

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Červen 2012

Ekaterina Volkova

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Práce s chybou na hodinách cizího jazyka

Ekaterina Volkova

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D.

Studijní program: Magisterské studium, RJ/AJ

2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

akademický rok 20... /20...

Jméno a příjmení studenta: Ekaterina Volkova

Studijní program: Magisterské studium

Studijní obor: Ruský jazyk/Anglický jazyk

Název tématu práce v českém jazyce:

Práce s chybou na hodinách cizího jazyka

Název tématu práce v anglickém jazyce:

Mistake management in a foreign language classroom

Pokyny pro vypracování:

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D.

Rozsah diplomové práce:

Datum zadání práce:

Odevzdání práce:

V Praze dne:

vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Práce s chybou na hodinách cizího jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum: 22.06.2012

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr. Zuzaně Liptákové,
Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

podpis

NÁZEV:

Работа с ошибкой на уроках иностранного языка

AUTOR :

Ekaterina Volkova

KATEDRA:

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D.

АБСТРАКТ:

Целью данной работы является разработка общих рекомендаций по работе над ошибкой на уроках иностранного языка, соответствующих как требованиям учащихся, так и требованиям учителей, а также приёмов для работы с ошибкой на уроках иностранного языка, способствующих формированию коммуникативной компетентности учащихся. Для достижения данной цели были выбраны следующие методы исследования: анализ научной литературы по педагогике, психологии и методологии обучения иностранному языку, письменный и устный опрос учителей и учащихся, а также наблюдение. Результатом данной работы является тринадцать основных рекомендаций и пятнадцать испробованных на практике приёмов работы с ошибкой на уроках иностранного языка, способствующих формированию коммуникативной компетентности учащихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ошибка, работа с ошибкой, языковые средства, комплексные речевые умения, языковая точность, языковая беглость и уместность, коммуникативная компетентность

NÁZEV:

Práce s chybou na hodinách cizího jazyka

AUTOR :

Ekaterina Volkova

KATEDRA:

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D.

ABSTRAKT:

Cílem dané práce je zaprvé vypracování obecných doporučení k práci s chybou na hodinách cizího jazyka, které budou odpovídat jak požadavkům učitelů, tak i požadavkům žáků, a za druhé vypracování metod práce s chybou na hodinách cizího jazyka, které budou podněcovat budování komunikační kompetence žáků. Pro dosažení daného cílu byly vybrány následující výzkumní metody: analýza vědecké literatury z oblasti pedagogiky, psychologie a metodologie výuky cizího jazyka, písemní a ústní dotazování učitelů a žáků, metoda pozorování. Výsledkem dané práce je třináct obecných doporučení a patnáct vyzkoušených v praxi metod práce s chybou na hodinách cizího jazyka, které podněcují budování komunikační kompetenci žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA: chyba, práce s chybou, jazykové prostředky, řečové dovednosti, jazyková přesnost, jazyková plynulost a vhodnost, komunikační kompetence

TITLE:

Mistake management in a foreign language classroom

AUTHOR:

Ekaterina Volkova

DEPARTMENT:

Department of Russian Language and Literature

SUPERVISOR:

PaedDr. Liptáková, Ph.D.

ABSTRACT:

The aim of the thesis is to design general recommendations on mistake management in a foreign language classroom which would meet both teachers' and learners' requirements and methods of mistake management in a foreign language classroom which would contribute to development of learners' communicative competence. The following methods were used in the research: analysis of literature on pedagogy, psychology and methodology of foreign language teaching, interview, questionnaire and observation. Thirteen general recommendations and fifteen methods of mistake management in a foreign language classroom which contribute to the development of learners' communicative competence were designed as a result of the research.

