

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков  
Кафедра английской филологии

Черникова Татьяна Денисовна

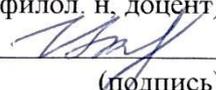
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ И РАБОТА  
НАД ИХ КОРРЕКЦИЕЙ

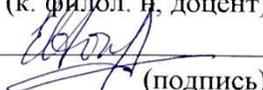
Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Иностранный язык (английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

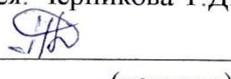
Зав. кафедрой: Битнер И.А.,  
(к. филол. н. доцент)

«11» июня 2022 г.   
(подпись)

Руководитель: Штейнгарт Е.А.,  
(к. филол. н. доцент)

«11» июня 2022 г.   
(подпись)

Обучающийся: Черникова Т.Д.

«11» июня 2022 г.   
(подпись)

Дата защиты «24» июня 2022 г.

Оценка хорошо (прописью)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Теоретические основы обучения письменной речи учащихся.....</b>	<b>6</b>
1.1 Письмо как вид речевой деятельности и особенности обучения письму в среднеобразовательной школе.....	6
1.2 Понятие и классификация ошибок в письменных работах учащихся и причины их возникновения.....	17
Выводы по первой главе.....	25
<b>Глава II. Работа над исправлением ошибок в 9 классе общеобразовательной школы .....</b>	<b>27</b>
2.1 Комплекс упражнений для работы над ошибками в письменной речи учащихся.....	27
2.2 Апробация программы обучения приемам работы над ошибками в иноязычной письменной речи учащихся 9 классов.....	35
2.3 Контроль освоения учащимися приемов работы над ошибками в иноязычной письменной речи.....	42
Выводы по второй главе.....	50
<b>Заключение.....</b>	<b>52</b>
<b>Список использованных источников.....</b>	<b>53</b>

## Введение

Задачи, решаемые при обучении письменной речи, связаны с созданием условий для овладения содержанием обучения письменной речи. Они включают в себя формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста.

Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Если правильно определить цели обучения письму, учитывать роль письма в развитии других умений, использовать упражнения, полностью соответствующие цели, выполнять эти упражнения на подходящем этапе обучения, то речь постепенно становится богаче и логичнее.

**Актуальность исследования** обусловлена тем, что учащиеся не всегда равномерно осваивают учебную программу по предмету «Иностранный язык», в связи с чем особую значимость имеет развитие навыков контроля за совершением речевых действий в области письменной речи, знание правил построения и оформления речевого высказывания, а также своевременная коррекция ошибок, которая является одним из компонентов саморегуляции учебной деятельности. Исходя из этого, обучение приемам работы над речевыми ошибками при обучении письменной речи английского языка выступает в качестве приоритетного направления в обучении и обуславливает актуальность выбранной темы, выбор проблемы, объекта и предмета исследования.

**Объектом** исследования являются речевые ошибки учащихся.

**Предметом** выступают приемы работы над речевыми ошибками при обучении письменной речи английского языка.

**Целью** работы является выявление эффективности приемов работы над речевыми ошибками при обучении письменной речи английского языка.

Для достижения поставленной цели в исследовании решаются следующие основные **задачи**:

1. Рассмотреть письмо как вид речевой деятельности в обучении иностранному языку;
2. Раскрыть феномен ошибки и продемонстрировать ее классификации с точки зрения лингвистики, психологии и методики, установить причины возникновения ошибок при обучении английскому языку;
3. Выявить наиболее распространенные типы ошибок и предложить способы их исправления;
4. Разработать комплекс упражнений для развития лексико-грамматических навыков иноязычной письменной речи;
5. Апробировать программу обучения приемам работы над ошибками в иноязычной письменной речи.

В основе исследования лежат следующие **методы**: синтез, анализ, классификация, наблюдение, тестирование.

**Методологической базой** исследования послужили научные труды Е.И. Пассова, С.Н. Цейтлин, Т.В. Сапух, Б.Ф. Воронина, Б.С. Мучника, И.В. Новицкой и О.А. Обдаловой.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в комплексном анализе проблемы наличия у учащихся речевых ошибок при реализации письменной речи, а также последующей разработке приемов, которые помогут им регулировать качество собственного иноязычного высказывания, могут повысить уверенность учащихся при реализации речевого намерения, стимулировать к иноязычному общению, воспитывать интерес к познавательной деятельности, коммуникации на английском языке в условиях различных тем, задач и ситуаций.

**Практическая значимость** определяется актуальностью исследования и заключается в возможности использования результатов при разработке УМК, а также при планировании уроков иностранного языка с их последующей реализацией.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников. Во введении определяется актуальность проводимого исследования, формулируется его цель и задачи. Первая глава рассматривает теоретические основы обучения письменной речи учащихся. Вторая глава исследует работу над исправлением ошибок в 9 классе общеобразовательной школы. Общий объем работы составляет 56 страниц.

## **Глава I. Теоретические основы обучения письменной речи учащихся**

### **1.1 Письмо как вид речевой деятельности и особенности обучения письму в среднеобразовательной школе**

Письмо представляет собой продуктивный инициальный вид речевой деятельности, осуществляемый посредством фиксации определенного содержания графическими знаками. Психологическая структура письма состоит из трех фаз:

1. Мотивационно-побудительная. На этой фазе формируется мотив – передать мысль письменно. Вместе с тем формируется и замысел будущего письменного произведения.

2. Аналитико-синтетическая. На этой фазе происходит отбор слов, грамматическое структурирование, распределение предметных признаков в группу предложений.

3. Исполнительская. На этой фазе происходит фиксация продуманного текста посредством графических символов.

Процесс письма представляет собой комплексную психофизическую деятельность. Она основывается на взаимодействии двигательного, зрительного и слухо-речемоторного анализаторов. В начале мозг осуществляет звуко-буквенный анализ необходимых слов для осуществления высказывания и осуществляет написание. В процессе написания буквы человек ассоциирует конечное число букв в слово, отождествляет слово с его значением, объединяет значения в виде сведений, активно задействуя мыслительные процессы и образное мышление. Затем моторное восприятие написанных рукой букв дополняет зрительный образ и тем самым улучшает понимание и запоминание информации [Обдалова, 2014, с.162].

Письмо состоит из двух составляющих: техники письма и составления письменного сообщения. Первая из них – техника письма – включает в себя ряд аспектов, освоение которых является базой для осуществления письменной деятельности. Среди данных аспектов: графика – начертания

письменных или печатных знаков; орфография – правила написания всех букв и буквосочетаний как изолированно, так и в связной речи; пунктуация – корректная расстановка знаков препинания [Щукин, 2007, с.260]. Данная составляющая письма осваивается на начальных этапах изучения иностранного языка. Затем следует реализация второй составляющей письменной речи – составления письменного сообщения.

Собственно составление письменного сообщения предполагает следующие этапы работы:

1. Выбор функции сообщения и соответствующего содержания: информирующая (запрос, передача, сохранение информации); манипулятивная (обращение за помощью, управление); эмоционально-оценочная (эмоциональное воздействие, выражение восприятия); этикетная (делопроизводство, формальности общения);

2. Выбор речевой формы выражения: резюме, анкета, письмо, статья, отчет, эссе и др.;

3. Графическое исполнение письменного произведения [Скрипникова, 2018, с.77].

Письмо способствует развитию навыков и умений устной речи, так как оно тесно связано с ней. Устная и письменная речь постоянно взаимодействуют, дополняют друг друга: письменная речь может быть прочитана, а устная зафиксирована. В то же время каждая из форм речевого общения обладает своими специфическими чертами.

Отличия письменной речи от устной:

1. Устная речь обращена к определенным лицам – слушающим. В письменной речи аудитория обезличена.

2. В письменной речи все тщательно продумывается, планируется. Устная речь в большей степени не подготовлена, более гибкая и спонтанна.

3. Для письменной речи характерно использование более сложных синтаксических конструкций; напротив, в устной речи чаще употребляются простые предложения и более свободный выбор слов.

4. Письменная речь больше привязана к книжному стилю, а устная речь – к разговорному.

5. Для письменной речи больше внимание уделяется орфографии - правильному обозначению звуков буквами. Для устной речи важнее правильное произношение звуков.

6. Письменная речь является контекстуальной и требует более систематического, логически связного изложения. Устная же речь очень богата модуляцией голоса, интонацией, голосовым подчеркиванием – ситуативна [Рогова, 1991, с.207].

В соответствии с ФГОС учащиеся 9 классов должны уметь составлять письменные высказывания объемом до 75 слов. В типы данных высказываний входят личные письма с опорой и без опоры, разнообразные этикетные направления (поздравления, соболезнования, благодарности), заполнять бланки и таблицы, создавать небольшие тематические высказывания (эссе, сочинения, отзывы) и проекты.

Сформированность навыков письменной иноязычной речи определяется такими критериями текста как полнота, лексико-грамматическая и синтаксическая сложность, логичность, развернутость, грамматическая нормативность, единство жанра и стиля, идейная и тематическая целостность.

Согласно ФГОС письмо должно способствовать у учащихся:

1. Формированию графических автоматизмов;
2. Умениям и навыкам формулирования мысли в соответствии с требуемым функциональным стилем и жанром;
3. Формированию представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме аутентичного письменного текста;
4. Расширению общего кругозора и метапредметных знаний;
5. Овладению социокультурными особенностями речи носителей изучаемого языка;

б. Использованию письма в качестве средства коммуникации, познания, творчества.

Требования ФГОС к освоению учебной программы предполагают личностные, предметные и метапредметные результаты, которые будут рассмотрены далее.

К предметным результатам, помимо ранее указанных, относится переход от приобретённого в начальной школе умения выполнять наиболее рациональным способом различные виды учебных заданий к более масштабной творческой учебной деятельности с чертами критического осмысления.

К метапредметным результатам обучения иноязычному письму и освоения учебного предмета «Иностранный язык» в целом относятся:

- ✓ умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

- ✓ умение мыслить стратегически, искать наиболее эргономичные и эффективные пути решения задач;

- ✓ умение осуществлять саморегуляцию, включающую в себя анализ работы, оценку и контроль собственной деятельности;

- ✓ умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

- ✓ умение работать как самостоятельно, так и в сотрудничестве, при этом организовывать его эффективно, избегать конфликтов и разрешать имеющиеся;

- ✓ умение работать с наглядными, текстовыми опорами и информационно-справочными материалами.

