/hallar) hace más de un mes en una carretera de la costa inglesa, y del que sólo se sabe que es un virtuoso de este instrumento”.

b. “Cuatro hombres han \_\_\_\_\_ (poner/ser) detenidos hoy en el centro de Inglaterra, en relación con los atentados frustrados del \_\_\_\_\_ (pasar/ocurrir) día 21. Además, se ha \_\_\_\_\_ (ver/encontrar) un paquete sospechoso en la zona.”

c. “La venta de discos en España cayó un 6% en 2005, pero el mercado discográfico se ha \_\_\_\_\_ (recuperar/mantener) con respecto a los últimos cuatro años gracias al ‘boom’ de las melodías para los teléfonos móviles.”

d. “Rusia ha \_\_\_\_\_ (refutar/acusar a miembros de la delegación diplomática del Reino Unido en Moscú de espionaje después de que una televisión estatal emitiera un reportaje en el que se narraba una trama para obtener secretos y en la que se habla de pagos irregulares a organizaciones no gubernamentales. Londres ha (negar/ aceptar) las acusaciones.”

**32. Lee el fragmento de la novela del escritor argentino Adolfo Bioy Casares y completa las lagunas con la forma del pretérito perfecto simple (de los verbos indicados).**

“Yo estaba enfermo. \_\_\_\_\_ (tener) la esperanza de que en alguna parte del museo hubiera un mueble con remedios; arriba no había nada; (bajar) a los sótanos y... esa noche \_\_\_\_\_ (ignorar) mi enfermedad, \_\_\_\_\_ (olvidar) que los horrores que estaba pasando vienen, solamente, en (descubrir) una puerta secreta, una escalera, un segundo (entrar) en una cámara poliédrica – parecida a unos refugios \_\_\_\_\_ los sueños. sótano. contra bombardeos, que recubiertas por chapas de dos tipos – unas de un material como el corcho, otras de mármol \_\_\_\_\_ – simétricamente distribuidas. ocho direcciones cámara. Después arriba, abajo, caminando por el museo. \_\_\_\_\_ (adelantar) un poco más: se (ver) en el cinematógrafo – con las paredes \_\_\_\_\_ (dar) un paso: por arcadas de piedra, en

(ver) repetirse, como en espejos, ocho veces la misma \_\_\_\_\_ (oír) muchos pasos, terriblemente claros, a mi alrededor, \_\_\_\_\_ (apagar) los ruidos, como en un ambiente de nieve, como en las frías alturas de Venezuela.

**Шар 8. (Актуализация семантического аспекта сложного грамматического явления)**

**33. Lee oraciones. Determina el valor de los tiempos de pasado que se emplean.**

1. Después del trabajo, he hecho las compras y he vuelto a casa.
2. Ayer nos llamó porque al final no puede participar en nuestro programa de radio.
3. Mi colegio tenía muchos espacios para practicar el deporte.
4. Viví en el mismo piso al lado del Parque Central durante 30 años.
5. Me costó bastante adoptarme a Barcelona, porque no había vivido antes en una gran ciudad.
6. Jugábamos en la calle y nos juntábamos 10-15 niños. Siempre había algo interesante y nuevo.
7. A las 10.00 en punto llegaron los participantes a la plaza del Ayuntamiento.
8. No te acuerdas de que ya le hemos llamado varias veces y no nos ha contestado ni una sola vez.
9. No me resultó difícil empezar a cocinar. Mi madre ya me había enseñado algunos trucos de cocina.
10. Cuando era niño, por mi cumpleaños, llevaba caramelos a clase.

**34. Relaciona los tiempos gramaticales con sus descripciones. Comprueba tus respuestas en la parte de respuestas del manual.**

- |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. PRETÉRITO PERFECTO<br>SIMPLE    | A. Se usa para hablar de acciones en el pasado que no tienen ninguna relación con el presente. También se utiliza para hablar series de acciones en el pasado, para acciones que ocurrieron en un momento concreto en el pasado, y para indicar el principio o el final de una acción. |
| 2. PRETÉRITO PERFECTO<br>COMPUESTO | B. Lo usamos para hablar de una acción pasada anterior a otra también pasada.                                                                                                                                                                                                          |
| 3. PRETÉRITO<br>IMPERFECTO         | C. Lo usamos para hablar de acciones pasadas que tienen alguna relación con el presente o un sentido de continuidad en el presente.                                                                                                                                                    |
| 4. PRETÉRITO<br>PLUSCUAMPERFECTO   | D. Usado para hablar de acciones habituales en pasado, para describir paisajes, personas, cosas, situaciones en pasado.                                                                                                                                                                |

