**Научно-исследовательская работа**

**на тему:**

**«РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ И ИХ ИСПРАВЛЕНИЕ»**

***Богачёв В.С.***

***учитель английского языка СШ №24***

**г. Петропавловск, 2021 г.**

СОДЕРЖАНИЕ:

Введение………………………………………………………………………… 3

Речевая деятельность ………………………………………………………… 4

 Грамотная речь…………………………………………………………………. 5

Квалификация ошибок …………………………………...……………………. 6

Группы речевых ошибок ……………………………………………………… 9

Исправление ошибок учителем ……………………………………………….. 10

Причины возникновения ошибок …………………………………………….. 16

Классификация ошибок

С.Н. Цейтлин …………...…………………………………………………… 19

Ленго Нскал ……………………………………………………………….... 20

Т.М. Власов ………………………………………………………………… 22

Предупреждение речевых ошибок методом анализа ……………………. 25

Способы исправления ошибок ……………………………………………. 27

Заключение ………………………………………………………………… 35

Список использованных источников ……………………………………… 36

ВВЕДЕНИЕ

Речевые ошибки – это любые случаи отклонения от действующих языковых норм. Без их знания человек может нормально жить, работать и настраивать коммуникацию с другими. Но вот эффективность совершаемых действий в определённых случаях может страдать. В связи с этим возникает риск быть недопонятым или понятым превратно. А в ситуациях, когда от этого зависит наш личный успех, подобное недопустимо.

Речь мыслится нами как абстрактная категория, недоступная для непосредственного восприятия. А между тем это – важнейший показатель культуры человека, его интеллекта и мышления, способ познания сложных связей природы, вещей, общества и передачи этой информации путём коммуникации.

Очевидно, что и обучаясь, и уже пользуясь чем-либо, мы в силу неумения или незнания совершаем ошибки. И речь, как и другие виды деятельности человека (в которых язык – важная составляющая часть), в данном отношении не является исключением. Ошибки делают все люди, как в письменной, так и в устной речи. Более того, понятие культуры речи, как представление о «речевом идеале», неразрывно связано с понятием речевой ошибки. По сути это – части одного процесса, а, значит, стремясь к совершенству, мы должны уметь распознавать речевые ошибки и искоренять их.

Учитель не должен ставить перед собой невыполнимой задачи: из любого своего ученика сделать мастера слова, однако владение элементарным уровнем такого мастерства не только доступно каждому, но и необходимо.

**Речевая деятельность**

Мы отлично знаем, что даже носители языка часто допускают ошибки в своей речи. Человек, говорящий на втором, не родном ему языке, не зависимо от своего желания будет допускать ошибки в речи. Учитель же в свою очередь должен предостеречь, а если нет, то помочь избавиться от ошибок. Он должен четко определить каковы причины ошибок, разработать приемы исправления ошибок, а самое главное научиться их прогнозированию и предупреждению.

Целями обучения иностранным языкам являются достижение учащимися достаточного уровня коммуникативной компетенции, необходимого для осуществления межнационального общения. Её основу составляют коммуникативные умения в четырех основных видах речевой деятельности: говорении, чтении, понимании речи на слух и письме.

В настоящее время наиболее популярным и широко практикуемым в школе является критерий фонограмматической (фонетической, морфологической, синтаксической и т.д.) правильности иноязычной речи. В основе этого критерия лежит традиционной укоренившаяся представление, согласно которому фонограмматическая правильность речи - одним из главных и наиболее точных показателей уровня развития иноязычной способности учащихся. В школьных условиях обучения, выступающие в форме анализа и коррекции различного рода ошибок в иноязычной речи учащихся, не имеет никакого отношения к обучению иностранному языку как деятельности. В лучшем случае т.н. «работа над ошибками» способствует формированию у обучаемых лишь элементарных навыков лингвистического рефлексирования по поводу иноязычной речи, что, как известно, не является целью обучения иностранному языку в школе.

В диалогической речи основная трудность состоит в необходимости следовать за ходом мысли собеседника. Очень часто при разговоре “схватываются” только начальные реплики, а середина и конец остаются неуслышанными, т.к. мозг ребенка в это время обдумывает ответ на реплику.

Трудности монологической речи заключаются в поддержании логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания.

Не следует забывать и о таком феномене, как “боязнь сделать ошибку”. Стремление преподавателя очень жестко контролировать и оценивать иноязычную речь учащихся может быть контрпродуктивным: “страх сделать ошибку” становится одним из труднопреодолимых барьеров при использовании иностранного языка как средства общения, и в дальнейшем ведет к формированию отрицательного отношения учащихся к иностранному языку как учебному предмету. Поэтому нужно уметь, с одной стороны, различать ошибки по степени их значимости для успеха коммуникация, а с другой – в случае необходимости, исправить ошибку, проявляя максимум гибкости, такта и доброжелательности.

Преподаватель иностранного языка должен, во-первых, отдавать себе полный отчет в том, отчего возникают эти ошибки, каковы их истоки; во-вторых, он должен найти необходимые и наиболее действенные приемы профилактики ошибок с целью их предупреждения, а если они уже возникли, то найти и разработать не менее действенные приемы их преодоления; в-третьих, он должен создать такие учебные материалы, в которых были бы учтены все трудности.…Наконец, в-четвертых, преподаватель должен провести научно - обоснованный отбор языкового и речевого материала.

**Грамотная речь**

Не останавливаясь подробно на теоретическом аспекте процесса овладения иноязычной речью и процесса овладения искусством обучать, необходимо отметить большое значение, которое имеет учет типологических различий в системах родного и иностранных языков для прогнозирования, предупреждения и преодоления типичных ошибок обучающихся.

В отечественной практике термин «грамотность» употребляется чаще всего в значении “правильное оформление речи”. Речь (устная или письменная) воспринимается, как грамотная, если пользователь обладает богатым лексическим запасом, определенным набором идиоматических выражений, знает различия в употреблении тех или иных грамматических форм в устной и письменной речи, соблюдает правильный порядок слов в предложениях, умеет пользоваться короткими формами ответов или сокращениями в нужных случаях, выбирает верный интонационный ряд.

Аутентичность языка воспринимается англоговорящими, как признак грамотной речи иностранцев (как, например, использование сочетаний give a smile, to have a dance, соответствующие русским “улыбнуться”, “потанцевать”, вместо глаголов to smile и to dance).