К личностным результатам в соответствии с ФГОС относятся:

- ✓ осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, его идентичности;
- ✓ понимание иностранного языка как средства передачи информации и выражения оценочного отношения, что определяет необходимость грамотности и осознанности его использования;
- ✓ воспитание активной жизненной позиции;
- ✓ развитие толерантного и уважительного отношения к иным культурам, их речевой и неречевой культуре, традициям, религии, обычая, социальным правилам и восприятие их как существующей в мире разновидности нормы;
- ✓ развитие коммуникативной культуры, заключающейся в знании правил этикета в различных ситуациях общения и способности корректно осуществлять общение в различных условиях [Приказ.мин...].

В основу учебных действий, осуществляемых при обучении письму, ложатся выделение, преобразование, трансформация, дополнение, интерпретация, продукция текстов. Выбор того или иного действия определяется подходом к обучению коммуникативным умениям письменной речи: текстовым или процессуальным.

I. Первый подход, текстовый, тесно связывает письмо с чтением. В соответствии с данным подходом учащимся предоставляется текст, который выступает либо основой для дальнейшей детальной работы, либо образцом для создания письменного высказывания.

Обучение, основанное на текстовом подходе, включает в себя три этапа:

1) Первый этап – чтение, осмысление и анализ текста. В зависимости от дидактической задачи анализ может быть смысловым, композиционным, языковым, стилистическим.

Смысловой анализ опирается на определение темы текста, идеи, основных утверждений автора. Итак, учащемуся необходимо изучить смысловое содержание материала, проанализировать имеющуюся у него

информацию, синтезировать и выявить, что стремится доказать автор, как он аргументирует свою точку зрения и какие являются доказательными для того или иного тезиса [Никитина, 2016, с.142].

Композиционный анализ опирается на изучение конструкции текста на предмет связи языковой формы с содержанием. Учащемуся необходимо выделить в тексте смысловые части, оценить порядок их расположения с точки зрения логики развертывания в рамках темы, оценить целесообразность абзацного членения, определить соответствии композиционной организации тому или иному жанру и стилю речи, выявить процентное соотношение субъективного и объективного в тексте, а также порядок расположения данной информации [Кайда, 2013, с.97].

Лингвостилистический (языковой и стилистический) анализ текста предполагает определение учащимися типа речи (повествование, описание, рассуждение), жанровой и стилевой принадлежности, с помощью каких языковых средств осуществляется связь предложений в тексте, с помощью каких языковых средств передается содержание и стилистика текста и т.д. [Лингв. анализ: электр. ресурс].

2) Второй этап – построение высказывания по аналогии со структурными единицами разных уровней, содержащимися в тексте. Особую ценность имеют упражнения, направленные на расширение и сужение текста. Указанные упражнения осуществляются с помощью приемов деления информации на главную и второстепенную, свертывание исходной информации за счет обобщения либо развертывание от общего к частным аспектам [Михайлова, 2012, с.107].

3) Третий этап предполагает написание учащимися текстов самостоятельно, используя исходный текст как идейную, композиционную и лингвостилистическую опору. При этом созданный текст должен отвечать требованиям языковой правильности, нормативности, композиционной стройности и стилистической выдержанности [Колесникова, 2008, с. 116].

II. Второй подход, процессуальный, предполагает написание учащимся текста без опоры, при этом акцент делается на его целевые установки, мотивы и ценностные ориентиры, интересы, когнитивные особенности и способы их выражения.

Обучение, основанное на процессуальном подходе, включает в себя два основных этапа:

1) Первый этап – планирование. На этом этапе происходит разработка темы, плана реализации речевого замысла в соответствии с темой и коммуникативной задачей, определяется порядок изложения мысли, подбор языковых средств и способов формирования и формулирования мысли.

2) Второй этап – создание речевого произведения в письменном виде. В соответствии с традиционными структурными частями (введение, основная часть, заключение) учащиеся развертывают высказывание по теме, опираясь на существующие в изучаемом языке нормы. При этом особое внимание уделяется грамотному эквивалентному и адекватному переводу текста с русского языка на английский при создании текстового произведения [Колесникова, 2008, с. 117].

В соответствии с ФГОС среди программных форм текстов, создаваемыми учащимися в период обучения иностранному языку в 9 классе, выделяют личные письма, диктанты и сочинения.

- Личные письма представляют собой вид письменной работы, в рамках которого учащийся должен ответить на письмо или написать свое, опираясь на принятые нормы построения и оформления данного типа письменного речевого произведения. Ступин Л.П. в своей работе «Как написать письмо по-английски (частная и деловая переписка)» выделил основные правила написания иностранных писем.

При обучении написанию личных писем педагогу необходимо ознакомить учащихся с образцом и дать четкие инструкции по написанию данного типа работ. В соответствии с правилами написания личных писем в

правом верхнем углу указывается адрес получателя, ниже с красной строки начинается приветствие, адресуемое получателю письма.

Во вступительной части уместно выражать какие-либо эмоции в соответствии с этикетом, например, извиниться за долгий ответ, поблагодарить за полученное письмо и т.д. Можно также продемонстрировать реакцию на содержание полученного письма.

В основной части письма учащийся должен предоставить ответ на вопрос, заданный в полученном письме, либо рассказать какую-либо историю в зависимости от полученного задания.

В завершающей части письма, как правило, указывается упоминание о поддержании контакта, благожелательные слова и прощание.

Важно отметить, что темы писем могут быть весьма разнообразны, как и обсуждаемая в них проблематика. Письма могут различаться по функциональной и стилевой направленности, например, письма другу, деловые письма и др. Важно помнить, что каждый из типов обладает как общими, так и уникальными для каждого из них аутентичными речевыми клише, подлежащими обязательному усвоению [Ступин, 1991, с.1-15].

- Диктант представляет собой вид письменной работы, в рамках которого учащийся должен воспроизвести в письменной форме услышанное либо увиденное слово, словосочетание, предложение, абзац, текст.

Существует мнение, что диктант как средство контроля развитости коммуникативных навыков не дает достаточного представления о реальном качестве результатов освоения того или иного аспекта изучения языка, подлежащего проверке на данном этапе [Oliveira, 2012, с. 121].

Однако исследователи П. Дэйвис и М. Ринволюкри указывают на тот факт, что комбинирование различных форм диктантов и использование трансформаций текста, таких, как восстановление, реконструкцию, расширение, сужение, видоизменение, «может быть чрезвычайно увлекательным видом учебной деятельности, являясь не только способом проверки грамотности, но и средством стимулирования речемыслительной

активности, потребности фиксировать собственные мысли в письменной форме» [Davis, 1989, с.115].

- Сочинение представляет собой вид письменной работы, в рамках которого учащийся должен создать письменное произведение, предполагающее изложение своих мыслей и чувств в отношении предложенной темы.

В обучении языку преобладают сочинения-описания или сочинения-рассуждения (эссе). Они подлежат классификации в зависимости от того, что служит основой для их написания. Так принято выделять сочинения по прочитанному тексту, сочинения по картине, сочинения по опорной цитате [Эссе: электр. ресурс].

При сочинении-описании упор в основном делается на передачу субъективного видения произведения, его основной идеи, раскрытие замысла автора, его настроения, которое придало определенный характер работе, и т.п.

Сочинение-описание по картине строится по следующему алгоритму.

Вступление:

- ✓ справка о творчестве художника (какие стили использовал, направление в работах и когда были написаны).
- ✓ справка о картине (под влиянием каких факторов была написана, ее жанр, а также название и год создания).

Основная часть:

- ✓ описание сюжета картины.
- ✓ описание переднего и заднего планов.
- ✓ описание главных героев либо центральных объектов.
- ✓ детали.
- ✓ цветовая гамма и ее роль.
- ✓ роль используемых художником средств выражения.

Заключение:

- ✓ собственное мнение о картине.

- ✓ общий анализ и описание того, что хотел сказать автор.

Сочинение-описание по художественному произведению строится по аналогичному алгоритму.

Вступление:

- ✓ справка о творчестве писателя (какой стиль ему присущ, какие художественные приемы он использует в работе, в какую эпоху работал).
- ✓ справка о произведении (под влиянием каких факторов было написана, жанр, а также название и год создания).

Основная часть:

- ✓ описание сюжета произведения.
- ✓ описание основной идеи и темы.
- ✓ описание главных героев и второстепенных героев, их взаимоотношений, роли в сюжете.
- ✓ описание антуража, в котором разворачиваются события.
- ✓ описание событий и их идейной значимости.
- ✓ роль используемых средств образного выражения.

Заключение:

- ✓ собственное мнение о произведении.
- ✓ общий анализ и описание того, что хотел сказать автор.

Стоит отметить, что в обоих случаях сочинение-описание предполагает свободную форму рассуждения, оформленную в синтезе художественного и публицистического стилей, демонстрируя при этом единство языковой, речевой и правописной компетенций учащегося. Такая форма письменной работы предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении и предоставление свободы речевого выражения учащихся в рамках заданных норм, что позволяет педагогу получить данные об уровне освоения учащимися правил иностранного языка, овладения коммуникативной компетенцией, а учащемуся реализовать свой творческий потенциал и коммуникативные интенции [Овчинникова, 2011, с. 6].

Сочинение-рассуждение предполагают критическое осмысление той или иной проблемы, идеи, ситуации. Как правило, в качестве опоры для эссе используется афоризм, фразеологизм или иная цитата, представляющая собой отправную точку для дальнейшего рассуждения и поиска истин.

Сочинение-рассуждение строится по следующей схеме: введение, тезис, аргументация тезиса, заключение. В зависимости от объема речевого произведения количество тезисов и аргументов к ним может варьироваться. Иногда, если один аргумент не раскрывает сущности проблемы, уместно добавить еще один, однако большое количество аргументов перегружает структуру данного типа письменной работы.

В сочинении-рассуждении важная роль отводится логике следования структурных частей. Во вступлении демонстрируется проблема, подлежащая обсуждению. Оно должно быть достаточно кратким, подводить к раскрытию новых фактов и не содержать деталей, которые описывают предшествующий опыт исследователей, касающийся данной конкретной проблемы. Далее из введения осуществляется переход к основной части, которая основана на подчеркнута субъективной трактовке изучаемого вопроса. Суждения должны быть непротиворечивыми, демонстрироваться в соответствии с законами логики. Формулировка проблемы в каждом из представленных тезисов идейно должна совпадать с окончательным выводом.

Каждому эссе присущ идиостиль автора, так как данный тип письменной работы предполагает свободное изложение проблемы. Однако, среди базовых характеристик эссе, отличающих его от других видов сочинений, являются однозначность трактовки и структурная краткость предложений, отсутствие оборотов, конструкций, повторов слов и однородных членов предложения. Многоаспектный взгляд автора на освещаемую тему предьявляется емко, понятно и максимально содержательно. При этом приветствуется использование средств образной выразительности, способных ярко, кратко и содержательно выразить основной смысл идеи автора. Отбор лексических средств опирается на

принцип релевантности тех или иных словарных единиц для описания конкретной проблемы или идеи, а также принцип доступности, в рамках которого предполагается, что готовая работа должна не вызывать затруднений при ее прочтении. Представленные факты должны трактоваться идентично, а в содержании текста должно прослеживаться единство идеи и исполнения [Эссе: электр. ресурс].