**35. A. Presta atención a la diferencia entre Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Imperfecto.**

| Pretérito Perfecto Simple                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Pretérito Imperfecto                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acciones terminadas del pasado. No hay un elemento de repetición, no son habituales o típicas de ese pasado. Simplemente se hicieron en ese momento. Si indicamos el número de veces exacto o lo limitamos en el tiempo, lleva indefinido: <i>Fui al gimnasio tres veces y lo dejé. Una vez me perdí en las montañas.</i> | Rutinas, hábitos, costumbres, acciones que se repiten durante un período de tiempo: <i>Iba al gimnasio tres veces a la semana. Me perdía en las montañas constantemente.</i><br>Acciones que pertenecen a un pasado anterior y terminado (antes), opuesto a ahora<br>Contexto, descripción, lo que sucede alrededor |



|                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No tiene carácter cíclico.<br>Acciones que suceden en nuestra historia. El guion que hace avanzar la acción.<br>Si nos imaginamos la historia que contamos, la acción en el <b>Pretérito Perfecto Simple</b> ya está terminada. | de nuestra historia pero NO es el guion<br>Si nos imaginamos la historia que contamos, la acción en imperfecto todavía ocurre, no termina ahí o no sabemos cuándo termina (no limitada). |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**B. Completa las oraciones con las formas apropiadas de Pretérito Perfecto Simple o Pretérito Imperfecto. Contesta a las preguntas según el contenido del texto.**

**Un descanso**

Sara \_\_\_\_\_ (estar) estudiando cuando Laura \_\_\_\_\_ (entrar) en el cuarto. Le \_\_\_\_\_ (preguntar) a Sara si \_\_\_\_\_ (querer) ir al cine con ella. Sara le \_\_\_\_\_ (decir) que sí porque \_\_\_\_\_ (sentirse) un poco aburrida de sus estudios. Las dos \_\_\_\_\_ (salir) en seguida para el cine. \_\_\_\_\_ (Ver) una película cómica y \_\_\_\_\_ (reírse) mucho. Luego, como \_\_\_\_\_ (hacer) mucho frío, \_\_\_\_\_ (entrar) en Ruta Maya y (tomar) chocolate. \_\_\_\_\_ (Ser) las 2:00 de la mañana cuando por fin \_\_\_\_\_ (regresar) a casa. Laura \_\_\_\_\_ (acostarse) inmediatamente porque \_\_\_\_\_ (estar) cansada, pero Sara \_\_\_\_\_ (empezar) a estudiar otra vez.

- 1) ¿Qué le propuso Laura al entrar en el cuarto?
- 2) ¿Por qué decidió Sara ir al cine?
- 3) ¿Qué hicieron las amigas después del cine?

**36. Identifica de qué hablamos en cada enunciado y marca con un círculo la forma adecuada del verbo en cada caso como se da en el ejemplo.**

Ejemplo:

- a. Antes iba/fui mucho al cine ideal. (situación regular)
- b. Ayer iba/fui al cine ideal. (hecho completo)

1.
  - a. Cuando era pequeño sólo iba/fui a un parque de atracciones una vez. (\_\_\_\_\_)
  - b. Cuando era pequeño, cada fin de semana iba/fui a los parques de atracciones. (\_\_\_\_\_)
2.
  - a. El verano pasado estábamos/estuvimos 15 días en la playa y 15 días en la sierra, pero este año no hemos salido de casa. (\_\_\_\_\_)
  - b. Cuando Carmen era pequeña, todos los veranos estábamos/estuvimos 15 días en la playa y 15 días en la sierra, pero ahora no quiere viajar con nosotros. (\_\_\_\_\_)
3.
  - a. Los padres no sabían que nombre ponerle, pero al final la llamaban/llamaron Nicasia. (\_\_\_\_\_)
  - b. Se lamaba Nicasia, pero sus amigos la llamaban/llamaron «Casi». (\_\_\_\_\_)
4.
  - a. Estaba loco con su gato. Lo lavaba/llevó al veterinario dos veces al mes. (\_\_\_\_\_)
  - b. No cuidaba nada a su gato. Lo llevaba/llevó dos veces al veterinario en toda su vida. (\_\_\_\_\_)
5.
  - a. Aquel primer concierto de Broos Pringtin era/fue genial. (\_\_\_\_\_)
  - b. Cuando era más joven, sus conciertos eran/fueron geniales, pero ya no es lo mismo. (\_\_\_\_\_)