KEY WORDS: a mistake, mistake management, language devices, communicative skills, language accuracy, language fluency, communicative competence

Содержание:

1	ВВЕДЕНИЕ	11
	ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ	13
2	ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ	13
3	ОШИБКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	14
3.1	Ожидаемый результат, или целевая компетентность учащегося.....	15
3.2	Усвоение языковых средств и речевых умений, необходимых для достижения целевой языковой компетентности учащегося	16
3.3	Роль учителя	17
3.4	Роль учащегося.....	18
3.5	Взаимоотношения между процессом обучения и процессом учения.....	19
4	ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	20
4.1	Грамматико-переводной метод.....	21
4.2	Прямой метод	23
4.3	Аудиолингвальный метод (АЛМО).....	26
4.4	Метод «тихого» или немного обучения	28
4.5	Ситуационное обучение иностранному языку	31
4.6	Метод полной физической отдачи	33
4.7	Цельно-общностный метод	36
5	ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К ВОСПРИЯТИЮ ОШИБОК...	38
6	ТИПЫ ОШИБОК	44
6.1	Основные классификации ошибок.....	44
6.2	Закономерности совмещения типов ошибок	49
6.3	С какими типами ошибок необходимо работать с целью успешного овладения иностранным языком учащимися в контексте требований, предъявляемых современным обществом?.....	50
	ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ	52
7	ВВЕДЕНИЕ	52
8	ПИСЬМЕННЫЙ ОПРОС УЧАЩИХСЯ	52
8.1	Свои ошибки	53
8.2	Ошибки одноклассников	54
8.3	Кто должен ошибку исправить	55
8.4	Когда не хочу, чтобы меня исправляли	56
8.5	Когда хочу, чтобы меня исправляли	56
8.6	Как должен реагировать учитель	57
8.7	Выводы:	57
9	ПИСЬМЕННЫЙ ОПРОС УЧИТЕЛЕЙ	59
9.1	Восприятие ошибки учителем.....	59
9.2	Методы, используемые учителем при работе с ошибкой	60
9.3	Выводы.....	61
10	СОПОСТАВЛЕНИЕ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ И ОПРОСА УЧИТЕЛЕЙ	62
11	ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ОШИБКОЙ	63
12	РАБОТА С ОШИБКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ПРИЁМЫ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ	65
12.1	Общие рекомендации по работе с ошибкой.....	65

12.2	ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОШИБКОЙ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	66
	НЕМЕДЛЕННОЕ ИСПРАВЛЕНИЕ	66
13	РЕЗЮМЕ	70
16	ПРИЛОЖЕНИЕ	75
17	ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	78

1. Введение

Современное общество предъявляет особенные требования к современному выпускнику курса иностранного языка. Время, в котором мы живём, характеризуется стиранием границ, расширением профессионального поля деятельности, возрастающей необходимостью путешествовать и, соответственно, возрастающей необходимостью говорить на иностранных языках. В связи с этим требования к целевой коммуникативной компетентности учащихся растут так же, как и требования к методам, используемым на уроках иностранного языка, в частности, к методам работы с ошибкой. Другими словами, в соответствии с требованиями современного общества, на уроках иностранного языка должны применяться такие методы, которые ведут к формированию коммуникативной компетентности у учащихся, достаточной для их полноценного участия в процессе устного и письменного общения.

Одной из причин задержки формирования коммуникативной компетентности у учащихся может стать подход учителей к работе с ошибкой учащихся на уроках иностранного языка. Недостаток исследований и разработок в области конкретных приёмов, используемых при непосредственной реакции на ошибку учащегося, является следующим препятствием на пути к эффективному развитию коммуникативных способностей учащихся. Приблизительно до 60-х лет XX века в методической литературе говорилось, главным образом, о необходимости исправления ошибок. Мало внимания уделялось тому, каким образом учителя должны подходить к исправлению ошибок и какова должна быть их первая реакция на ошибку. Тем не менее, именно непосредственная реакция учителя влияет на дальнейшее языковое развитие учащегося, которое в конечном итоге должно вести к формированию полноценного самостоятельного пользователя языка в ситуациях общения с целью достижения индивидуальных личных, социальных и профессиональных целей.

Таким образом, целью нашей работы является попытка рассмотреть процесс работы над ошибкой с точки зрения развития коммуникативных способностей учащихся и на основе выдвинутых общих рекомендаций разработать конкретные приёмы работы с ошибкой на уроках иностранного языка, содействующие