Таким образом, можно констатировать факт, что письмо как средство обучения иноязычной речи в 9 классе применяется для лучшего усвоения лексико-грамматического материала, правил построения связной и обоснованной речи, а также выражения понимания содержания того или иного вопроса, проблемы, тематического текста и предъявления собственной точки зрения. В обучении иностранному языку существует большое разнообразие письменных работ, способных раскрыть творческие способности учащихся, реализовать их знания, умения и навыки в области иноязычного речепроизводства, проверить уровень сформированности иноязычной коммуниктивной компетенции и компетенции личностного самосовершенствования.

## **1.2 Понятие и классификация ошибок в письменных работах учащихся и причины их возникновения**

Согласно толковому словарю В.И. Даля слово «ошибка» происходит от старорусского слова «обшибать», т. е. что-то сбивать, скалывать ударом [Даль, 1998, с.1546]. В современном языке ошибка – это результат действия, совершенного с отклонением от заданных параметров и нарушением существующих правил. При совершении ошибки человек получает результат, не соответствующий предполагаемым нормам либо ожиданиям.

С точки зрения психологии ошибка представляется явлением на грани сознательного и бессознательного. По мере освоения человеком той или иной

деятельности сознательный контроль осуществляется над теми участками знания, которые представляют наибольшие трудности, а бессознательный контроль имеет автоматический характер и осуществляется над всем остальным. Однако в ситуациях высокого напряжения, когда человек столкнулся с нетипичной для него ситуацией применения знаний, навыков и умений, происходит нарушение процессов контроля, что приводит к погрешностям [Куровский, 2013, с.148]

Если говорить о бессознательном, такие нарушения называются, в случае устной речи, оговорками и, в случае письменной речи, описками. Они происходят, преимущественно, в результате невнимательности.

Если говорить о сознательном, такие нарушения относятся к ошибкам. Важно, что ошибкой тот или иной аспект является в том случае, если речевое действие завершено. Если же человек в процессе речи исправил какое-либо нарушение норм со своей стороны, уместно говорить о наличии оговорки/описки, а не ошибки, неправильность которой автор осознает моментально и может исправить, опираясь на законы формирования и функционирования данной единицы речи.

В лингвистике под термином «ошибка» понимается отклонение от нормы – эталона, стандарта, зафиксированного в словарях и нормативных грамматиках или же в сознании говорящего или слушающего [Ахманова, 1966, с.567]. По мнению В.Ф. Воронина, ошибка представляет собой результат такого ошибочного действия, которое еще до начала развёртывания было ложно запрограммировано в речевом намерении, с отступлением от грамматической нормы и реализовано как ошибочное [Воронин, 1968, с.167].

В методике отношение педагога к ошибке трансформировалось вместе с системой образования. Так, ранние периоды ее становления ошибка считалась не только грубым нарушением норм, но и показателем несерьезного отношения к учебе, неуважения к персоналу учреждения образования и позором для семьи, из которой происходит ученик. Столь

жесткие порядки отмечаются на протяжении всей истории педагогики до современного этапа.

Однако сегодня ключевое значение имеет системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированные подходы, в рамках которых ошибки учащихся рассматриваются как неотъемлемая часть учебного процесса, апробации знаний, практико-ориентированного исследования и познавательной деятельности.

Во-первых, в рамках данных подходов ошибка трактуется как источник информации о наличии пробелов в формировании тех или иных речевых механизмов и сбоях, которые произошли, несмотря на приложенные учеником усилия к соблюдению всех необходимых норм.

Во-вторых, в рамках данных подходов ошибки являются ценной информацией для педагога с точки зрения рефлексии. Благодаря им, становится понятно, какие из особенностей организации уроков не показатели результативности и требуют изменений для повышения качества образования.

В-третьих, в рамках данных подходов ошибки классифицируются как важные и неважные по принципу доступности и понятности речевого произведения для его читателя/слушателя. Если человек испытывает затруднения при восприятии текста, ошибка носит значимый характер. Если же ошибка не влияет на содержательную и семантическую сторону высказывания, ошибка считается незначительной.

В отдельных случаях уместно говорить о принадлежности речевого произведения индивидуально-авторскому стилю. «Речевые ошибки – это отклонение от языковой нормы, нарушение в употреблении единиц системно-структурного языкового строя в процессе речевой деятельности, обусловленное индивидуальными особенностями носителя языка: индивидуально-психологическими, социолингвистическими и др.» [Голованова, 2004, с. 9].

Также ошибки в речи отражают процессы развития коммуникативной компетенции личности и развития языковой системы в целом, так как, имея тенденцию к упрощению и социальной адаптации, язык имеет свойство со временем принимать отклонения от нормы как норму [Новицкая, 2016, с. 789].

Если говорить о классификации ошибок, их существует великое множество, однако в контексте исследования целесообразно остановиться лишь на самых основополагающих и отличных друг от друга.

С точки зрения целостности содержимого при передаче и восприятии сообщения Б.С. Мучник предлагает выделять следующие типы ошибок:

- нарушающие ясность речи: смещение логического ударения, неправильное понимание значения словоформы, ошибочная смысловая связь слов, ошибочное смысловое разъединение слов;
- нарушающие коммуникативную точность речи: смешение слов, сходных по значению, по звучанию, по звучанию и значению, слов одного семантического поля;
- нарушающие требования краткости речи: лишние слова;
- нарушающие требования полноты речи: пропуск необходимого элемента речевой цепи, двойное использование зависимого элемента;
- нарушающие логические взаимосвязи между компонентами высказывания [Мучник, 1996, с.146].

В своих научных трудах Д.М. Бузаджи рассматривает ошибки с точки зрения логики и предлагает следующую классификацию:

- апостериорные, которые невозможно идентифицировать без обращения к контексту;
- априорные, которые очевидны без обращения к контексту;
- аналитические (нарушающие понятийную логичность);
- синтетические (нарушающие предметную логичность) [Бузаджи, 2006, с.37];

- фактические (нарушающие общую и специальную логичность);
- ситуативные (нарушения частной логичности) [Ланчиков, 2008, с.33].

М. А. Куниловская предлагает иной взгляд на классификацию ошибок и предлагает следующую:

- нарушения процесса перевода (вольности, буквализмы);
- отклонения от содержания оригинала (искажения, неточности, неясности);
- небинарные ошибки (многословность, неудачная формулировка) [Куниловская, 2013, с.145].

Несмотря на разнообразие подходов, исследование опирается на классификацию С.Н. Цейтлин.

- Фонетические (произношение слов вне соответствия нормам);
- Словообразовательные (создание слов не по существующим моделям и нормам языка, а самостоятельно изобретенным);
- Морфологические (создание форм слов и употребление частей речи вне соответствия нормам);
- Синтаксические (построение предложений вне соответствия нормам);
- Лексические (употребление слов в ненормативных значениях, нарушение лексической сочетаемости, повторы, тавтология).

Также автор делает особый акцент на стилистических ошибках, так как они не определяются одним конкретным ярусом языка и могут находить отражение в каждом из них, проявляясь в нарушении единства функционального стиля высказывания [Цейтлин, 1982, с.94].

При определении причин возникновения ошибок хотелось бы обратиться к статье Р.П. Мильруда и Н.Н. Кондаковой, которые рассматривают межъязыковой, дидактический и психолингвистический источники языковых ошибок [Мильруд, 2005].

К межъязыковому, или интерлингвистическому, источнику проблемы относят интерференцию. Школьники, встречаясь с ещё не известным словом

или явлением, описанным на иностранном языке, сталкиваются с необходимостью сопоставить его с соответствующим материалом родного языка, чтобы понять его значение [Исхакова, 1979, с.11]. При подобном сопоставлении негативное воздействие навыков и умений родного языка может быть причиной ошибок в иноязычной речи. В этот момент учащиеся и сталкиваются с языковой интерференцией - влиянием родного языка на восприятие языка, который они изучают. Интерференция может проявляться на любом уровне языка, а именно, на грамматическом, лексическом, синтаксическом и орфографическом уровнях.

Интерференция на грамматическом уровне, может быть проявлена нарушениями сочетаемости среди элементов изучаемого иностранного языка под воздействием моделей сочетаемости родного языка, вызванная бессознательной имитацией грамматических структур. К наиболее типичным ошибкам относят нарушение порядка слов, неверное употребление предлогов и неправильное употребление части речи [Данилина, 2013].

Среди лексических ошибок, возникающих от интерферирующего влияния родного языка, выделяют два типа:

- ошибки в употреблении отдельных слов. Данные ошибки появляются из-за разницы в объеме и системы значений среди двух языков – родного и изучаемого иностранного. Например, для русского слова «тяжелый» эквивалентами в английском языке являются слова «hard», «heavy», «difficult», «severe», употребление которых зависит от контекста. Данные трудности в выборе нужного слова и являются причиной ошибок у учеников при воспроизведении иноязычной речи.
- ошибки в употреблении структурно-речевых моделей. Например, структуру «снег идет» ученики могут дословно перевести как «snow goes», вместо использования правильного соответствия в английском языке «it is snowing».

Интерференция русского языка, возникающая на уровне синтаксиса, прежде всего, обуславливается речевыми нормами, допускающими

вариативное размещение членов предложения, тогда как в английском языке следует соблюдать строгий порядок слов. Ошибки у учащихся могут возникать при построении вопросительных предложений, а также при использовании специальных конструкций. Также распространенной ошибкой является минус-сегментация, то есть уменьшение числа элементов в английском языке под влиянием правил сочетаемости лингвистических единиц русского языка. Например, ошибка в конструкции «I student», которая заключается в выпадении глагола to be, вследствие дословного перевода с русского языка [Ковылина, 1993, с.24].

Орфографические ошибки, вызванные интерференцией, проявляют себя в неправильном написании слов, похожих на слова родного языка. Например, такие слова как «business» и «telephone» могут быть написаны как «bisness», «telefon». Также, написание дней недели и названия месяцев с большой буквы является особенностью английского языка, из-за чего обучаемые, овладевающие иностранным языком, под влиянием орфографии родного языка копируют написание слов с русского языка [Алимов, 2005, с.26].