**37. Selecciona los marcadores temporales correctos para completar las frases:**

*Este año, todavía, esta semana, ayer, el 15 de junio de 1978, el año pasado*

1. \_\_\_\_\_ los niños se han levantado muy tarde porque están de vacaciones.
2. \_\_\_\_\_ hemos tenido cuatro semanas de vacaciones. En cambio  
\_\_\_\_\_ sólo tuvimos tres.
3. \_\_\_\_\_ no ha regresado mi madre del trabajo.
4. \_\_\_\_\_ Llegó también muy tarde a casa.
5. \_\_\_\_\_ se celebraron las primeras elecciones democráticas en España  
después de la Guerra Civil.

**Шар 9. (Актуализация функционального аспекта сложного грамматического явления)**

**38. Acabas de volver de vacaciones. Sin embargo, el atraso del vuelo, así como el extravío de tu equipaje y la mala orientación y poca eficiencia por parte de los empleados de la compañía aérea, te sacaron completamente de quicio además de hacerte perder un día de trabajo.**

**Por eso, redacta una carta al Director de la compañía aérea por la cual has viajado en la que debes:**

- exponer todo lo que ha ocurrido durante tu regreso.
- solicitar una indemnización por todos los daños sufridos.
- explicar que, si no te dan la respuesta o no te pagan todos sus perjuicios, irás a procesarlos.

**39. Habla con tu compañero y elabora entre los dos una lista de con lo que has habéis hecho hoy y lo que hicisteis ayer.**

**40. En parejas, nombra el tiempo del verbo que se usa con los marcadores siguientes. Dad vuestros propios ejemplos.**

|                        |                     |                |                 |
|------------------------|---------------------|----------------|-----------------|
| un día                 | los fines de semana | aún            | anoche          |
| normalmente            | los jueves          | esta mañana    | en 1970         |
| tres veces a la semana | el otro día         | el 19 de marzo | este año        |
| ya                     | todas las semanas   | cada día       | últimamente     |
| nunca                  | jamás               | en noviembre   | hace mucho      |
| este mes               | hace diez minutos   | el año pasado  | tiempo          |
| frecuentemente         | esta tarde          | aquella vez    | todavía         |
| la semana pasada       | hace dos horas      | todos los días | el mes pasado   |
| ayer                   | hoy                 | esta vez       | aquel día       |
| todos los años         | siempre             | hace un rato   | el miércoles    |
| este verano            | toda su vida        | antes          | hace tres meses |
| por las mañanas        | en invierno         | a veces        | una vez         |

**Шаг 10. (Коммуникативная практика)**

**41. Habla de tu niñez y tus amigos. Cuenta lo que solías hacer y luego compara con tus compañeros. ¿Qué teníais en común? ¿Qué era diferente? ¿Qué tipo de cosas te fastidiaban y llevaban a peleas entre tus amigos?**

**42. Elige un titular de la columna A y otro de la columna B. Escribe el titular completo y después cuenta una breve historia explicando qué pasó y cómo pasó.**

**COLUMNA A**

1. Quinto día de encierro de
2. Nueva boda de
3. Repentina muerte de
4. Secuestran a
5. Fuerte temporal deja incomunicado a
6. Coma etílico de
7. EEUU sanciona

**COLUMNA B**

1. ministro
2. astronautas rusos
3. conocida tonadillera
4. Julio Iglesias
5. Drácula
6. fontanero
7. una gallina
8. Teresa de Calcuta
9. joven poeta
10. Tarzán y Jane

**43. Un amigo tuyo te pregunta sobre tus cursos de idioma en España o en algún lugar del extranjero el verano pasado. Representad el diálogo. Hablad del viaje, del alojamiento, de la escuela y las clases, de las excursiones y del país.**

**44. Aunque las cosas están cambiando en España, y hombres y mujeres se reparten las tareas domésticas, todavía son las mujeres las que, quizá, más tiempo dedican al hogar. ¿Qué papel tenía la mujer antiguamente? ¿Qué papel tenía el hombre/el marido antiguamente? ¿Cómo se repartían las labores domésticas? ¿Quién ganaba el dinero?**