формированию у учащихся коммуникативной компетентности. Для достижения сформулированной цели в теоретической части работы мы применили метод анализа научной литературы по педагогике, психологии и методологии обучения иностранному языку, в частности работы таких авторов, как Р. Пурм, С. Елинек, Й. Гендрих, С. Гарцинский, В. Кулич, Я. Долежалова, Д. Эдж, М. Бартрам, С. Торнбери, Д. Хармер. В практической части нашей работы мы использовали методы наблюдения, письменного и устного опроса учителей и учащихся с целью попытки выявления основных несоответствий между точкой зрения учителей и точкой зрения учащихся в отношении восприятия ошибки и работы с ней, разработки общих рекомендаций по работе с ошибкой, соответствующих как требованиям учителей, так и требованиям учащихся на основе выявленных несоответствий, и приёмов работы над ошибкой, способствующих формированию коммуникативной компетентности учащихся. В основе практической части работы лежат работы Д. Эджа «Ошибки и исправления» («Mistakes and Correction») и С. Торнбери «Как обучать устной речи» («How to Teach Speaking»), результаты письменного и устного опроса учителей и учащихся, а также результаты применения разработанных приёмов на практике.

Теоретическая часть

2. Определение понятия

Перед тем, как приступить к рассмотрению понятия ошибки с точки зрения процесса обучения, мы бы хотели обратиться к более обобщённому определению.

«Толковый словарь» Д. Н. Ушакова (1935-1940 гг.):

«ОШИБКА, ошибки, жен. Неправильность в действиях, поступках, высказываниях, мыслях, погрешность. [...] Сделать что-нибудь по ошибке или ошибкою (нечаянно, непреднамеренно, случайно). «Он не делал ни одной ошибки в письме.» Гоголь. «Гораздо благороднее осознать свою ошибку, чем довести дело до непоправимого.» Л.Толстой.»¹

«Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова (1949-1992 гг.):

«ОШИБКА, -и, жен. Неправильность в действиях, мыслях. О. в вычислении. Орфографическая о. Писать без ошибок. О. вышла (ошибся кто-н.; разг.)»²

«Современный толковый словарь русского языка» Т. Ф. Ефремовой (2000 г.):

«ОШИБКА

1. Процесс действия по гл. ошибаться

2. Результат такого действия; неправильность в действиях, поступках, суждениях, мыслях.

отг. Отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм.

отг. Погрешность в написании слова.

3. То, что невозможно рассчитать и предсказать заранее, опираясь на накопленные знания.»³

«Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. В. Дмитриева (2003 г.) мы найдём определение:

¹ <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/918590>

² <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/149898>

³ <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/207733>

«1. Ошибка — это то, что является неправильным в вычислении, написании и т. п.

2. Когда вы совершаете ошибку, вы делаете то, что не думали делать, или получаете результат, который не хотели получить.

3. Когда вы совершаете какое-либо действие по ошибке, вы не осознаёте, что делаете что-то неправильно.»⁴

Особое внимание данной проблематике уделяет Стефан Гарцинский в книге «*Chyby a omyly*» («Ошибки и заблуждения»). Размышления Гарцинского сосредоточены на прототипах несоответствий, которые ведут к совершению ошибки.:

«Ошибка произойдёт тогда, когда действия не соответствуют цели, к которой субъект сознательно стремится. Меня интересует ошибка с точки зрения действий, несоответствующих цели. Под несоответствующими действиями я подразумеваю действия, которые не отвечают именно целям, а не какому-то логическому, моральному или эстетическому правилу.»⁵

Несмотря на то что приведённые выше определения относятся к различным столетиям, все они подчёркивают то, что ошибка представляет собой определённое несоответствие: несоответствие в действиях, мыслях, выражениях, представлениях.

3. Ошибка в процессе обучения иностранному языку

Обобщая понятия ошибки, приведённые в предыдущей главе, мы можем сформулировать ядро понятия ошибки как нечто, что отклоняется от ожидаемого результата. В методической литературе, однако, не существует однозначного и обобщающего определения понятия ошибки. Проанализировав историю развития методологии обучения иностранному языку и, соответственно, основные направления и методики с этим связанные, о которых мы будем говорить в следующей главе, мы пришли к выводу, что на определённое восприятие, реакцию и последующую работу с ошибкой влияет определённое соотношение компонентов, исторически

⁴ <http://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3379>

⁵ GARCZYNSKI, S. *Chyby a omyly*. Praha: Mladá fronta, 1982, стр. 10.