Далее рассмотрим психолингвистические источники ошибок. Они подразделяются на следующие три группы:

- ошибки, являющиеся следствием лингвистической некомпетентности. Данный тип ошибок является предсистемным, потому как такие ошибки возникают на этапе, предшествующем овладению необходимого аспекта языковой системы. Так, например, ученик во фразе «He besomed my friend», ещё не зная об особенностях неправильных глаголов английского языка и правильной формы прошедшего времени у них, использует «besomed», вместо верного «became».
- несформированное чувство языка. Для того, чтобы правильно говорить на иностранном языке, важно владеть как и его системой, так и нормами данного языка. Именно при неосознанном следовании

правилам системы языка возможно возникновение ошибок. Как правило, для выражения одного смысла в языковой системе имеется несколько способов, выбор из которых диктуется традицией речевого употребления. Не соответствуют речевой норме, например, системно возможные конструкции *on weekend, at the morning*, так как традицией речевого употребления являются словосочетания *at weekend, in the morning*. Вследствие этого, выбор нетрадиционного варианта обычно расценивается как ошибка.

- индивидуальные особенности учащихся. На процесс и результаты освоения учащимися иностранного языка может повлиять такой параметр, как темперамент. Как показывают некоторые исследования, импульсивные индивиды, а также неуравновешенные учащиеся с низкими волевыми качествами, в силу своей психической деятельности и поведения склонны допускать самые различные ошибки – как грамматические, так и логические. В том числе психофизиологические особенности учащихся влияют на усвоение ими навыков грамотного письма при изучении иностранного языка [Старова, 2003, с.89].

Существуют дидактические источники ошибок, среди которых, как отмечает Пит Кордер, основной причиной ошибок у учащихся в речи на иностранном языке являются действия учителя и учебные материалы. Рассмотрим подробнее данные источники ошибок:

- обучающие действия учителя. Во многом усвоение учащимися знаний зависит от мастерства, умений, а также опыта учителя. Учебный материал должен быть доступным и понятным ученикам, что является одной из задач преподавания учителя. Так, например, заявляя, что глаголы единственного числа в третьем лице в английском языке в настоящем простом времени всегда имеют окончание *-es*, учитель провоцирует ошибки в высказываниях типа «*He doesn't wants to meet you*». Для того, чтобы не вызывать ошибки подобного типа, следует уделять особое внимание объему и отработке нового материала. Чтобы

необходимое было усвоено в полной мере, Г.Е. Ведель советует не давать слишком большой объем информации, а придерживаться правила строгой дозировки нового материала, соблюдения последовательности обучения, а также своевременной ликвидации пробелов в знаниях обучающихся [Ведель, 1974, с.96].

- учебные материалы. Среди многообразия учебных пособий, встречаются и такие, в которых языковые явления рассматриваются недостаточно всесторонне, чтобы можно было избежать ошибок в иноязычной речи учащихся, в других же предлагаются ошибочные модели в качестве образцов. Учебник должен служить для учащегося источником достоверной информации о языке и культуре стран изучаемого языка, но никак не источником отрицательного языкового материала.

Любая классификация ошибок нацелена на возможность делать определенные методические выводы относительно максимально эффективных способов предупреждения и коррекции ошибок. Знание источников ошибок является неотъемлемой частью компетенции учителя, так как они позволяют выбрать наиболее эффективные методы предупреждения и коррекции ошибок в речи учащихся.

### **Выводы по первой главе**

В первой главе нашего исследования нами было рассмотрено письмо как вид речевой деятельности и особенности обучения письму в среднеобразовательной школе. Письмо представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, основанный на вербальном графическом выражении речевого намерения. Целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая предполагает владение письменными знаками, содержанием и

формой письменного произведения речи. Обучение письму происходит поэтапно и чаще всего предполагает опору на какой-либо аутентичный материал. Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают в себя формирование лексико-грамматических автоматизмов, корректное формулирование и выражение мысли на иностранном языке в соответствии с темой, стилем и содержанием планируемого высказывания, понимание социокультурных особенностей речи носителей языка, а также использование письма в качестве средства коммуникации. Сформированность навыков письменной речи определяется такими критериями, как содержательность, обширное использование языковых средств, логичность, развернутость, соответствие языковым и речевым нормам, жанрово-стилевое единство, идейная и тематическая целостность создаваемого текста.

Нами были рассмотрены различные классификации ошибок в письменных работах учащихся и причины их возникновения. Ошибка является результатом отклонения от правил и норм, их нарушения, при совершении какого-либо действия. Современная система образования рассматривает ошибку как ценный источник информации об имеющихся у учащегося трудностях при осуществлении тех или иных действий с целью формулирования алгоритма применения мер по их исправлению. Существует множество классификаций ошибок, однако наиболее общими положениями являются следующие: ошибки могут быть нарушающими нормативную правильность оформления языковых средств в речи, ясность речи, ее коммуникативную точность, требование краткости или полноты, логические взаимосвязи между частями высказывания, процесс перевода, искажающие содержание оригинала и представляющие собой неудачные формулировки. Мы выявили, что ошибка в речи учащегося на иностранном языке может иметь психолингвистический, дидактический и межъязыковой источник, который возникает на фоне интерференции, проявляющейся на любом уровне языка.

## **Глава II. Работа над исправлением ошибок в 9 классе общеобразовательной школы**

### **2.1 Комплекс упражнений для работы над ошибками в письменной речи учащихся**

Коммуникация на иностранном языке обеспечивается преимущественно умением эффективно составлять, оформлять, продуцировать и понимать лексико-грамматические средства языка в речи. Иными словами, лексико-грамматический компонент составляет базу иноязычного высказывания, так как способствует выражению продуктов мышления в вербальной форме. В связи с этим представилось оправданным выделение данной части коммуникативной компетенции учащихся при разработке способов подготовки учащихся к осуществлению иноязычной письменной речи и контролю ее качества.

При формировании лексико-грамматической составляющей речи необходимо уделять внимание правильному оформлению структуры высказывания согласно нормам изучаемого языка и соответствию выбора языковых средств коммуникативной задаче, а также специфике их функционирования и изменений семантики некоторых слов в контексте. Так, лексико-грамматический компонент представляет собой интегральное единство лексических и грамматических единиц изучаемого языка, стоящих во взаимозависимости их структурного и функционального изменения при создании речевых произведений.

Отсюда лексико-грамматический навык – это автоматизированные операции, производимые с лексическим и грамматическим материалом изучаемого языка в процессе речевой деятельности. В его основу ложится идея способности непринужденно, с высокой скоростью создавать и понимать иноязычные высказывания, опираясь на знания правил построения единиц языка, их семантики, функционала, стилистики и возможности передачи содержания.

Опираясь на работы ряда отечественных исследователей в данной области, таких как В.А. Бухбиндер, К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, было выявлено, что освоение лексико-грамматического навыка основывается на поэтапном логическом создании высказывания с учетом всех возможных факторов, которые могут повлиять на понимание сообщения получателем, будь то носитель языка или человек, изучающий данный язык как иностранный.

Одной из наиболее масштабных и распространенных ошибок в изучении иностранного языка является буквальный перевод слов, словосочетаний, более крупных выражений и целых предложений с использованием лексико-грамматических средств изучаемого языка, в данном случае, английского. Так, рассуждая над тем, как передать свою мысль с русского на английский язык учащиеся чаще всего руководствуются знаниями слов-аналогов и структур-аналогов в последнем, однако, они чаще всего не являются эквивалентными, а итоговый результат подобного перевода представляется грубым нарушением норм изучаемого языка.

Проблема некорректного использования приема калькирования, описанного в предыдущем абзаце, обусловлена незнанием лексико-грамматических структур, присущих данному языку, а также специфики семантического выражения тех или иных понятий окружающей действительности. Другими словами, представители русскоязычной и англоязычной культур видят мир по-разному в виде существования целого массива историко-культурных, социально-политических и иных причин.

Учащиеся, не имея возможности обучаться, находясь в аутентичной среде функционирования английского языка, не могут заведомо знать, какие лексико-грамматические средства понадобятся им для последующего выражения мыслей соответственно коммуникативной задаче. Однако при грамотной подготовке в контексте каждой отдельной темы мышление имеет свойство трансформироваться и тогда в качестве лексико-грамматических

средств внутренней речи выступают единицы иностранного языка, а не родного, что и является основой языковой компетенции.

В данной связи увеличилась степень целесообразности разработки комплексов упражнений, направленных на развитие лексико-грамматических навыков иноязычной речи, в данном конкретном случае – письменной.

В нашей работе предлагается выделять языковые, речевые и условно-речевые упражнения как представление градиционной последовательности освоения и реализации лексико-грамматических навыков.

Языковые упражнения направлены на овладение способами выполнения грамматического действия вне условий коммуникативности и ситуативности. В контексте исследования предлагается следующий комплекс языковых упражнений:

1. Упражнения на идентификацию и дифференциацию лексико-грамматического материала. В условиях различия строя родного и изучаемого языков учащегося логично использовать в качестве основы упражнения материал, представляющий собой аутентичные речевые образцы. Так, например, в зависимости от выбранного уровня синтаксического элемента ученикам можно предложить следующие задания:

- ✓ найдите лишнее слово в ряду, значение которого не соответствует теме/которое не соответствует обиходно-разговорному, художественному или научному стилю.
- ✓ найдите словосочетание, которое подходит на место пропуска в предложении, учитывая правила сочетаемости слов в контексте.
- ✓ соедините части устойчивых выражений.
- ✓ определите, какая из указанных отрицательных форм существительных/прилагательных построена некорректно, назовите правильную форму.
- ✓ соедините речевое клише и ситуацию, в которой оно может быть употреблено.

- ✓ отметьте неправильные предложения с точки зрения грамматики и исправьте ошибки.
- ✓ отметьте в тексте слова, не подходящие по значению, и исправьте ошибки.
- ✓ найдите семантические отличия в представленных речевых клише в русском и английском языках.
- ✓ найдите определенные грамматические формы в словосочетании/предложении и объясните их использование.
- ✓ определите, какое из приведенных выражений/употреблений слова является русизмом, аргументируйте вашу точку зрения, исправьте ошибку.

**2.** Упражнения на субституцию, иными словами, подстановку лексико-грамматического материала. Среди таких заданий можно предложить следующие:

- ✓ выберите форму вспомогательного глагола релевантно местоимению-подлежащему в предложении.
- ✓ выберите форму основного глагола с учетом времени, в котором описываются события в предложении.
- ✓ составьте предложение из предложенных структурных частей.
- ✓ составьте предложения из предложенных структурных частей таким образом, чтобы получился связный текст, обращайте внимание на формообразующие суффиксы глаголов.

**3.** Упражнения на трансформацию лексико-грамматического материала. В качестве таких заданий можно предложить следующие:

- ✓ замените выделенные слова в предложении синонимами.
- ✓ замените выделенные слова в предложении антонимами.
- ✓ расширьте предложения, используя новые слова и выражения.
- ✓ переведите прямую речь в косвенную/наоборот.
- ✓ сузьте предложения, используя новые слова и выражения.
- ✓ совместите два предложения в одно.