**Квалификация ошибок**

Ошибки можно разделить на две категории:

1. Связанные с влиянием родного языка (интерференция).
2. Ошибки, как “болезнь роста”, связанные с самим процессом изучения и постижения иностранного языка, вплоть до продвинутого уровня, ошибки могут проявляться как следствие неверно интерпретированных или самостоятельно выработанных закономерностей во всех аспектах языка. Например, учащиеся очень часто добавляют окончание “-ed” к неправильным глаголам при преобразовании их в прошедшее время.

Можно сделать квалификацию ошибок и по следующим критериям: 1) их типичность;

2) их природа, как-то:

а) интерференция родного языка;

б) лингвистическая некомпетентность;

в) плохое чувство языка.

Проблема чувства языка является одной из самых сложных задач (если не самой сложной), в процессе обучения иностранному языку. “Это свойство языковой интуиции, присущее носителю языка, изучено недостаточно; ещё более сложным и малоизученным является вопрос о возможности развития чувства иностранного языка... Будучи наивысшим критерием правильности иноязычной речи, чувство языка является вместе с тем признаком наивысшего уровня владения иностранным языком”.

В процессе развития чувства языка необходимо предложить обучающимся представить ситуацию, “нарисовать для себя картину” и пользоваться уже выученными языковыми моделями, а не давать пословный перевод, что может привести к анекдотическим ситуациям. “Чувство языка помогает обучающимся избежать смешения стилей- употребление оборотов, характерных для разговорной речи (например: you see), в докладах, сочинениях и, наоборот, тенденции к употреблению “книжных” оборотов в разговорной речи (например: to my mind вместо I think; to present smb with smth вместо to give smb smth as a present; to make up one’s mind вместо to decide и т.д.).

Последнее есть не что иное, как неоправданная (вольная или невольная) недооценка разговорной речи. А ведь именно разговорная речь есть самое необходимое применение языка. Но это нельзя принимать упрощенно: если речь устная, то стиль должен быть разговорным, а письменной речи присущ стиль книжный. Это не всегда соответствует действительности. Основной формой функционирования разговорной речи является устная. Однако любой написанный текст, даже самый “книжный”, имеющий деловой, научный или официальный характер, можно прочесть, т.е. представить в устном виде, но разговорной речью он от этого не станет. С другой стороны, устная речь может быть записана”.

Процесс становления грамотности на иностранном языке занимает долгие годы, в отличие от родного языка, в котором может проявляться фактор “врожденной” грамотности. Впрочем, как и в родном языке, любовь к чтению и благоприятное речевое поведение окружающих оказывают большое влияние на формирование чувства языка, являющиеся основой грамотности. Вернемся, однако, к типичным ошибкам учащихся.

Интерференция родного языка является причиной появления ошибок в употреблении предлогов, артиклей, дежурных глаголов, вызванных различиями в грамматических системах русского и английского языков. Распространенной ошибкой является неправильный порядок слов в предложениях. Влияние родного языка также сказывается в неправильном словоупотреблении, если в русском языке слово, звучащее почти или точно также как и английское, имеет другой смысл. Интонационные ряды в русском и английском языках значительно отличаются, что тоже вызывает трудности. Ошибки в пунктуации также вызваны переносом синтаксиса родного языка на английский язык. Нечеткое знание правил, а также невнимательность является причиной того, что иногда учащиеся допускают ошибки, не задумываясь о правильности конструкции, а из принципа: хоть что-нибудь сказать.

Если попытаться классифицировать ошибки, то их можно разделить на следующие: “

1) Ошибки оговорки (slips);

К этому типу относятся ошибки, которые учащийся может исправить сам, если их указать.

2) Ошибки, сделанные в пройденном материале (errors);

К этому типу относятся ошибки, которые ученик не может исправить самостоятельно, даже если на них указать, но класс знаком с правильной формой.

3) Ошибки, допущенные в научном материале (attempts);

К этому типу относятся ошибки, сделанные в незнакомых структурах, или же, когда не ясно, что учащийся хочет сказать, и какую форму он пытается использовать в предложении для выражения своей мысли”.

Многие ученики изучают иностранный язык как предмет для того, чтобы сдать его и получить оценку, а не для того, чтобы общаться на нем. А многократное исправление ошибок приводит к тому, что при разговоре они думают не столько о том, что сказать, сколько о том, как сказать. Учителя мало времени уделяют развитию такого важного навыка как аудирование, чаще всего, подменяя его своим прочтением текста. В результате ученики испытывают трудности в понимании носителей языка, что создает у них дополнительное напряжение. Чтобы избежать этого, навыки общения необходимо закладывать с самого начала. Для решения этой проблемы необходимо иметь и активно использовать аудиопособия, записанные носителями языка из разных стран, и пересмотреть отношение учителей и исправлению ошибок у учеников.

**Группы речевых ошибок**

Существует три основных вида ошибок. Это - смысловые, грамматические и фонетические.

Отношение к смысловым ошибкам должно быть однозначным. Поскольку искажение смысла мешает взаимопониманию, ни в коем случае нельзя игнорировать их.  Например, при ответе на вопрос: “What do you do every day?”, учащийся путает слова: “I wash TV every day”. Показывая жестом “You wash TV every day” и делая ударение на слове, учитель выделяет смысловую ошибку. Ученики понимают, смеются, в том числе и автор “шутки”, исправляя свой ответ “No, I watch TV every day”. Он понял свою ошибку, но воспринял ее за шутку, которая повеселила весь класс.

Грамматические ошибки - вторая группа ошибок. Наиболее трудной грамматической категорией для учащихся является глагольная система английского языка. Далее идут ошибки на употребление артиклей, нарушение порядка слов, употребление предлогов, местоимений, образование множественного числа существительных и т.д. Обилие грамматических ошибок в устной речи учащихся объясняется тем, что учителя далеко не всегда придерживаются наиболее рациональной системы работы, которая была бы действительно направлена на формирование навыков и умений устной речи. Работа над выработкой речевых навыков и умений ограничивается, как правило, выполнением упражнений тренировочного характера в отрыве от жизненных речевых ситуаций.

На уроках английского языка нередко преобладают такие нерациональные виды работ, как чтение, перевод и пересказ текста вместо развития умений читать текст про себя, опрос слов вместо их речевой активизации, пространные объяснения грамматического материала вместо усвоения грамматических структур в речевых ситуациях и т.д..

Последний вид ошибок “произносительные, которые делятся на две большие группы: фонетические и фонологические. К фонетическим относят неправильное артикулирование звуков. Например‚ в английском языке это произнесение “темного” вместо “светлого”, недостаточная огубленность или недостаточная открытость нарушение правила позиционной длительности гласного. К фонологическим ошибкам относятся звуковые замены как внутри одной звуковой системы, так и межсистемные. Ошибочный перенос ударения в слове также относится к фонологической ошибке. Таким образом, фонологические ошибки могут быть звуковыми и акцентными”.