являющихся составляющими того или иного подхода в обучении иностранному языку. Мы выделили пять основных элементов:

1. ожидаемый результат: целевая компетентность учащегося;
2. языковые средства и речевые умения, которые учащемуся необходимо усвоить, чтобы достичь требуемой компетентности;
3. роль учителя в обучении иностранному языку;
4. роль учащегося в обучении иностранному языку;
5. взаимоотношения между процессом обучения и процессом учения;

1.1 Ожидаемый результат, или целевая компетентность учащегося

В соответствии с Р. Пурмом, ожидаемый результат включает в себя следующие элементы: цели образования как социального заказа, цели обучения иностранному языку как социального заказа, цели определённых подходов к изучению иностранного языка, цели определённого этапа обучения.

Цель образования как социального заказа

«Образование – это процесс целенаправленной деятельности, ориентированной на положительное и всестороннее развитие человека, побуждающее развитие деятельности мышления и всестороннее формирование грамотности индивидуума. Целью процесса образования является углублять и культивировать чувства, ценности и личностную позицию человека, его личностные характеристики и целенаправленно влиять на требуемую ценностную ориентацию.»⁶

Цель обучения иностранному языку как социального заказа

«Обучение – это форма образовательной деятельности, при которой учащиеся и учителя вступают в определённые отношения и их целью является достижение образовательных и воспитательных целей. (Манак)»⁷

Таким образом, целью обучения вообще и обучения иностранному языку в частности является достижение определённой образовательной и воспитательной цели. В соответствии с Р. Пурмом, образовательные и воспитательные цели определяются современными потребностями общества с одной стороны и конкретными условиями, в которых обучение проходит, с другой. Другими словами,

⁶ DOLEŽALOVÁ, J. *Vzdělání – výuka – cíle – obsah výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, стр. 5.

⁷ Там же.

цель любого образовательного предмета (включая иностранный язык) как компонента обучения зависит от того, какие требования в данный момент общество к человеку предъявляет. То есть, определённое восприятие ошибки зависит от определённой цели обучения иностранному языку в связи с определёнными требованиями общества.

1.2 Усвоение языковых средств и речевых умений, необходимых для достижения целевой языковой компетентности учащегося

В соответствии с Р. Пурмом одним из основных условий достижения цели обучения иностранному языку является овладение главными видами речевой деятельности. Пурм в «Дидактике русского языка» говорит о процессе освоения комплексных речевых умений: слушания, чтения, устной и письменной речи. Сущностью процесса освоения комплексных речевых умений, в соответствии с Пурмом, является успешное реципирование и продуцирование иностранных звуковых и графических текстов. Данная формулировка соответствует разделению комплексных речевых умений, предложенных Пурмом в «Дидактике русского языка», на рецептивные комплексные речевые умения – слушание и чтение – и продуктивные комплексные речевые умения – устная и письменная речь. Критерием для такой классификации является функция, которую выполняют главные речевые умения в процессе общения. Рецептивные речевые умения служат для «приобретения информации как в звуковой (слушание), так и в графической (чтение) форме».⁸ Продуктивные речевые умения служат для «передачи информации как в звуковой (устная речь), так и в графической (письменная речь) форме».⁹

Условием формирования этих речевых умений является усвоение учащимися определённых языковых средств, т.е. отобранных лексических единиц, грамматических явлений, звуковых, графических и орфографических средств языка.¹⁰ В зависимости от целевой языковой компетентности, требуемой от учащегося социо-культурной средой, в которой он находится, значение придаётся усвоению тех или иных речевых умений, например, при обучении грамматико-

⁸ PURM, R., JELINEK, S., VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka: Vybrané kapitoly*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, стр. 11.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же, стр. 13.

переводным методом внимание уделяется рецептивным речевым умениям, в частности чтению.

1.3 Роль учителя

На основе различной направленности различных методик обучения иностранному языку по-разному определяется и роль учителя. В истории развития методик обучения иностранному языку происходит процесс смещения роли учителя. М. Бартам в книге «Исправление: работа с ошибкой» («Correction: Mistake Management») говорит о следующих изменениях:

«При некоторых подходах и методах учитель выступает как носитель культурного наследия общества, его традиций и ценностей. Другими словами, обучение полностью зависит от учителя, так как учитель выступает в качестве источника знаний и инструкций. Задачей учителя является передать приобретённые знания и социальные ценности последующим поколениям. Таким образом, на данной позиции учитель, воспринимаемый учащимися, как оракул, имеет высокий социальный статус, так как учитель обладает знаниями, которые должны быть переданы последующим поколениям. В контексте других подходов и методов, учитель выступает, как, своего рода, «оплачиваемый консультант», катализатор, гид, тот, который только направляет когнитивную деятельность учащихся.»¹¹