- ✓ разделите одно предложение на два.
- ✓ разделите текст на абзац, используя конструкции для его структурирования (введения, переходов, заключения).

4. Упражнения на подстановку лексико-грамматического материала. В качестве подобных заданий могут выступать следующие:

- ✓ дополните предложение в соответствии с предложенной грамматической конструкцией.
- ✓ дополните устойчивые выражения недостающими элементами.
- ✓ дополните предложения новыми словами, используя новое грамматическое правило.
- ✓ дополните письмо недостающими речевыми клише.

5. Упражнения на перевод лексико-грамматического материала могут быть представлены в виде следующих задач:

- ✓ сопоставьте варианты перевода с выражением на английском языке, выберите наиболее подходящий.
- ✓ сопоставьте однокоренные слова с соответствующими им единицами перевода.
- ✓ переведите указанную часть речи в тексте, прокомментируйте, в виде каких частей речи может быть осуществлен перевод на русский язык.
- ✓ переведите указанную грамматическую конструкцию в тексте, прокомментируйте, в виде каких синтаксических конструкций она может быть переведена на русский язык.

Подобные упражнения помогают учащимся обобщать информацию об изученном лексико-грамматическом явлении, анализировать правильность его употребления и осуществлять коррекцию в соответствии с изученными правилами и образцами аутентичной речи носителей языка в качестве авторитетного источника. Также, выполняя такие задания, учащиеся развивают навыки критического мышления, необходимые для осуществления анализа, синтеза, оценки и контроля собственной деятельности в области

реализации знаний, умений и навыков работы с иноязычным лексико-грамматическим материалом.

Условно-речевые упражнения направлены на овладение способами реализации лексико-грамматического материала в условиях коммуникативности. В контексте исследования предлагается следующий комплекс условно-речевых упражнений:

### 1. Имитативные упражнения.

- ✓ согласитесь/не согласитесь с данными утверждениями и обоснуйте свою точку зрения, используя образец.
- ✓ составьте предложение/текст, используя образец и приведенные ниже словосочетания и выражения.
- ✓ составьте предложения, используя речевые образцы/устойчивые выражения/слова, семантически аналогичные указанным в образце.

### 2. Подстановочные упражнения.

- ✓ вставьте в места пропусков предложения, соответствующие содержанию текста таким образом, чтобы он получился грамматически и содержательно связным.
- ✓ выскажетесь о заданной теме, используя образец.
- ✓ ответьте на вопросы, используя образец.
- ✓ составьте мини-текст, опираясь на предложенные вам начальные части предложений.

### 3. Трансформационные упражнения.

- ✓ перепишите историю таким образом, чтобы она имела счастливый конец, опираясь на образец.
- ✓ переделайте утверждение в соответствии с содержанием прочитанного текста, опираясь на образец.
- ✓ опровергните утверждение, опираясь на образец.
- ✓ передайте содержание диалога в виде монолога, опираясь на образец.

Речевые упражнения направлены на овладение способами реализации лексико-грамматического материала в условиях подготовленной и

неподготовленной речи. Комплекс данного типа упражнений включает следующие задания:

**1. Вопросно-ответные упражнения.**

- ✓ составьте 4 вопроса к прочитанному тексту и подготовьте ответы.
- ✓ прочитайте текст и дайте развернутые ответы на вопросы.
- ✓ прочитайте текст про преступление и раскройте его, задав правильные вопросы подозреваемому, опираясь на детали ситуации и логику.

**2. Репродуктивные упражнения.**

- ✓ прочитайте текст и подготовьте его пересказ, используя выделенные аутентичные слова, выражения и структуры.
- ✓ передайте основное содержание текста, используя только 5 предложений из текста, используйте слова-связки и речевые клише.
- ✓ передайте основное содержание текста в разговорном/литературном стиле.

**3. Композиционные упражнения.**

- ✓ напишите сочинение на основе плана и списка обязательных словосочетаний.
- ✓ напишите рассказ по теме, опираясь на структуру построения произведений данного жанра (любовная история, триллер, детектив и т.д.).

**4. Дискуссионные упражнения.**

- ✓ тезисно запишите отрицательные/положительные стороны обсуждаемого вопроса, выскажите их в рамках дискуссии.
- ✓ прокомментируйте устойчивое выражение и дайте его эквивалент на английском/или русском языках, опишите ситуацию, в которой оно может быть использовано.
- ✓ прокомментируйте предложенную цитату и дайте ей собственную трактовку.

**5. Дескриптивные упражнения.**

- ✓ опишите любимую книгу, используя ее аннотацию.

- ✓ напишите рецензию на фильм, опираясь на его трейлер.
- ✓ напишите сочинение о своих каникулах.
- ✓ опишите картину, опираясь на изображение.
- ✓ опишите проблему, опираясь статьи из газетной колонки советов.

Предложенный комплекс упражнений позволяет учащимся детально прорабатывать каждый участок полученной информации, сопоставлять языковые явления, заменять их аналогичными либо противоположными, трансформировать с точки зрения структуры, придавать высказываниям иную стилистическую окраску, анализировать соответствие элемента высказывания существующему в образцах речи носителей языка, оперативно искать ошибки и исправлять их, полагаясь на знание лексико-грамматических правил данного языка, языковых норм и справочных материалов.

Также немаловажным элементом обучения иноязычной письменной речи является развитие у учащихся логического мышления, что обусловлено необходимостью выработки алгоритмов правильной реакции на различные ситуации, ответов на вопросы, поиска решений в нестандартных ситуациях и корректного понимания содержательно-ситуативных аспектов речи.

Для развития логики на уроках иностранного языка актуально использование различных головоломок, викторин, приемов «мозаика», «лабиринт», интеллектуальных игр, исследовательских работ и анализов ситуаций, представленных в сюжете, поведения героев, языковых средств, которые используют носители языка в речи и многое другое.

Таким образом, предполагается, что предложенный комплекс упражнений, подлежащий апробации и направленный на стимулирование процессов саморегуляции учащихся, поможет им обогатить и расширить словарный запас, закрепить навыки оформления лексических единиц с помощью грамматических средств с целью создания цельного высказывания, овладеть языковыми нормами, разобраться в функционально-стилистических особенностях построения высказываний и их выявлении, научиться

анализировать композиционно-смысловую структуру текстов и строить аналогичные максимально приближенные к письменной речи носителей языка.

## **2.2 Апробация программы обучения приемам работы над ошибками в иноязычной письменной речи учащихся 9 классов**

Так как исследование посвящается одной из открытых и актуальных проблем методики, было решено апробировать разработанный комплекс лексико-грамматических упражнений для развития навыков иноязычной письменной речи, а вместе с тем и приемов работы над ошибками.

В качестве испытуемых была выбрана параллель 9-ых классов общеобразовательной школы. 9 «А» класс было решено обучать по экспериментальной программе, 9 «Б» класс – по стандартной программе.

Урок вписывается в УМК “Spotlight 9” и соответствует содержанию тематического блока “Art & Literature”. Выбор участка учебной программы по предмету «Иностранный язык» для проведения эксперимента обусловлен желанием дополнить материал, представленный авторами учебно-методического комплекса. В основу урока ложится обсуждение современного англоязычного сериала «The Crown» («Корона»), который знакомит учеников с историей и культурой Великобритании, а также представляет собой качественный образец аутентичной литературной речи.

Структурные элементы урока построены, как и положено, в градационной последовательности и соответствуют всем требованиям, необходимым для организации эффективного комплексного обучения, имеющего своей целью повышение уровня коммуникативных, ценностно-смысловых, общекультурных и компетенций личностного самосовершенствования.

На организационном этапе было проведено взаимное приветствие, проверка готовности к уроку, привлечение внимания учеников и включение их в активный рабочий ритм. Также была проведена мотивация, заключающаяся в создании у учащихся установки на получение интересной информации и осуществление увлекательной деятельности в процессе обучения.

Этап актуализации и пробного учебного действия предполагал чтение учащимися текста, семантизацию забытых лексических единиц и преодоление трудностей перевода лексико-грамматических структур. В качестве опорного материала им было предложено ревью на сериал «The Crown», построенное по классическим правилам написания текстов, предполагающих критическое осмысление. В процессе чтения учащимся предоставлялась возможность исправлять собственные ошибки перевода, состоящие в использовании приема буквального перевода, искажении содержания оригинала, неудачности ряда формулировок, а также некорректном подборе эквивалентов языковых средств в родном языке. Саморегуляция осуществлялась с помощью гибкого управления со стороны педагога и подведения ученика к осознанию, что отдельный участок его высказывания имеет какие-либо недочеты, подлежащие коррекции.

Этап первичного закрепления сопровождался упражнениями, направленными на освоение аутентичных лексико-грамматических образцов. В первом задании было необходимо соединить предложенные речевые клише и слова-связки с частями текста таким образом, чтобы он получился связным и логически структурированным. Это позволило учащимся сделать речь более живой, структурированной, разделить информацию на вводную, завершающую, главную и второстепенную, негативную и позитивную, определить противопоставление мнения автора рецензии мнению автора фильма.

Во втором задании предлагалось трансформировать выдержки из ревью из утвердительных в отрицательные или из отрицательных в

утвердительные, используя единицы окружающего контекста. Это позволило ученикам освоить правила построения высказывания с использованием фактов и сопутствующей аргументацией.

В третьем задании упор был сделан на безэквивалентные лексические единицы и грамматические конструкции. Учащимся предоставлялся перечень выражений из текста, переведенных на русский язык. Анализируя семантическую структуру им нужно было догадаться, в случае незнания, в каком контексте могла бы быть употреблена подобная единица, и найти ее англоязычный эквивалент в тексте. Это позволило значительно развить навыки поискового чтения, повысить концентрацию учащихся и соревновательный интерес, что в свою очередь способствовало закреплению навыков работы с безэквивалентными явлениями иностранного языка, а также запомнить их.

Далее была проведена работа над ошибками. Каждый ученик зачитывал один ответ на выполненное им задание. Второй ученик должен был проверить его на корректность и аргументировать свою оценку, опираясь на факты.

Критерием правильности для первого упражнения выступила легкость понимания текста слушателем. Если текст представлялся сложным, нелогичным и не позволял планомерно усваивать информацию, содержащуюся в нем, задание считалось невыполненным. Тогда ученику предлагалось самостоятельно исправить ошибку, поясняя, почему он бы скорректировал свой выбор или оставил бы все, как есть. При этом ученику было необходимо в обязательном порядке опираться на план построения критических высказываний, таких, как, например, структура эссе.