Частое исправление фонетических ошибок искореняет уверенность детей в своих возможностях уже на самом начальном этапе обучения языку.

**Исправление ошибок учителем**

Многие учителя считают свое произношение идеальным, хотя оно таковым на самом деле не является.

Печально бывает наблюдать за тем, как учитель, чье произношение далеко от совершенства, исправляет своих учеников, пытаясь заменить их неправильное произношение на свое. В тоже время, если ученики регулярно аудируют речь носителя языка, они имеют хорошее произношение, независимо от того, как говорит учитель. Исправление произносительных ошибок целесообразнее всего проводить на этапах презентации и закрепления лексики. Говоря об исправлениях, нужно, прежде всего, ответить на вопрос, всегда ли это уместно во время устной речи. Задача учителя- помочь учащимся овладеть навыком общения на языке, и иногда это лучше делать, не прибегая к постоянным исправлениям. Когда же учитель может не исправлять ошибки? Тогда, когда он уделяет вниманию смыслу высказывания, т.к. чем больше мы сосредотачиваемся на том, что говорит учащийся, тем меньше следим за правильностью грамматических форм.

Во время устной практики предпочтительнее обращать внимание на ошибки только по окончании работы, чтобы не прерывать продуктивный процесс, требующий огромных усилий, тем самым, развивая беглость речи, не нарушая коммуникативной направленности. Учащиеся должны привыкнуть к тому, что они являются источником информации. Изучаемый язык- инструмент, с помощью которого они получают и передают информацию в искусственно созданной ситуации общения в классе. Исправления должны выступать здесь как форма напоминания учащимся о конструкциях нормативного английского языка, но ни в коем случае не как критика ответа.

Приемлемый жест или выражение лица, может помочь студенту обратить внимание на ошибку или подсказать нужное слово. Можно повторить фразу, сделать ударение на правильном варианте слова или фрагменте речи, подкрепив это ситуационно. Можно переспросить, правильно ли преподаватель понял то или иное высказывание, выделив интонационно слова, в которых делались ошибки.

Итак, ошибки являются органической частью процесса изучения иностранного языка, равно как и родного. Так стоит их исправлять или нет? Постоянное исправление ошибок вызывает у учащегося постоянный страх и понижает мотивацию, в то время, как лояльность к допускаемым ошибкам может вызывать завышенную самооценку и пренебрежение к чистоте речи. Но, анализируя ошибки, допускаемые учащимися, кажется целесообразным для предупреждения и исправления их применять различные приемы.

Во-первых, проводить регистрацию наиболее часто повторяемых ошибок, которые можно систематизировать по категориям (лексические, грамматические, орфографические и т.д.).

Во-вторых, направлять самостоятельную работу учащихся на предупреждение типичных ошибок и выработку умения самим находить ошибки в упражнениях.

Это можно сделать и в форме игры. Готовятся карточки с типичными ошибками и карточки с правильным вариантом. Каждому ученику раздаются по три карточки той и другой категории. Задача учеников – понять, на какой из карточек есть ошибка, обойти группу и найти парную карточку с правильным предложением. В-третьих, посредством постоянной речевой практики автоматизировать употребление трудных для усвоения лексико-грамматических структур.

В процессе обучения важно сохранить равновесие между формированием беглости и грамотности речи. Во время устной практики желательно дать возможность учащемуся точно выразить свою мысль при выполнении коммуникативной задачи. Он должен чувствовать, что его понимают и что это то, ради чего он говорит. И лучше не исправлять ошибки, совершаемые в речи. Первое к чему нужно прибегнуть после ответа – это исправление ошибки тем, кто ее допустил, указывая на нее выражением лица или жеста. Чаще всего этот прием срабатывает, и грамотность речи восстанавливается. Если допущена произносительная ошибка, нужно предложить учащемуся произнести слово правильно несколько раз.

Интересной кажется работа, когда в качестве “корректора” выступает учащийся, который слушает и отмечает ошибки своих одноклассников, а потом предлагает перевести предложение, в которых были сделаны ошибки с русского на английский. Такая работа заставляет учащихся самих следить за правильностью речи.

Для того чтобы в мозгу обучающегося возник и закрепился правильный образ какой – то лексико-грамматической структуры необходимо большое количество прослушиваний этой структуры, которая запоминается без искажений и самым естественным образом при аудировании кассет.

Аудирование является основным средством обучения. Если ученик слушает внимательно, но чаще всего молчит, не означает, что у него полностью отсутствует языковое чутье, просто с ним надо больше говорить, заставляя его реагировать на речь учителя, принимать участие в разнообразных играх, и однажды количество непременно перейдет в качество.

Все-таки главной задачей учителя иностранного языка является научить учащихся общаться, экспериментировать с языком в поисках лучших, более ярких способов выражения мысли.

В настоящее время наиболее популярным и широко практикуемым в школе является критерий фонограмматической (фонетической, морфологической, синтаксической и т.д.) правильности иноязычной речи, остановимся подробнее на его анализе с функциональной точки зрения. Прежде всего, отметим, что в основе этого критерия лежит традиционной укоренившаяся представление, согласно которому фонограмматическая правильность речи - одним из главных и наиболее точных показателей уровня развития иноязычной способности учащихся.

Различного рода нарушения языковой нормы, характерны для устной непринужденной, т.е. заранее не спланированной и не подготовленной устной речи даже носителей языка, - явление, вполне закономерное.

Следовательно, уже с этой точки зрения абсолютизация критерия фонограмматической правильности в практике обучения иностранным языкам в школе не вполне отвечает реальной речевой действительности и, более того, противоречит его основным психологическим закономерностям.

Прежде всего, сошлемся на факт, что в реальных условиях в качестве ведущего мотива речевого общения на иностранном языке выступает потребность в экстралингвистической информации во взаимоинформировании партнеров по коммуникации относительно своих намерений, планов, желаний, физических, эмоциональных состояний и т.д.

Что же касается чисто лингвистической информации, т.е. информации о тех или иных свойствах языка, в том числе и его лингвистических нормах и правилах, то эта сторона языка говорящих обычно не интересует вообще, а если и интересует, то лишь в последнюю очередь и не является предметом анализа и коррекции.

В школьных условиях обучения, выступающие в форме анализа и коррекции различного рода ошибок в иноязычной речи учащихся, не имеет никакого отношения к обучению иностранному языку как деятельности. В лучшем случае т.н. «работа над ошибками» способствует формированию у обучаемых лишь элементарных навыков лингвистического рефлексирования по поводу иноязычной речи, что, как известно, не является целью обучения иностранному языку в школе.