В соответствии с Джеком Ричардсом и Теодором Роджерсом и их книгой «Подходы и методы в обучении иностранному языку» («Approaches and Methods in Language Teaching») роль учителя в контексте определённого метода связана со следующими факторами: с определённой функцией, которую учитель выполняет в контексте определённого метода; со степенью контроля над процессом учения, который учитель имеет; со степенью ответственности за определение содержания обучения; с формами взаимодействия, происходящими между учителем и учащимся. Роль учителя в конечном итоге отражает цели определённого метода и теорию обучения, на которой данный метод основан.

¹¹ BARTRAM, M., WALTON, R. *Correction: Mistake Management*. Thomson, 2005, стр. 55.

1.4 Роль учащегося

Данная сфера касается прежде всего доли участия и ответственности учащегося в процессе обучения. В соответствии с Джеком Ричардсом и Теодором Роджерсом это отражается в следующих аспектах: в типе упражнений, которые учащиеся выполняют; в степени контроля, который учащиеся имеют над содержанием обучения; в формах обучения (фронтальная, групповая, в парах, индивидуальная); в степени влияния учащихся на обучение других учащихся в данном классе; в определённой функции учащегося в контексте определённого метода (переработчик информации, исполнитель, инициатор, решающий проблемные ситуации).

В зависимости от метода роль учащегося в процессе обучения иностранному языку меняется. Джек Ричардс и Теодор Роджерс в книге «Подходы и методы в обучении иностранному языку» («Approaches and Methods in Language Teaching») говорят о трёх основных ролях. Эти роли исполняются учащимися в большей или меньшей степени на основе того или иного метода, используемого на уроке.

Первым типом является учащийся, полностью зависимый от учителя, как, например, в аудиolingвальном подходе к обучению иностранного языка, где учащиеся работают в механизме, основанном на стимуле и реакции, и их обучение заключается в многократном прослушивании и многократном механическом проговаривании языковых структур и речевых образцов.

Более поздняя методология проявляет больший интерес в области степени участия учащихся в процессе обучения, возлагает на учащихся большую ответственность за своё обучение и предоставляет учащимся большую свободу, формируя, таким образом, новую роль учащегося, которая, в соответствии с Джонсоном и Полстоном (1976), проявляется в следующих действиях учащихся: учащиеся сами планируют свою программу обучения и, соответственно, берут на себя ответственность за то, что они делают на уроке; учащиеся отслеживают и оценивают свой прогресс; учащиеся являются частью определённой группы и обучаются в процессе взаимодействия друг с другом; учащиеся обучают друг друга; учащиеся учатся от учителя, от других учащихся и из других источников;

Третий тип роли учащегося в процессе обучения иностранному языку – это, так называемая, развивающаяся роль – от абсолютной зависимости от учителя до абсолютной независимости от учителя.

Точно так же, как и роль, которую на себя берёт учитель, роль, которую учащийся имеет в контексте обучения иностранному языку, отражает определённый метод, подход к изучению иностранного языка, основанный на определённой теории обучения.

1.5 Взаимоотношения между процессом обучения и процессом учения

Перед тем, как говорить о взаимоотношениях между процессом обучения и процессом учения, необходимо определить понятия обучения и учения, которыми мы будем пользоваться и далее в нашей работе. Под обучением мы понимаем деятельность учителя в процессе переноса знаний от учителя к учащемуся. Под учением мы понимаем работу познавательных процессов и познавательную деятельность учащегося в контексте обучения иностранному языку.

Степень активирования процесса обучения или процесса учения на уроках иностранного языка тесно связана с ролью учителя и ролью учащегося. На основе анализа роли учителя и роли учащегося, представленных выше, мы можем выделить основные факторы, от которых зависит соотношение процесса обучения с процессом учения и основные типы этого соотношения.