Критерием правильности второго упражнения являлось отрицание центрального факта высказывания, а не побочного. Обусловлено это тем, что не имея в наличии целого контекста, слушатели концентрирует свое внимание на основной информации, ядре высказывания, что и предполагает его отрицание при трансформации. Если же акцент смещен на побочный

факт, слушатель может не понять этого, сконцентрировавшись лишь на центральном смысле. В данном случае может иметь место ошибка восприятия и понимания, которую и предстояло исправить учащимся. При этом говорящий должен был корректировать высказывание до тех пор, пока не сможет акцентировать внимание на главной идее высказывания, а слушатель – понять ее.

Третье задание предполагало проверку на наличие русизмов в речи учащихся. Так, не найдя необходимого англоязычного эквивалента в тексте, учащийся подтверждал его незнание, так как в тексте отсутствовали не изучавшиеся ранее лексические сочетания. С целью стимулирования осознания учащимся общности идеи в выражении русского и английского языков, ему предоставлялось проанализировать сопоставленные вторым учеником или учителем выражения на предмет общей семантики. Это позволило обучаемым понять принципы работы с безэквивалентной лексикой в контексте и закрепить такие единицы в памяти изолированно.

На этапе выявления места и причины затруднения педагогом была проведена ревизия знания у учащихся в области анализа текста и подготовки к написанию эссе по аналогии с определением важных составляющих при анализе прочитанного текста. Осуществляя языковой, композиционный, стилистический и смысловой анализ учащиеся глубже вникали в характеристики тех или иных деталей текста, стремились понять их функциональный диапазон, возможности самостоятельного использования в тех или иных ситуациях. Также они учились критически осмысливать корректность каждого аспекта, например, соответствие содержания абзацев введению, центральной части, заключению, полноту и логичность дискуссии и достаточность обоснования персонального мнения. Все это позволило ученикам составить обширное представление о качественном формировании письменной работы и получить знания, умения и навыки самостоятельного написания эссе. В процессе детализированного анализа они синтезировали полученную информацию и заполняли пробелы в знаниях о том, как

выглядит в высокой степени корректная форма письменной работы с высокой степенью субъективной модальности. При этом одновременно осуществлялся критический анализ, переосмысление уже имеющихся представлений и их коррекция.

На этапе реализации речевого намерения в письменной форме педагогом была установлена задача написать ревью к фильму либо сериалу на выбор учащегося. Оно должно было соответствовать критериям, обсужденным в предыдущем задании. По окончании написания учащиеся сдавали работы, и после проверки педагог возвращал их обратно с оценкой и замечками. После первичной проверки им предстояло исправить ошибки.

При работе над ошибками внимание учащихся было привлечено к широкому диапазону видов ошибок, как в языковом, так и логико-структурном аспекте. Последующая проверка была проведена коллективно, при этом основным условием было отсутствие критики и сохранение дружелюбной атмосферы.

Коллективная работа над ошибками также помогла выявить наличие у учащихся однотипных ошибок и осуществить совместную их коррекцию. Далее рассмотрим продемонстрированные учащимся приемы самостоятельной коррекции ошибок.

В случае использования неподходящей части речи предлагалось озвучить ее название, описать функции в рамках синтаксиса, перевести свое предложение и проверить, соответствует ли единица оригинала единице перевода и выполняет ли она те же функции. Например: *she goes swimming and eating ice-cream* 'она идет плавать и есть мороженное', где словосочетание «идти есть» является русизмом разговорного регистра. Таким образом, при переводе выявляется, что слово *eating* как герундий не имеет привязки к глаголу, а в случае, если оно выступает как глагол, его форма некорректна. В таком случае необходимо уточнять, какой смысл человек хотел вложить в свое высказывание, так как на данном этапе его

понимание нарушено из-за некорректного выбора части речи либо ее грамматической формы.

В случае опущения окончаний времен учащимся озвучивался реципиентный перевод, в котором им предстояло найти ошибки и исправить в соответствии с нормами английского языка. Например: *she take an apple* ‘она беру/берешь/берут/берете яблоко’ (правильный ответ: *she takes an apple*) или *she is dance* ‘она есть танец’ (правильный ответ: *she is dancing*). Данная проверка позволила ученикам повторить ряд грамматических правил, усвоить необходимость отдельных компонентов как основы сохранения смысла высказываний, а также различать, к какой части речи относится слово, прошедшее конверсию.

В случае несоответствия смысла одного из предложений окружающему контексту предлагалось перевести его и пояснить отношение к ситуации. Например, в тексте имеет место предложение *I'm interested in history for 3 years* («я интересуюсь историей на протяжении 3 лет»), тогда как ученик значительно старше и далее рассказывает, что его родители-историки, и он проявлял интерес к соответствующей деятельности с детства. В данном случае прослеживается отсутствие временной и логической взаимосвязи между высказываниями. В таком случае стоит уточнить, что имел в виду учащийся, используя сочетание лексических единиц *for 10 years*, что он интересуется историей на протяжении 3 лет или с трех лет. Определив точный смысл, который хотел вложить автор, необходимо попросить его озвучить перевод предлогов *from* ‘с’ и *for* ‘на протяжении’. Если ученик незамедлительно исправит ошибку, значит, имела место невнимательность или усталость, иными словами, описка. Если учащийся затрудняется ответить, значит, он обладает недостаточными знаниями и ему необходимо выучить соответствующий лексико-грамматический материал.

В случае если целый отрывок текста вызывает трудность для понимания переданных в нем фактов, нечетко прослеживается логическая, временная, следственно-причинная взаимосвязь, автор переходит от одного

объекта сюжета к другому, не завершая свою мысль и нарушая целостность восприятия текста, необходимо попросить его дать развернутый комментарий для данного отрывка. В процессе пересказа можно определить, характеризуется ли устная речь ученика вышеупомянутыми чертами или же нет.

Если да, значит, он не в полной мере усвоил правила структурирования высказывания при вербальном выражении мысли либо обладает хаотичным типом темперамента. В данном случае уместно еще раз повторить план построения устной и письменной речи, а затем помочь ему в создании ментальной карты, которая позволила бы последовательно в порядке преемственности сообщать слушателю/читателю факты. Сначала ученик должен определить, какой из понятий будет центральным в его предложении. Затем сформировать ответвления, которые строятся в логическом порядке развертывания описания ситуации. Каждая новая идея выделяется в новое предложение. Далее определяется, в каком порядке лучше предъявить собранные идеи. Затем построить связи между предложениями с помощью слов-связок, конструкций, а также знаков препинания. Весьма полезно также проговаривать про себя получившийся текст и проверять, не кажется ли, что какой-либо элемент находится на неподходящем месте. Руководствуясь лексико-грамматическими правилами и нормами английского языка, учащийся должен осуществить финальную проверку и далее выразить речевое намерение в письменной форме.

Если нет, можно предположить, что учащийся владеет логико-структурными правилами построения высказывания, однако отвлекся, устал, сосредоточился на чем-либо постороннем в момент написания текста, что помешало ему выразить свою мысль понятно, доступно и правильно.

В конце занятия с помощью специально составленной эмфатической речи был создан позитивный настрой класса и проведена церемония прощания.

Проведенный в рамках экспериментальной программы урок показал, что при создании комфортной атмосферы и стимуляции к исправлению собственных ошибок, учащиеся учатся самостоятельно вникать в суть языковых явлений, особенностей их функционирования в окружении других лексико-грамматических единиц в частности в тексте в целом, способностей передавать ту или иную стилистическую, жанровую и экспрессивную тональность, а также строить свои высказывания развернуто, полно, грамотно и приближенно к качеству вербального выражения мысли в родном языке.

### **2.3 Контроль освоения учащимися приемов работы над ошибками в иноязычной письменной речи**

Для оценки коммуникативно-ориентированных заданий по письменной речи используются специально разработанные критерии, которые включают ряд качественных характеристик (содержание, организация текста, лексика, грамматика, орфография и пунктуация).

После проведения экспериментального урока в 9 «А» классе по прохождении учебного модуля “Art & Literature” УМК “Spotlight 9” учащимся обоих классов было предложено написать эссе, композиционно аналогичное тому, что было написано на экспериментальном этапе. В основу была положена тема “Literature is something that distracts people from their daily routine”. В рамках задания нужно было рассказать о том, какую роль играет литература в жизни людей разного возраста, правда ли, что она способствует умственному развитию человека, является источником новых ярких впечатлений и средством досуга для людей, которые имеют очень напряженный график работы/учебы.

Каждый критерий оценивался определенным количеством баллов в соответствии с качественными и количественными показателями исполнения входящих в него составляющих.

Принципы оценивания по критерию «содержание»:

Высший балл – 3, задание выполнено: содержание отражает все аспекты, указанные в задании, тема раскрыта логично и последовательно, стилевое оформление речи выбрано правильно с учетом цели высказывания, высказывание соответствует объему, выставяемому программными требованиями.

Балл – 2, задание выполнено: некоторые аспекты, указанные в задании, раскрыты не полностью, имеются отдельные нарушения стилевого оформления речи, тема раскрыта недостаточно логично и последовательно, возникают отдельные трудности для понимания.

Балл – 1, задание выполнено не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании, нарушения стилевого оформления речи встречаются достаточно часто, логика высказывания прослеживается с трудом, последовательность нарушена.

Балл – 0, не выполнено: содержание не раскрывает тему, не соответствует требуемому объему, нарушена логика и преемственность составляющих частей высказывания, нарушено стилевое оформление. Все указанные аспекты могут быть нарушены комплексно либо частично с преобладанием тех или иных нарушений в области соответствия высказывания критериям оценки.

Принципы оценивания по критерию «организация текста»:

Высший балл – 3, задание выполнено: текст четко структурирован на введение, центральную часть, выделение преимуществ и недостатков, выражение собственного мнения и заключение; прослеживается смысловая связь между всеми его структурными частями, присутствуют слова-связки и выражения-связки, текст разделен на абзацы, оформление текста соответствует нормам английского языка.

Балл – 2, задание выполнено: высказывание в основном связно, имеются отдельные недостатки при использовании средств логической связи; имеются отдельные недостатки при делении текста на абзацы и структурные части; имеются отдельные нарушения в оформлении текста.

Балл – 1, задание выполнено не полностью: высказывание не всегда связно; имеются многочисленные ошибки в использовании средств логической связи, их выбор ограничен; деление текста на абзацы отсутствует; структурные части не прослеживаются; имеются многочисленные ошибки в оформлении текста.

Балл – 0, не выполнено: отсутствует логика в построении высказывания; текст не оформлен.

Принципы оценивания по критерию «лексика»:

Высший балл – 3, задание выполнено: используемый словарный запас соответствует поставленной задаче; отсутствуют русизмы, практически нет нарушений в использовании лексики: оформление, сочетаемость.