В реальных условиях общения на иностранном языке, допускаемые в речи многочисленные отклонения от языковой нормы фиксируются лишь на «периферии сознания» и лишь в той мере, в которой они затрудняют понимание. Но даже в ситуациях, когда фонограмматические искажения иноязычной речи превышают порог ее понятности, общение не переключается на специальный анализ и исправление допущенных ошибок.

В подобных случаях собеседники обычно проявляют встречную активность - пытаются иначе сформулировать свои вопросы-ответы, привлекают мимику, жесты и другие паралингвистические средства с целью достичь взаимопонимания, не акцентируя при этом внимание на речевых ошибках, не акцентируя при этом внимания на речевых ошибках как таковых.

Потребность во взаимопонимании наряду с потребностью в экстралингвистической информации, о чем говорилось выше, выступает в качестве другого психологического мотива, который определяет всю формальную иерархию параметров речевого общения на иностранном языке.

В этой иерархии параметру фонограмматической правильности не придается такое большое значение как это имеет место в практике обучения иностранным языкам в школе, где исправление ошибок считается необходимым даже того, когда учитель понял сказанное учеником, а последний в свою очередь, догадывается, что он понят учителем. В таких случаях особенно очевидны искусственность и формализм т.н. «работы над ошибками», которая фактически превращается в крайне нудное и тягостное для учащихся лингвистическое натаскивание.

Порочность ориентации на идеальную фонограмматическую правильность иноязычной речи в школьных условиях обучения усугубляется еще и тем, что ведет к ряду отрицательных последствий. Прежде всего имеется в виду психологический феномен ошибкобоязни учащихся.

Ошибкобоязнь как прямое следствие слишком «жестокого» контроля и оценки иноязычной речи учащихся по критерию фонограмматической правильности формируются у обучаемых чуть ли не с первых занятий по иностранному языку и в итоге становиться одним из трудно определяемых барьеров при использовании иностранного языка как средства общения.

Возникающая в процессе обучения ошибкобоязнь, в свою очередь, постепенно трансформируется в отрицательное отношение основной массы обучаемых к иностранному языку как учебному предмету.

**Причины возникновения ошибок**

Существует множество причин, почему ученики допускают ошибки в своей речи. Одна из главных причин возникновение ошибок является несформированность соответствующих речевых навыков и умений. Данную причину можно проследить на примере возникновения грамматических ошибок в иноязычной устной речи учащихся.

Так, например: количество ошибок в употреблении и образовании временных форм, в особенности, Present Indefinite и Past Indefinite, глагольной связки to be. Учащиеся допускают эти ошибки не потому, что им не знакома данная грамматическая структура, а потому, что у них не были сформулированы соответствующие грамматические речевые и навыки и умения. Если учащемуся указать на ошибку, то он в большинстве случаев ее исправит, причем, при этом он чаще всего может правильно объяснить грамматическое явление.

Так же перед преподаванием возникает проблема психологического характера: обучающиеся опасаются сделать ошибку (грамматическую или в выборе слова), что неблагоприятно сказывается на оформлении речи, ее беглости и, конечно, не в последнюю очередь на содержательной стороне высказывания. Мастерство преподавания должно подсказать ему правильный подход к работе над ошибками, а самое главное - к их прогнозированию и предупреждению.

Большинство ошибок в английском языке являются общими и их возникновение в речи не зависит от особенностей родного языка. Прогнозировать нужно все виды ошибок, работая над их предупреждением и преодолением, нельзя отдавать приоритет какому-либо одному из ниже перечисленных аспектов, т.к. они взаимосвязаны.

Интересно, что на первом этапе обучения второму иностранному языку наблюдается более значительная интерференция первого иностранного языка, которая ослабевает на более продвинутом этапе, уступая место интерференции родного языка. Это объяснимо с точки зрения психологии: подсознание постоянно напоминает обучающемуся, что он говорит на иностранном языке, отодвигая интерференцию родного языка на более задний план и более поздний этап обучения.

Нередки случаи употребления вопросительно-отрицательных предложений вместо вопросительных уточнительное определение, то нужно употреблять определенный артикль с существительными в форме как единственного, так и множественного числа. Однако именно на этом этапе и возникают трудности - обучающиеся не всегда могут решить, является ли определение описательным или уточнительным и, как правило, описательные определения принимаются за уточнительные. Здесь на помощь может прийти чувство языка, и упражнения на употребление артикля - хорошие помощники в его развитии.

Определенную трудность представляют и ниже перечисленные существительные, которые можно предложить обучающемуся в следующем виде: luck, worktime, fruit, fun, money, weather, furniture, progress, news, advice, information, knowledge, scenery, success. Перечисленные неисчисляемые существительные можно предложить обучающимся пропеть, используя мотив какой-нибудь популярной песенки.

Интерференция первого иностранного языка (т.к. в настоящее время во многих Вузах и школах изучают два, и больше языков, приобретает особую актуальность).

Еще один пример: ученик, усвоив, что английский суффикс -ly образует наречие (суффикс -ly, образующий прилагательные, на том этапе был еще не знаком), пишет:was ear (вместо early), т.е., правильно полагая, что данное слово, является прилагательным, и помня, что в немецком языке прилагательное не отличается по форме от наречия, далее работая над ошибками он предполагает новый не менее «интересный» вариант; он употребляет вариант без суффикса -ly; He got up earlily (причем соблюдая правила орфографии меняет y на i).

Ряд других причин – это недостаточное владение первым иностранным языком, лингвистическая некомпетентность, чувство языка. В процессе развития чувства языка необходимо предложить обучающимся представить ситуацию, «нарисовать для себя карточку» и пользоваться уже выученными языковыми моделями, а не давать пословный перевод, что может привести к смешанным ситуациям, например: He translated his spirit and did her a sentence вместо He took a deep breath and proposed to her - Он перевел дух и сделал ей предложение.

Чувство языка помогает обучаемуся избежать смещение стилей - употребления оборотов, характерных для разговоров разговорной речи (например, you see), в докладах, сочинениях и, наоборот, тенденции к употреблению «книжных» оборотов в разговорной речи (например: to my mind вместо I think и to make up ones mind вместо to decide).

В языке не всё можно объяснить. Вот несколько моделей и разговорных формул в английском языке, которые можно предложить для сравнения с русским.