Основные факторы, лежащие в основе доминирования процесса обучения или процесса учения

1. степень контроля учителя или учащегося над процессом обучения или учения;
2. формы взаимодействия, происходящего на уроках иностранного языка;
3. типы упражнений;
4. наличие или отсутствие других источников от которых или из которых учащиеся могут учиться;

Типы соотношения процесса обучения с процессом учения

В зависимости от метода, подхода и теории обучения можно выделить три типа соотношения процесса обучения с процессом учения. Первый тип связан с ролью учителя как инструктора и зависимой ролью учащегося, что предопределяет

преобладание на уроке процесса обучения. Второй тип связан, во-первых, с ролью учителя как, так называемого, «консультанта» (М. Бартрам «Correction: Mistake Management»), основной задачей которого является направлять деятельность учащегося, и, во-вторых, с большей ответственностью учащегося, что предопределяет доминирующий процесс учения. Третий тип связан с развивающейся ролью учащегося, что предопределяет меняющийся характер соотношения процесса обучения с процессом учения – от фокуса на обучение до фокуса на познавательную деятельность учащихся.

4. Основные методы обучения иностранному языку¹²

Как мы уже заметили в предыдущей главе, понятие ошибки и способ работы с ней зависит от определённой комбинации тех или иных факторов.

1. ожидаемый результат;
2. языковые средства и речевые умения, которые учащемуся необходимо усвоить, чтобы достичь требуемой компетентности;
3. роль учителя в обучении иностранному языку;
4. роль учащегося в обучении иностранному языку;
5. взаимоотношения между процессом обучения и процессом учения/соотношение процесса обучения с процессом учения;

Та или иная комбинация выше приведённых факторов, как правило, соответствует определённому методу обучения иностранному языку. Методы обучения иностранному языку, в свою очередь, связаны с теориями усвоения иностранного языка учащимися. На основе взаимосвязи перечисленных элементов в данной главе мы рассмотрим восприятие ошибки в контексте определённых методов и теорий, которые являются наиболее значительными в истории обучения иностранному языку. В соответствии с основными факторами, влияющими на понятие, восприятие ошибки, и, соответственно, на работу с ней мы планируем найти ответы на следующие вопросы:

1. Что является целью метода?

¹² RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

2. Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?
3. Какова роль учителя?
4. Какова роль учащегося?
5. Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?
6. Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

1.6 Грамматико-переводной метод

Что является целью данного метода?

Как мы уже сказали выше, цель изучения иностранного языка тесно связана с определёнными требованиями, предъявляемыми к учащимся социально-культурной средой. Возникновение грамматико-переводного метода уходит в XV век, когда наиболее изучаемым языком являлся латинский язык в связи с его доминирующей ролью в образовании, торговле, религии и политике в западном мире. Однако в XVI веке французский, итальянский и английский языки приобрели важную роль в результате политических изменений в Европе. Таким образом, роль латинского языка, как языка устного и письменного общения, начала ослабевать. В процессе смещения роли латинского языка, от языка общения к факультативному предмету в школе, изучение его приобрело другой характер. Так как на латинском языке были написаны классические произведения Вергилия, Овидия и Цицерона, изучение латинского языка представляло собой анализ его грамматической системы посредством чтения классической литературы, написанной на латинском языке. В этот анализ входило изучение грамматических правил, изучение склонений и спряжений, перевод и упражнения в написании предложений, иногда с помощью эквивалентных билингвальных текстов и диалогов.

«Как только латинский язык перестал быть нормальным инструментом для общения и на место его пришли национальные языки, изучение его быстро стало «ментальной гимнастикой»; «мёртвый» язык, дисциплинированное и систематическое изучение которого считалось необходимым, как основа всех форм высшего образования.» (В. Маллисон 1968: 26)¹³

¹³ RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, стр. 3.

Когда в европейские школы начали входить современные языки, для их изучения использовались такие же принципы, как и при изучении латинского языка. Эти принципы стали известны, как грамматико-переводной метод, который доминировал в обучении иностранным языкам с 1840-х до 1940-х годов и в немного изменённой форме продолжает использоваться в некоторых частях мира.

Таким образом, целью изучения иностранного языка в контексте грамматико-переводного метода является развитие умения читать литературу на данном языке с целью так называемой «ментальной гимнастики» и интеллектуального развития, выходящего из изучения иностранного языка посредством подробного анализа грамматических правил, далее применяемых на практике через перевод предложений и текстов с и до целевого языка. Способность общаться на данном языке не является целью изучения иностранного языка.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должен овладеть учащийся для достижения языковой цели?