Балл – 2, задание выполнено: используемый словарный запас соответствует поставленной задаче, однако встречаются отдельные неточности в употреблении слов либо словарный запас ограничен, но лексика использована правильно.

Балл – 1, задание выполнено не полностью: использован ограниченный словарный запас; часто встречаются нарушения в использовании лексики, некоторые из них могут затруднять понимание текста; присутствуют русизмы.

Балл – 0, не выполнено: крайне ограниченный словарный запас не позволяет выполнить поставленную задачу.

Принципы оценивания по критерию «грамматика»:

Высший балл – 3, задание выполнено: используются грамматические структуры в соответствии с поставленной задачей; практически отсутствуют ошибки.

Балл – 2, задание выполнено: имеется ряд грамматических ошибок, не затрудняющих понимание текста.

Балл – 1, задание выполнено не полностью: наличие большого количества ошибок элементарного уровня либо ошибки немногочисленны, но затрудняют понимание текста.

Балл – 0, не выполнено: грамматические правила не соблюдаются.

Принципы оценивания по критерию «орфография и пунктуация»:

Высший балл – 2, задание выполнено: высказывание оформлено корректно с точки зрения орфографии, текст разделен на предложения с правильным пунктуационным оформлением.

Балл – 1, задание выполнено не полностью: имеется ряд орфографических и/или пунктуационных ошибок, которые незначительно затрудняют понимание текста.

Балл – 0, не выполнено: правила орфографии и пунктуации не соблюдаются.

Таким образом, при правильном выполнении всех перечисленных заданий высший балл составляет 14 пунктов.

Для осуществления контроля эффективности обучения, направленного на освоения учащимися приемов работы над ошибками в иноязычной письменной речи, учащимся 9 «А» класса, обучавшемуся по экспериментальной программе, и 9 «Б» класса, обучавшегося по стандартной программе и не изучавшего способы выявления и коррекции ошибок, была дана одинаковая задача – написать эссе по ранее упомянутой теме. В качестве требований были выставлены соответствие содержания заявленной теме, лексико-грамматическая грамотность, оригинальность и самостоятельность, композиционная сложность, дискуссионность, аргументированное выражение собственного мнения.

В соответствии с действующим законодательством Российской Федерации результаты оценивания эссе представлены без упоминания

личных данных учащихся. Оценочный лист 9 «А» класса представлен в таблице 1, оценочный лист 9 «Б» класса представлен в таблице 2.

Таблица 1 – Сводные оценочные данные по результатам написания эссе в 9 «А» классе.

Ученик	Содержание	Оформление	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация	Общий балл
1	3	3	3	3	2	14
2	2	3	3	2	1	11
3	3	3	2	3	2	13
4	3	2	3	1	0	6
5	3	3	2	3	2	13
6	2	2	3	2	1	10
7	3	3	2	3	2	13
8	3	3	3	2	1	12
9	3	3	2	2	1	11
10	3	3	3	3	2	14
11	2	2	3	2	0	9
<b>Общий средний балл класса</b>						11,4

Таблица 2 – Сводные оценочные данные по результатам написания эссе в 9 «Б» классе.

Ученик	Содержание	Оформление	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация	Общий балл
1	1	2	1	1	2	5
2	3	2	3	2	2	12
3	2	3	2	2	0	9
4	1	2	2	0	1	6
5	3	2	1	1	1	8
6	1	3	2	0	2	8
7	3	2	3	2	1	11
8	2	2	2	3	2	11
9	2	1	2	0	0	5
10	2	2	1	0	0	5
11	3	3	3	2	2	10
12	2	2	2	1	2	7
13	3	2	2	1	1	9
<b>Общий средний балл класса</b>						8,2

Как можно судить из приведенных данных послеэкспериментального среза, между общими средними баллами классов наблюдается разрыв в 3,2 балла в пользу 9 «А», обучавшегося приемам работы над ошибками в

письменной речи английского языка. Таким образом, общий средний балл 9 «Б» класса составил 8,2 пункта, что является отклонением от идеального показателя (14 баллов) на 5,8 пункта. Общий средний балл 9 «А» класса составил 11,4 пункта, что является отклонением от идеального показателя (14 баллов) на 2,6 пункта. Результаты эмпирического анализа представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Сопоставление результатов оценивания двух классов по отношению к нормативному баллу.

Отсюда следует предположение, что экспериментальная программа позволила увеличить качественные и количественные показатели учащихся, обладающих навыками выявления и коррекции лексико-грамматических, композиционных, стилистических и структурных ошибок в письменной речи английского языка.

Подтвердить гипотезу позволило сопоставление результатов оценивания эссе учащихся на предэкспериментальном этапе с результатами написания аналогичных эссе на предыдущих уроках в рамках последнего урока предыдущего учебного модуля УМК “Spotlight”. По сложности они оказались равны, что позволило проводить сравнение работ. На момент предэкспериментальной работы учащиеся 9 «А» и 9 «Б» классов обучались по одинаковой программе, в рамках которой не осуществлялась работа над ошибками, а свои результаты учащиеся могли оценить после проверки

педагогом и анализировать самостоятельно без четкого алгоритма и приемов для осуществления коррекционной работы. Оценочный лист 9 «А» класса представлен в таблице 3, оценочный лист 9 «Б» класса представлен в таблице 4.

Таблица 3 – Сводные оценочные данные по результатам написания эссе в 9 «А» классе.

Ученик	Содержание	Оформление	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация	Общий балл
1	3	2	2	2	2	11
2	2	3	3	2	1	11
3	2	2	2	2	1	9
4	3	2	2	1	0	8
5	2	1	3	3	2	11
6	2	2	2	0	1	7
7	3	2	2	1	1	9
8	2	2	3	2	1	10
9	2	3	2	0	1	8
10	2	1	2	1	1	7
11	2	2	3	2	0	9
<b>Общий средний балл класса</b>						9

Таблица 4 – Сводные оценочные данные по результатам написания эссе в 9 «Б» классе.

Ученик	Содержание	Оформление	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация	Общий балл
1	3	1	2	1	2	9
2	3	2	3	2	2	9
3	2	2	2	1	1	8
4	2	2	2	1	1	8
5	2	2	2	1	1	8
6	1	2	3	2	2	10
7	2	3	2	2	1	10
8	1	1	2	2	2	8
9	2	1	3	0	0	6
10	1	2	1	0	0	4
11	1	2	2	2	2	9
12	2	3	2	2	2	11
13	2	2	1	1	1	7
<b>Общий средний балл класса</b>						8,2

Исходя из сопоставительного анализа данных двух таблиц, видно, что, общие средние баллы учащихся на предэкспериментальном этапе двух классов имеют незначительное различие в 0,8 балла.

Далее был проведен сопоставительный анализ результатов каждого из классов на предэкспериментальном и экспериментальном этапе. При расчете за 100% был взят идеальный балл в 14 пунктов. На предэкспериментальном этапе успеваемость учащихся 9 «Б» класса составила 58% от нормы, равно как и на послеекспериментальном. Успеваемость учащихся 9 «А» класса на предэкспериментальном этапе составила 64%, тогда как на послеекспериментальном этапе показатель повысился до 81%. Результаты учащихся 9 «А» и 9 «Б» класса представлены на рисунке 2.

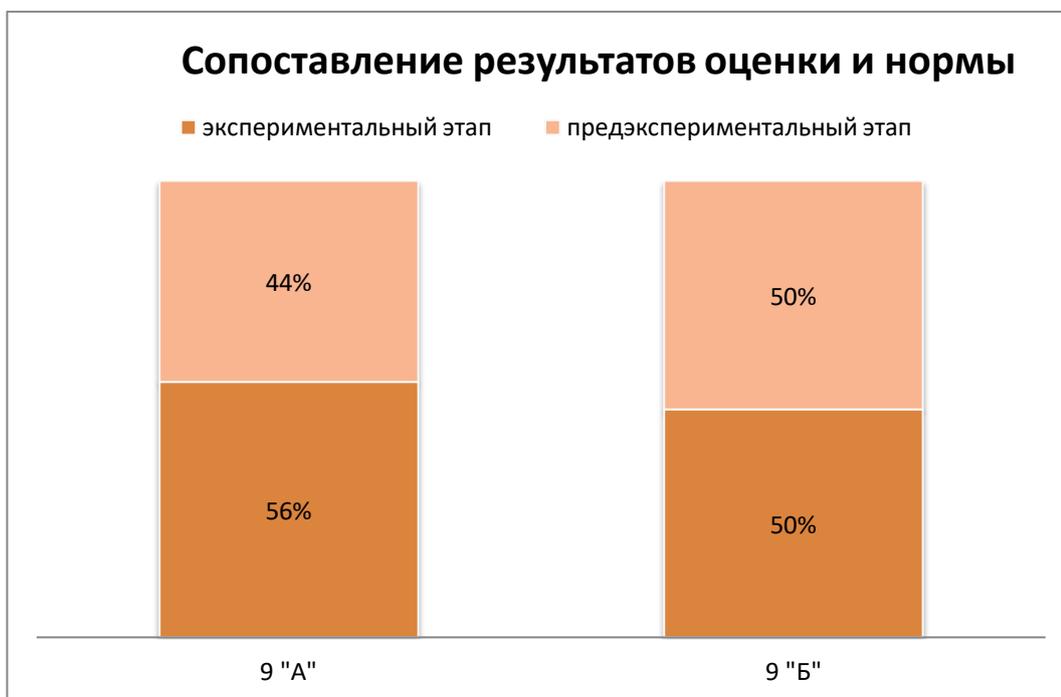


Рисунок 2 – Результаты 9 «А» и 9 «Б» на предэкспериментальном и экспериментальном этапах по отношению к нормативному баллу.

Таким образом, проведенные расчеты показали, что показатели сформированности навыка письменной речи учащихся в отсутствие целенаправленного развития навыков выявления и коррекции ошибок могут оставаться на одинаковом уровне. Однако при дополнении учебной программы обучением приемам осмысления применяемых языковых средств, придания композиционных, содержательных, функциональных и

стилистических характеристик тексту, а также своевременной коррекции собственных ошибок, качественные и количественные показатели учащихся значительно растут. Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о важности использования приемов самостоятельной работы над речевыми ошибками при обучении письменной речи английского языка.

### **Выводы по второй главе**

Во второй главе нашего исследования нами была выбрана параллель 9-ых классов общеобразовательной школы, из которых 9 «А» класс было решено обучать по экспериментальной программе, 9 «Б» класс – по стандартной программе. Учениками 9 «А» класса была выполнена предварительная письменная работа с последующим диагностированием ошибок в письменной речи школьников в соответствии с выбранной нами типологией ошибок. Было обнаружено, что большинство учеников совершают ошибки, которые мешают общению, что говорит о несформированных навыках письма. Коллективная работа над ошибками также помогла выявить наличие у учащихся однотипных ошибок и осуществить совместную их коррекцию.