My brother and I (мы с братом), husband and wife (муж с женой). What do you think? (Как ты думаешь?) What makes you think so? (Почему ты так думаешь?) So to speak…(Так сказать) Give me a smile, will you? (Улыбнись мне, а?) I have hardly seen him at all (Я почти его не вижу) (из-за интерпретации русского языка): «Ты не знаешь?» - Dont you know? вместо Do you know?;» «Не мог бы ты…?» - Couldnt you…? вместо Could you…?» и т.д. А русское «Ты не забыл поговорить с ней?» соответствует английскому (I hope) you spoke to her couldnt you? или: You did speak to her, didnt you?

В выше приведенных примерах русское отрицательное «не» не должно автоматически переноситься в английский язык, где вопросительно-отрицательная форма выражает удивление, недоумение, сомнение и соответствует русскому «неужели/разве…не».

Особенно стоит остановиться на типичных ошибках, связанных с употреблением артикля. Усвоение такой сложной темы облегчили бы следующие этапы усвоения: перечисление тех случаев, которым нельзя найти объяснение и которые можно только запомнить (употребление определенного артикля с название рек, морей, океанов, горных цепей и т.д.).

Дальнейшее употребление может быть предельно кратким - если исчисляемое существительное употреблено в форме единственного числа и при нем есть (в тексте) или подразумевается (в подтексте) описательное определение, то нужно употреблять неопределенный артикль, которому соответствует нулевой артикль, при существительном в форме множественного числа, а если есть (в тексте) или подразумевается (в подтексте).

**Классификация ошибок**

Существует несколько классификаций ошибок, предложенных зарубежными и отечественными методистами.

А) Вначале рассмотрим классификацию **С.Н. Цейтлин**.

В зависимости от причин возникновения ошибок они могут быть поделены на системные, просторечные и композиционные.

В зависимости от отношения к двум формам речи - устной и письменной, выделяются ошибки:

а) свойственные исключительно устной форме речи - связанные с произношением (орфоэпические) и с ударением (акцентологические);

б) свойственные исключительно письменной речи (орфографические и пунктуационные);

в) свойственные обеим формам речи, точнее не зависящие от формы речи.

Предметом рассмотрения в данной курсовой работе являются только ошибки последнего типа.

В зависимости от того, какие именно языковые нормы оказываются нарушенными, собственно речевые ошибки подразделяются на ряд категорий, именно эта классификация является ведущей в практике школьного обучения.

Можно выделить ошибки:

б) морфологические - связанные с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи;

в) синтаксические - заключающиеся в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений;

г) лексические - представляющие собой употребление слов в ненормативных значениях, нарушение лексической сочетаемости, повторы, тавтологию;

д) фразеологические - связанные с не соответствующим норме использовании фразеологизмов;

е) стилистические - заключающиеся в нарушении единства стиля.

Стилистические ошибки занимают особое место в этой системе, поскольку не соотносятся с определенным ярусом языка и могут проявляться в области лексики, морфологии, синтаксиса.

Различаются ошибки говорения и ошибки понимания.

Ошибки говорения - более очевидны, т.к. подаются непосредственному наблюдению, фиксации.

Ошибки понимании - выявить труднее; как правило, для этого требуется проведение специальных экспериментов.

**Ленго Нскал**

Ленго Нскал предложил свою классификацию ошибок. По его мнению, их можно подразделить:

Пропуска некоторых необходимых элементов.

Прибавление ненужных или неправильных элементов.

Выбор неправильного элемента.

Неправильный порядок слов.

**Пропуск**

Пропуск элементов чаще встречается в морфологии. Так студенты могут пропустить окончание третьего лица единственного числа -s, окончание прошедшего времени -ed, показатель притяжательного падежа s, и показатель множественного числа -s. Это является особенностью английского языка, языковые формы могут быть пропущены учащимися из-за сложности в их произношении, т.к. сочетание согласных звуков вызывают проблемы у учеников, и некоторые из их составных частей могут произноситься неправильно. Тем не менее, это явление не ограничивается только иноязычными учащимися, нередко это наблюдается у носителей языка.

**Прибавление**

Студенты часто прибавляют избыточные компоненты, опираясь на правила, изученные ранее и распространяя их на другие слова.

В морфологии учащиеся слишком часто используют морфему, образующую 3 лицо единственного числа -s и показатель множественного числа -s.

Например, we goes around the forests.

В фонетике существует явление, когда индивид вставляет дополнительные гласные. Это явление называется эпентезой. Вполне вероятно, что это происходит из желания подогнать иностранное слово к образующемуся существительному в родительном языке.

На лексическом уровне учащийся может добавить лишнее слово. Например: I stayed there during five years ago вместо I stayed there for five years. Данное явление также происходит из-за несоответствия английских и русских аналогов.

На синтаксическом уровне учащийся может использовать неправильную комбинацию, например, артикль с местоимением: The my friends.

**Неправильный выбор**

Из-за наличия в английском языке звуков, которых нет в русском, можно прийти к выводу, неправильный выбор характерен для фонетики. На данном уровне это явление может характеризоваться межъязыковой интерференцией, когда учащиеся заменяют изученную фонему, которая трудно произносится, на знакомую фонему родного языка. Так на начальном этапе обучения английские звуки [q] произносится как [s]; [t]; [f] или [z], [d], [v]. Например, think как [sink].

Неправильный выбор может затрагивать также морфологию как результат выбора неправильной морфемы (использование -est, вместо -er, образуя сравнительную форму прилагательного: he is youngest, then his brother); синтаксический уровень (например, I want that he comes here вместо I want him to come here). Эта ошибка может быть вызвана межязыковой интерференцией; а также лексический уровень, когда учащиеся выбирают слова не подходящие к данному контексту (не несут нужного смысла).

**Неправильный порядок элементов**

Учащиеся допускают ошибки в произношении, морфологии, синтаксисе и использовании лексики, если путают порядок их построения. Так, например, в фонетике: fignisicant вместо significant. На морфологическом уровне неправильный порядок связанных морфем наблюдается реже. Например, дети часто присоединяют окончания ing к части составного глагола, to get up: he is get upping now. Учащиеся могут переставить слова, как в предложении: He is a dear to my friend. На лексическом уровне учащиеся могут применять элементы составного слова. Например, car key и key car - машина ведущая ключи = головная машина в колонне.

Классификация, предложенная Ленго Нскалом, интересно с точки зрения ее простоты и ясности она может оказать неоценимую услугу при работе над ошибками.

**Классификация ошибок Т.М. Власова**

**Неправильное употребление глагольных форм**

Смешение форм do и does (чаще всего в отрицательных формах, либо потеря окончания -s в Present Indefinit).