В соответствии с языковой целью главными речевыми умениями, которыми учащиеся должны овладеть, являются чтение и письмо. Мало внимания уделяется устной речи и аудированию, и практически никакого внимания не уделяется произношению.

Языковые средства усваиваются в процессе чтения и перевода отрывков из литературных текстов, анализа грамматических структур и перевода лексики, далее используемых в написании предложений на целевом языке. Навык письма усваивается посредством письменных ответов учащихся на вопросы по тексту, заполнения пропусков, составления предложений и написания сочинений.

Какова роль учителя?

Учитель имеет абсолютный авторитет и выступает в роли абсолютного источника знаний. Другими словами, учитель имеет абсолютный контроль над деятельностью учащихся, над отбором содержания обучения и выбором форм обучения.

Какова роль учащегося?

Деятельность учащихся полностью контролируется учителем. В контексте грамматико-переводного метода учащийся выступает как переработчик информации, исходящей от учителя как единственного и неоспоримого источника знаний. В связи с этим отсутствуют формы групповой работы в классе или работы в

парах, при которых учащиеся могут учиться один от другого и взаимовлиять на усвоение иностранного языка. В учащихся не воспитывается самостоятельность в изучении иностранного языка. Инициатива со стороны учащихся отсутствует.

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

Учащиеся учатся переводить с одного языка на другой. Объектами перевода учащихся являются тексты на изучаемом языке о различных аспектах культуры изучаемого языка. Основное значение при чтении и переводе данных текстов придаётся изучению грамматических структур, грамматических парадигм и лексики. Учащиеся обучаются грамматике дедукционным способом, то есть учитель представляет учащимся грамматические правила и примеры, которые учащиеся должны выучить наизусть и далее применить выученные правила на других примерах. Лексика изучается учащимися также посредством заучивания эквивалентов родного языка для лексики изучаемого языка. Обучение проходит через привлечение учителем внимания учащихся к сходствам между родным языком и целевым языком. Таким образом, в контексте грамматико-переводного метода преобладает процесс обучения или переноса знаний от учителя к учащемуся, в основном, посредством выделения сходств между родным языком и изучаемым языком, последующего их заучивания учащимися наизусть и их формального применения на подобных примерах.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

В контексте грамматико-переводного метода большое значение уделяется языковой точности. Так как изучение иностранного языка посредством грамматико-переводного метода основано прежде всего на формальной стороне языка, и, соответственно, на усвоении языковых форм, важно то, чтобы учащиеся использовали правильные формы языка: грамматические структуры, парадигмы и лексические эквиваленты. В связи с этим в случае, если учащийся совершает ошибку или не знает ответа, правильный ответ сразу же предоставлен учителем или другим учащимся, вызванным по этому поводу учителем.

1.7 Прямой метод

Что является целью данного метода?

В отличие от грамматико-переводного метода прямой метод ставит целью обучения иностранному языку прежде всего языковую компетентность учащегося в

устной речи. Следующая характеристика метода основана на возникшем интересе учёных в области того, каким образом работает познавательная деятельность учащихся при изучении иностранного языка. Гуэн является одним из первых реформаторов XIX века, который попытался построить методологию на основе наблюдений над процессом познавательной деятельности ребёнка. В основе данного метода лежала попытка построить изучение иностранного языка так, чтобы оно проходило, как изучение родного языка. Среди тех, кто старался применять принципы естественного обучения иностранному языку был Л. Савёр (1826-1907). Л. Савёр строил обучение иностранному языку на основе интенсивного устного взаимодействия учителя и учащегося на изучаемом языке, использования вопросов для введения новых языковых единиц и стимулирования продукции языка у учащихся без участия родного языка. Для введения новой лексики использовались знакомые учащимся слова и жесты, демонстрация и картинки. Таким образом, взаимодействие учителя и учащихся на уроке должно было проходить только на изучаемом языке, откуда метод и получил своё название.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?

Приверженцы данного метода считали, что для достижения языковой компетентности учащихся в устной речи необходимо прежде всего овладеть навыками устного общения. В связи с этим с самого начала обучения проводится работа над произношением, и содержанием обучения является разговорная лексика и разговорные выражения. Новый материал вводится устно с помощью вопросов и ответов и построен на принципе от лёгкого к более сложному. Таким образом, главная роль предоставляется навыкам разговорной речи, в которую входят понимание и говорение. Тем не менее, чтение и письмо также включены в обучение, но являются второстепенными и служат как средство закрепления материала, пройденного устно.