Главной задачей являлось сокращение количества ошибок, допускаемых учениками. Нами были использованы различные приемы и методы исправления ошибок, составленных в нашем комплексе упражнений. Мы считаем, что необходимо, чтобы все ученики были вовлечены в процесс выявления и исправления своих ошибок и ошибок одноклассников. Это поможет им развить самостоятельные навыки и умения.

Для осуществления контроля эффективности обучения, направленного на освоения учащимися приемов работы над ошибками в иноязычной письменной речи, учащимся 9 «А» класса, обучавшемуся по экспериментальной программе, и 9 «Б» класса, обучавшегося по стандартной

программе и не изучавшего способы выявления и коррекции ошибок, была дана одинаковая задача – написать эссе, композиционно аналогичное тому, что было написано на экспериментальном этапе. Для оценки коммуникативно-ориентированных заданий по письменной речи использовались специально разработанные критерии, которые включают ряд качественных характеристик. После полученных результатов оценивания эссе мы наблюдали лучшие баллы у учеников 9 «А», обучавшихся приемам работы над ошибками в письменной речи английского языка.

Проведенный эксперимент доказал, что обучение приемам самостоятельного выявления и коррекции речевых ошибок в письменной речи позволяет повысить качественные показатели учащихся.

## Заключение

Письменная речь является существенным средством в процессах мышления. Включая, с одной стороны, в свой состав сознательные операции языковыми категориями, она протекает в совсем ином, значительно более медленном темпе, чем устная речь, с другой стороны, позволяя многократное обращение к уже написанному, она обеспечивает и сознательный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную речь мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса. Поэтому письменная речь используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль. Известно, что для уяснения мысли лучше всего попытаться написать, выразить эту мысль письменно. Именно поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления. Следует отметить, что обучение письменной речи неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, находить пути наиболее логичного и красивого построения иноязычной речи.

Конечным результатом грамотного и правильно спланированного подхода к преподавательской деятельности в области обучения письму является высокий уровень грамотности учащихся, свободное владение языковыми средствами и стилями изложения, умение последовательно и лаконично передавать как собственные мысли, так и воспринимаемые из внешних источников.

Разработанный в рамках исследования комплекс упражнений и приемов, направленных на работу над речевыми ошибками при обучении письменной речи английского языка, показал, что обладая соответствующими знаниями, умениями и навыками учащиеся осуществляют контроль и регуляцию над качеством иноязычной речевой деятельности и демонстрируют прогресс в освоении языка.

## Список использованных источников

1. Аликина Е. В., Швецова Ю. О. Формирование экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 189.
2. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале проф. ориентир. межкультур. коммуникации и пер. в сфере проф. коммуникации): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. филол. н.: Спец. 10.02.19 / Алимов Вячеслав Вячеславович; [Воен. ун-т]. –М.: РГБ, 2005. – Из фондов Российской Государственной Библиотеки.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 605 с.
4. Бузаджи Д. М. Белые нитки. Логические аспекты перевода // Мосты. 2006. № 3. С. 36–47.
5. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель. – Воронеж, 1974. – 156 с.
6. Воронин Б.Ф. Ошибки в устной речи иностранца как психолингвистическая проблема (к постановке вопроса) // Психология грамматики. М.: Москва, 1968. С. 166 - 177.
7. Голованова И. Ю. Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции: Автореф. дис.... канд. филол. наук. Челябинск, 2004. 22 с.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Цитадель, 1998. 2030 с.
9. Данилина Е.К. Ошибки, вызванные грамматической интерференцией. // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» 4, 2013. С. 299-301.
10. Исхакова Ф.С. Об интерференции родного языка и сопоставительном изучении иностранных языков // ИЯШ. - 1979. - №6.
11. Кайда Л. Г. Композиционный анализ художественного текста: Теория. Методология. Алгоритмы обратной связи. М.: Флинта, 2013. 150 с.

12. Ковылина Л.Н. Синтаксическая интреференция и способы ее изучения. Автореф. дис...канд.пед.наук. - Киев, 1993, - 24с.
13. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
14. Куниловская М. А. Классификация переводческих ошибок для создания разметки в учебном параллельном корпусе RUSSIAN LEARNER TRANSLATOR CORPUS // *Lingua Mobilis*. 2013. № 1. С. 141–158.
15. Куровский А. В., Хахалкина Т. В. Эрратологический аспект перевода зоонимов с английского языка на русский язык (на примере научных текстов по биологии) // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 10. С. 148–152.
16. Ланчиков В. К. Ошибки без кавычек // *Мосты*. 2008. № 2. С. 31–36.
17. Лингвистический анализ художественного текста [Электронный ресурс]. URL: <http://olgadyachenko.ru/lingvisticheskiy-analiz-teksta.html> (дата обращения: 15.03.2021).
18. Мильруд Р.П., Кондакова Н.Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // *Гаудеамус*. – 2005. - № 7.
19. Михайлова Е.В. Коммуникативный подход в обучении русскому языку учащихся 8-9 классов средней школы// *Rhema. Рема*. 2012. №6. С.103-107.
20. Мучник Б. С. Культура письменной речи: Формирование стилистического мышления: Пособие для учащихся 10–11-х классов средн. школ, гимназий. М.: Аспект Пресс, 1996. 175 с.
21. Никитина Е.С. Смысловой анализ текста: психосемантический подход. М.: Ленанд, 2016. 200 с.
22. Новицкая И. В. Теория ошибки в свете различных подходов // *Молодой ученый*. 2016. № 26 (130). С. 788-794.
23. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2014. 180 с.

24. Овчинникова О.И. Методика работы над сочинением-рассуждением на уроках русского и иностранного языков// Ученые записки Орловского государственного университета. 2011. №7. С.302-209.
25. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями)
26. Пушкашу О.Ф. Использование приёмов мнемотехники для запоминания английских слов// Проблемы педагогики, 2016. № 4 (15). С. 18-21.
27. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
28. Сапух Т.В. Развитие критического мышления как базис студентоцентрированного образования// Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9(41). С. 202-213.
29. Сафронова Е. Б. Психофизиологический отбор на профессию: курс лекций. Екатеринбург: УрГУПС, 2018. 88 с.
30. Семина М.В., Чинчикова А.И. Сопровождение ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени: ежемесячный журнал Национальной ассоциации ученых (НАУ). Екатеринбург. №2(7). 2015. С.144-146.
31. Скрипникова Т.И. Методика формирования речевой компетенции на иностранном языке: учеб. пособие. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018. 112с.
32. Старова М.И. Психология: курс лекций для студентов, получающих дополнительную квалификацию.- Тамбов, 2003. – 233 с.
33. Ступин Л.П. Как написать письмо по-английски (частная и деловая переписка). М.: Издательский центр "Аура ", 1991. 15с.
34. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: Просвещение, 1982. — 128 с.

35. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
36. Эссе - что такое, как писать, сочинение эссе, примеры [Электронный ресурс]. URL: <https://pnu.edu.ru/ru/recruitment/graduates/essay/> (дата обращения: 31.03.2021).
37. Davis P., Rinvolucris M. Dictation: New Methods, New Possibilities. Cambridge University Press, 1989. 132 p.
38. De Oliveira E.G.N. Dictogloss // Diálogos Pertinentes - Revista Científica de Letras. 2012. № 2. P. 120-130.

## ОТЗЫВ

о выпускной квалификационной работе

"ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 9-ЫХ КЛАССОВ И РАБОТА НАД ИХ КОРРЕКЦИЕЙ"

студента факультета иностранных языков, обучающегося по очной форме  
ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П.Астафьева по направлению 44.03.01  
Педагогическое образование,  
направленность (профиль) – Иностранный язык (английский язык)

**Черниковой Татьяны Денисовны**

Татьяна Денисовна владеет понятийным аппаратом лингводидактики. Автор работы проявил способность самостоятельно осуществлять поиск, анализ и обработку материала исследования. Культура письменной речи проявлена в работе на хорошем уровне.

Теоретическая часть исследования соответствует практическим задачам. Изложение материала логичное и последовательное.

Несомненно, исследователь умеет проектировать образовательные программы в соответствии со стандартами. Он может организовать работу с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса. Об этом свидетельствует предложенная автором разработка заданий, которые направлены на предупреждение и коррекцию лексико-грамматических ошибок. Методическая часть работы показывает готовность студента использовать современные методы и технологии обучения.

Татьяна Денисовна проявила ответственность при выполнении работы. Работа была выполнена полностью самостоятельно.

Выпускная квалификационная работа соответствует требованиям, предъявляемым к работам подобного рода. Её автор, Т.Д. Черникова, заслуживает положительной оценки.

Научный руководитель,  
кандидат филол. наук,  
доцент кафедры английской филологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева



Штейнгатт Е.А.

## СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа  
на наличие заимствований

Красноярский государственный  
педагогический университет им.  
В.П.Астафьева

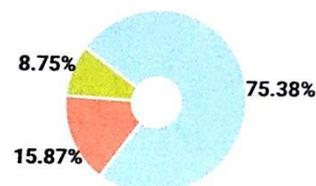
**ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ**

**Автор работы:** Черникова Татьяна Денисовна  
**Самоцитирование**  
**рассчитано для:** Черникова Татьяна Денисовна  
**Название работы:** Типология ошибок в письменной речи учащихся 9 классов и работа над их коррекцией  
**Тип работы:** Выпускная квалификационная работа  
**Подразделение:** кафедра английской филологии

### РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	15.87%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	75.38%
ЦИТИРОВАНИЯ	8.75%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 14.06.2022

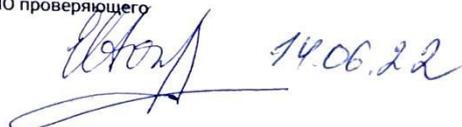


**Модули поиска:** ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

**Работу проверил:** Штейнгарт Елена Анатольевна

ФИО проверяющего

**Дата подписи:**

  
14.06.22

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться  
в подлинности справки, используйте QR-код,  
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование  
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.  
Предоставленная информация не подлежит использованию  
в коммерческих целях.

## СОГЛАСИЕ

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося  
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Черникова Татьяна Денисовна

(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему:

Типология ошибок в письменной речи учащихся  
9 классов и работа над их коррекцией

(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенной по адресу [http:// elib.kspu.ru](http://elib.kspu.ru), таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

11 июня 2022 г.

(дата)

ТД

(подпись)