It don’t work, boyappeal to you, mata? Never hurts to have booldies - no, it don’t.

Использование форм was/is в сочетании с подлежащими множественного числа:

You wasn’t gone a minute.

Your eyes was popping of your head.

Использование разговорной формы глагола arent вместо глагола to be, to have

Aren’t you getting out? Aren’t everything.

Широкое употребление времени Present Indefinite там, где должно быть Past Indefinite? Present Prefect, Future Indefinite.

Anyone hear a shot? Just check in? Hope you get him - I will.

Использование времени Future Indefinite/Future-in-the-Past в придаточных предложениях условия и времени и, наоборот, распространение это правила на другие виды придаточных предложений.

If it’ll make you feel more secure, yes, I did.

Let’s see what happens when he returns.

Применение неверных глаголов в качестве вспомогательных для образования аналитических временных форм.

Aren’t see them.

He done had a good job the last few months.

Отклонение в употреблении неправильных форм.

А) неправильные глаголы используются как правильные и образуют форму Past Indefinite и Past Participle путем присоединения суффикса -ed

Last time I seed him he was looking at the pictures book

В) формы образуются по аналогии с формами фонетически сложных глаголов

Greg think to much

С) неверное использование одной формы вместо другой

I never got bit by no bug

So, I begun nothing the way he operated

несоответствие формы глагола сказуемого и глагола во второй части разделительного вопроса

We shall see, want you?

вторая часть разделительного вопроса не редко содержит отрицание, хотя основной глагол уже имеет положительную форму

You’d turn against me, would you?

That’s all, is it?

Не соблюдения правила согласования времен

I was in the pacific before I come here

Xayles said you boys have been waiting and waiting for ten years.

Изменение структуры высказывания:

Глаголов

а) to be как смыслового глагола You girl from? Are lawyer?

в) to be как вспомогательного глагола в формах Continuous/You feeling? Just leaving?) to have в формах Perfect Been in? Been here for 8 months now) to have в сочетании с have got/got kids at home ) had в сочетании с had better/better go to the head

других строевых элементов, имеющих формальное значение и не несущих никакой смысловой нагрузки, как:

а) there) it) артикли) относительные местоимения)

модальные глаголы в просьбах. Not many married in our crew, are there? Suits me sounds interesting. Only thing, she’s engaged, busy day (it is a busy day)) It’s a test measures Brain naves.

I ask you something?

значение элементов высказываний, которые, тем не менее, опускаются, т.к. их значение ясно из контекста

а) личное местоимение

Don’t plan to go back.

Mind, is I stop the car предлоги happened Christmas (on Christmas)

Использование нескольких слов отрицательной семантики в одном высказывании

Don’t try to be on hero.

Образование двойной степени сравнения

What made it even more worse.

использование вместо притяжательного местоимения соответствующего личного местоимения в косвенном падеже

I was telling me clad.

ошибочное использование суффикса -ly

I didn’t have to work in English hardly.

Перечисленные здесь ошибки Власовой Т.М. являются

«некоммуникативными», т.е. они затрудняют процесс коммуникации.

**Предупреждение речевых ошибок методом анализа**

Исправление ошибок учащихся - неотъемлемая часть учебного процесса. Эффективность это вида деятельности, в конечном счете, определяет эффективность учебного процесса в целом. В практике преподавания иностранных языков широкое распространение получил метод коррекции посредством анализа ошибки. Это прием успешно используется при формировании навыков разных видов речевой деятельности на иностранном языке и на разных этапах обучения.

Для того, чтобы определить произносительные ошибки для школьной аудитории нужно исходить из того, что в школьной программе не дается установка на формирование произносительных навыков. Произносительные навыки школьников формируются на уровне диафонических соответствий. Это значит звуки заменяются на звуки родного языка. произношение на иностранном языке диафоническими заменами оценивается как вполне удовлетворительное, а значит и правильное. Отсюда следует, что звуковые произносительные ошибки в речи учащихся сводятся лишь к тем случаям звуковых замен, где нарушается диафоническое соответствие.

Например, произношения вместо в слове arrive, [how] вместо [hou] в слове how должны оцениваться как ошибочные.

Учитывая все это, терминологически правильным будет определить произносительные ошибки в школьной аудитории исключительно как фонологические, а фонетические ошибки, т.е. неправильное артикулирование звуков признать невозможными, потому что ученики пользуются звуками только родного языка.

Коррекция произносительных ошибок осуществляется путем обеспечения и показа положений речевых органов, необходимого для правильной артикуляции звуков. Этот способ коррекции удобен и эффективен, а потому общепринят при обучении студентов языковой специализации. В школе исправление ошибок этим способом ввиду названных причин оказывается неприемлемым.

На практике произносительные ошибки исправляются путем имитации: учащемуся предлагается повторить за учителем правильный вариант звуковой последовательности.

Однако известно, что имитация как способ коррекции не всегда эффективна. В связи возникает необходимость разработки таких способов коррекции звуковых ошибок (основанных на методе анализа), которые были бы приемлемы для школы

Для коррекции долгих гласных такой простой последовательностью является сочетание согласный + гласный, для коррекции кратких гласных - последовательность согласный + гласный + согласный.

Эти последовательности могут быть односложными словами или просто сочетаниями звуков. Важно только, чтобы одна из них содержала сочетание согласный + гласный, что и корректируемое слово.

Например, для коррекции ударного гласного в слове remain можно использовать односложные слова may, say, way, а для коррекции звука [L] в слове courage можно использовать слова cup, but, luck, но необходимым и обязательным для коррекции гласного в слове remain является слова may, а для коррекции гласного в слове courage - cup.

Для оценки эффективности этого способа учащимся предлагалось прочитать списки незнакомых слов. Во время первого чтения произносимые ошибки исправились традиционно путем имитации; во время второго чтения - по описанному способу. Сравнение результатов исправления ошибок показало, что предлагаемый коррекции способ позволяет уменьшить количество ошибок почти в 2 раза.

Эффективность данного способа можно объяснить тем, что анализ звуковой формы не представляет трудности для учащегося: ему предлагается совершить одну простую операцию подстановки звуков. При этом за пределами внимания ученика остается анализ звуковой формы в терминах и категориях, доступных только для аудитории языковой специализации.

Правильная организация учебного материала является необходимым условием эффективного использования предлагаемого способа.

Произносительные ошибки появляются в результате плохого знания звуковой формы слова. Для улучшения запоминая звуковых характеристик слова сгруппировать по признаку одинаковости их акцентных структур, т.е. по количеству слогов и месту ударного слава.

Таким образом, слово для запоминания должно быть представлено группами, например:

Feature, demand, employment ударный слог weather, success, successful, message, remain, existence безударный слог damage, defense, encourage.

В работе по запоминанию слов необходимо обратить внимание учащихся на слова, трудно запоминаемые. К ним относятся: слова, содержащие долгие гласные (дифтонги или монофтонги) в безударных слога.

Например, в словах detail, blackboard ударение, как правило, ошибочно переносится на второй слог, а в слове hotel - на первый. Трудность запоминания места ударного слога объясняется различием в правилах реализации безударных гласных.

В русском языке безударные гласные подвергаются количественному и качественному сокращению - редукции; в английском языке редукция безударных гласных не является правилом.

Наблюдение за ошибками учащихся показывают, что звуковые и акцентные ошибки тесно взаимосвязаны, искажения одной характеристики обычно сопровождается искажением другой и наоборот. Например, в слове relative ударение переставить на второй слог то в ударном слоге появляются звуки [e] и [j]. При исправлении таких ошибок достаточно показать на место ударного слова.

Исправление произносительных ошибок целесообразнее всего проводить на этапах презентации и закрепления лексики.

**Способы исправления ошибок**

Важное место в общее системе работы по предупреждению речевых ошибок занимают специальные упражнения. Упражнения могут быть как письменные, так и устные. Формулировка заданий зависит от того, на какой стадии обучения осуществляется предупреждение ошибки. Существует множество таких упражнений. Учителю же главное найти и выбрать среди них те, которые будут более эффективно, помогать учащимся, снизить возникающие ошибки.

На настоящий момент во многих школах, еще используется общий прием исправления ошибок; когда класс или отдельный ученик, а иногда и учитель называет неправильное употребление структуры, а отвечающий исправляет допущенные ошибки, такая деятельность уже давно признана дефективной.

Учащийся знает, что от него ждут ошибок и излишнее концентрирует внимание не на содержание, а на форме высказывания, тормозит весь процесс говорения. Кроме того, работа ведется не над типичными, а над первыми попавшимися ошибками, которые учащиеся уловили на слух.

Из-за несостоятельности такого способа, мы попробуем найти более эффективные приемы исправления ошибок.

**Использование знаков**

Для этого приема потребуется большие листы бумаги. На каждом из них рисуется та ошибка, которая наиболее часто встречается в речи учащихся. Например, на одном листе нарисовать звук [s] - для тех кто забывает произносить его там, где это необходимо; на другом листе - частицу «to» и зачеркнуть её. Карточки показываются по необходимости, то есть при совершении ошибок. Ошибки, зафиксированные на карточке, могут варьироваться в зависимости от этапа, образования и уровня подготовленности класса.

**Использование пособий**

Многие типичные ошибки в устной речи учащихся можно предотвратить путем использования наглядных схем и планов. Они всегда находят широкое применение и представляют собой схемы, определяющие содержание речевого произведения учащегося.

Например, схема сообщения/сочинения «Мой рабочий день». Здесь схема совпадает с пунктами плана.

**Использование направляющих команд**

Когда учащиеся делают ту или иную ошибку, необходимо дать ему указания исправить её, ни в коем случае не исправлять самому. Можно сказать, например, change the pronunciation change the verb, change the word. Этот способ универсален т.к. подходит для исправления ошибок любого вида.

**Подслушивание**

В то время, как учащиеся работают в группах или по парам, учитель должен отметить ошибки, занести их в блокнот. В конце урока написать неправильные предложения на доске, чтобы учащиеся исправили ошибки в ходе обсуждения. Это можно сделать так: необходимо сделать список ошибок, который может быть использован в упражнениях для домашнего задания; либо двое-четверо учащихся, проработав несколько ошибок, объясняют исправленное всему классу; либо же сверяются с другими маленькими группами.

**Кодирование при помощи пальцев**

При выполнении этого способа пальцы одной или двух рук символизируют слова в предложении и вопросе. Необходимо пошевелить теми пальцами, выступающими в качестве слова, в котором была сделана ошибка. Этот способ подходит для исправления неправильного порядка слов, пропуска слов, неправильного выбора слов.

**Использование жестов**

Необходимо вместе с учащимися разработать жест, который служил бы детям сигналом остановиться, обдумать сделанную ошибку, поправить себя перед тем, как продолжить говорить. Простейшим жестом может служить поднятый вверх палец.

**Использование магнитофона**

При наличии магнитофона можно записать на пленку высказывания учащихся. Затем прослушать и указать ошибочные слова или конструкции. Можно сделать распечатку текста с магнитофона и предложить учащимся те места, которые они считают неправильными.

**Наблюдение**

Одна часть класса в центре комнаты обсуждает какую-то проблему. Другая - садится вокруг них, молча следит за обсуждением и записывает все ошибки, а остальные должны их исправить. Затем учащиеся меняются ролями, чтобы все ученики могли выполнить обе функции. В группе обсуждающих должно быть не более 5-6 человек, если же диктофон или магнитофон, то одна группа может выполнить оба задания. Смысл этого упражнения в том, чтобы учащиеся научились замечать ошибки чужой речи и самостоятельно их исправить.

Все эти методы могут быть использованы для предупреждения, коррекции грамматических, фонетических, лексических ошибок. Главное в них то, чтобы они способствовали развитию устной речи, а также были функциональны, и отражали новизну, ситуативность, личную индивидуализацию.

Задача преподавателя – помочь учащимся овладеть навыком общения на языке, и иногда это лучше делать, не прибегая к постоянным исправлениям. Конечно же, ошибки необходимо замечать (записывать), но в момент ответа не следует акцентировать на них внимание, тем самым развивая беглость речи, не нарушая коммуникативной направленности высказывания. Преподаватель должен владеть приемами коррекции, адекватными ситуации общения, что бы исправление воспринималось не как наказание, упрек, желание унизить, а как часть естественного диалога между двумя партнерами по общению, выполняющими разные социальные роли, ученик и учитель.

 Многие типичные ошибки в устной речи учащихся можно устранить при помощи “self-correction” (неверные слова и конструкции исправляет сам ученик). Преподавателю не стоит спешить корректировать ошибки, нужно указать на них выражение лица, жестом, либо использовать направляющие команды: “change the pronunciation”, “change the verb”, “change the word”.

Если же учащийся не может исправить ошибку самостоятельно, необходимо прибегнуть к другому методу – помощи класса (peer correction).

Например (тренировка постановки вопроса в настоящем совершенном времени):

P: Have you saw this film?

T: выражение удивления

Р: пытается исправиться

Т: Can anyone help us? Yes, Nikita

P: Have you seen this film?

Преподаватель должен попросить ученика, допустившего ошибку, повторить правильное предложение.

Эффективным приемом коррекции речевых высказываний является использовании знаков: на карточках изображается та ошибка, которая наиболее часто встречается в речи учащихся (например, звук [s] – для тех, кто забывает произносить его там, где того требует правило). Карточки показывают в тех случаях, когда допускаются ошибки.

Жесты, разработанные вместе с учащимися, так же могут сигнализировать о том, что ученику следует остановиться, обдумать сделанную ошибку, поправить себя перед тем, как продолжить говорить. Простейшим жестом может служить поднятый вверх палец.

Еще одним методом для коррекции речевых высказываний является отсроченное исправление (“delayed correction”): учитель фиксирует ошибки, не прерывая высказывания учащихся. Если одна и та же ошибка повторяется регулярно, следует акцентировать на ней внимание при помощи “peer correction” после того как учащийся полностью выразил соответствующую мысль или закончил свой рассказ.

В ходе исправления ошибок эффективна и игровая деятельность. Преподаватель готовит карточки с типичными ошибками и с правильным вариантом. Каждый учащийся получает по три карточки той и другой категории. Задача ребят – понять, на какой из них есть ошибка, обойти группу и найти парную карточку с правильным предложением.

Например: ученику досталось карточка – “My sister have a cat”, он ищет правильный вариант – “My sister has a cat”.

Иногда необходимо прибегнуть к объяснению, но будет лучше, если ребята сами попробуют объяснить допущенную ошибку, так как:

- им нужно будет использовать терминологию, следовательно, лучше запомнят;

- преподаватель проверит, что усвоено и как ученики могут объяснить правило своими словами.

Метод групповой работы, или “group work, observer” заключается в следующем: трое обсуждают данное им задание, а четвертый слушает и отмечает ошибки. Задача преподавателя сделать так, что бы каждый оказался в роли “наблюдателя”, объяснив, в чем именно заключается его функции:

- должен следить за ошибками в группе

- должен записывать ошибки как грамматические, так и ошибки связанные с нарушением этикета общения;

- не должен исправлять их сразу

- не должен мешать группе, прерывая замечаниями.

Задача преподавателя заключается не столько в акцентировании внимание на разнице “ученического английского” и “нормативного английского”, сколько в создании мотивации путем поощрения. Но иногда все получается наоборот: если каждый раз указывать на недочеты, ученик, боясь допустить их, заведомо правильные простые конструкции или просто молчит. Это дает ему возможность экспериментировать с языком в поисках лучших, более ярких способов выражения мысли.

 При введении новой лексики обращайте внимание на правильную артикуляцию звуков, а во время отработки следует помнить о многократном устном проговаривании слов хором. Это означает, что дети, допускающие произносительные ошибки в новых, незнакомых словах, не будут немедленно выделяться на общем фоне, а смогут постепенно привыкнуть к звучанию новых слов, произнося их хором, вместе со всей группой.

 Следующим шагом при устной работе является проявление желания отдельными учениками произнести слова и фразы, предварительно отработанные хором. Это очень важный этап, позволяющий проверить произносительные навыки на индивидуальной основе. Значимым является то, что ученик сам, а не по принуждению учителя хочет продемонстрировать свои умения перед целой группой.

 Исправление ошибок на этом уровне должно носить стимулирующий характер. Об этом никогда нельзя забывать, дабы не дать учащимся почувствовать неуверенность в своих силах, а в последствие развить в себе комплексы.

 Лучшим способом исправления ошибок является предоставление ученику возможности самому устранить все недочёты. В идеале ученик сам в состоянии увидеть, услышать свою ошибку и исправить её, но чаще всего учителю нужно «подтолкнуть» его к этому, подсказать или намекнуть, где эта ошибка скрывается. Тем самым учитель даёт шанс обучающемуся переосмыслить свой ответ и реабилитироваться.

Например: She ***have*** answered the question.

 Учителю не следует сразу же исправлять форму вспомогательного глагола, а можно проговорить эту же фразу, выделяя неверное слово вопросительной интонацией. Ученик сосредотачивается на нужном слове и даёт верный ответ. У каждого учителя есть свои приёмы коррекции. Но в любом случае необходимо избегать слов «нет», «не верно», «не правильно», которые сами по себе уже являются отрицательными, а, следовательно, негативно влияют на учеников, отвечающих устно при всём классе, снижая их самооценку.

 Если ученику не удаётся исправить допущенную ошибку самостоятельно, следует прибегнуть к помощи других учащихся. Повторить свой вопрос. Обязательно найдётся ученик, который поднимет руку, желая помочь. Метод наводящих вопросов хорош тем, что никто не может заранее знать, который из учеников даст правильный ответ, а кто допустит ошибку.

Таким образом, чтобы следить за правильностью речи учащихся, методически верно корректировать возникающие недочеты, преподаватель должен иметь чёткое представление о трудностях, с которыми сталкиваются ученики в процессе овладения навыками говорения, а также совершенствовать свою работу по прогнозированию, предупреждению и устранению ошибок в данном виде речевой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успешное обучение иностранному языку является выделение учебных трудностей и разработка системы их нейтрализации. Индикатором учебных трудностей являются нарушения языковой и речевой нормы, которые допускают обучаемые, т.е. ошибки.

В данной работе были выявлены причины возникновения ошибок у учащихся на уроках иностранного языка, рассмотрены классификация ошибок, с точки зрения различных отечественных и зарубежных методистов, разработаны приемы исправления ошибок и способы их предупреждения.

Исправление ошибок, это выполнение работы редакторской правки, для которой требуются определенные навыки. Для того, чтобы помочь ученику, учитель должен разобраться в характере допущенной ошибки и должен иметь к каждому учащемуся личностно-индивидуализированный подход.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жинкин Н.И. «Психологические основы развития речи», «В защиту живого слова». - М., 1966.

2. Ивицкая Н.Д. «О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления», «Иностранные языки в школе». - М., 1995.

3. Натальин В.П. «Тестовый контроль аудирования на уроках английского языка». – М., 1989.

4. Натальин В.П., Натальина С.А., Паращук В.Ю. «Иностранные языки в школе». – М., 1989.

5. Цейтлин С.Н. «Ранние стадии усвоения морфологии», «Проблемы детской речи», - М., - 1996.

6. Сергеев Ф.П. «Речевые ошибки и их предупреждение». – М., 2010 .

7. Демиденко Л. «Речевые ошибки». – Минск, 1986.