Какова роль учителя?

Роль учителя дана в руководстве по обучению устной речи, которое до сих пор используется в современных школах, использующих прямой метод¹⁴:

1. «Никогда не переводит: показывай.

¹⁴ RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, стр. 9.

2. Никогда не объясняй: действуй.
3. Никогда не произноси речь: задавай вопросы.
4. Никогда не повторяй ошибки учащихся: исправляй.
5. Никогда не говори отдельные слова: используй целые предложения.
6. Никогда не говори много: заставляй учащихся много говорить.
7. Никогда не пользуйся учебником: пользуйся своим планом урока.
8. Никогда не перескакивай с одного на другое: действуй по плану.
9. Никогда не иди слишком быстро: держись темпа учащихся.
10. Никогда не говори слишком медленно: говори нормально.
11. Никогда не говори слишком быстро: говори естественно.
12. Никогда не говори слишком громко: говори естественно
13. Никогда не будь нетерпеливым: не спеши.»

В контексте прямого метода учитель является как источником аутентичного разговорного языка, так и стимулятором устной речи учащихся. Это достигается посредством использования учителем и учащимися на уроках исключительно целевого языка без помощи родного языка, что, в свою очередь, кладёт на учителя следующие требования: владеть целевым языком со степенью беглости носителя языка или быть носителем языка; в совершенстве владеть произношением изучаемого языка; объяснять новые значения в языке посредством жестов, мимики, картинок и других наглядных пособий; объяснять грамматику с помощью примеров, давая возможность учащимся самим сформулировать правило. Инициатива при взаимодействии исходит как от учителя, так и от учащихся под контролем учителя. Таким образом, в контексте прямого метода учитель выступает в качестве партнёра учащихся и предоставляет учащимся возможность проявления инициативы в процессе обучения, стимулируя их познавательную деятельность.

Какова роль учащегося?

В контексте прямого метода роль учащегося смещается с объекта пассивного приёмщика информации к более активной роли, при которой акцентируются познавательные процессы учащихся посредством диалогов, индуктивного обучения грамматике и ассоциативного обучения лексике, и при которой учащиеся, соответственно, сами проявляют инициативу. Учащиеся принимают более активное участие в процессе изучения иностранного языка, чем при грамматико-переводном методе.

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

Обучение учащихся проходит в рамках диалогов, индуктивного способа обучения грамматике и ассоциативного способа обучения лексике. Соотношение процесса обучения с процессом учения, по сравнению с грамматико-переводным методом, смещается в сторону процесса учения. Учитель в процессе обучения старается активировать у учащихся процессы мышления и их познавательную деятельность путём предоставления учащимся возможности самим понять значение слов или сформулировать грамматическое правило.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

В контексте прямого метода акцент кладётся прежде всего на ошибки, совершаемые учащимися в устной речи и внимание учителя направлено прежде всего на точность использования языка в устной речи. Реакция на ошибки происходит немедленно путём наводящих вопросов с помощью которых учитель стремится к тому, чтобы учащийся исправил ошибку самостоятельно.

1.8 Аудиолингвальный метод (АЛМО)

Что является целью данного метода?

Аудиолингвальный метод появился в Соединённых Штатах Америки во время Второй Мировой войны. В это время существовала необходимость быстрого усвоения языка для военных целей, что, в свою очередь, определило конечную цель данного метода как использование языка для общения. Метод основан на теории бихевиоризма, появившейся в Соединённых Штатах Америки в 1920-х годах и являющейся теорией, которая подчёркивает роль внешних факторов в обучении. Бихевиористы рассматривают язык как «набор навыков», а обучение как процесс формирования этих навыков в результате выработки определённой реакции на определённый стимул. Правильные реакции ведут к формированию «хороших» навыков. Ошибки воспринимаются как «плохие» навыки. Для предотвращения совершения ошибок учащимися используется принцип переучивания или, другими словами, избавление учащихся от навыков, уже сформированных ими в родном языке. Таким образом, учащиеся должны научиться использовать язык для общения причём автоматически без необходимости задумываться над тем, что они хотят сказать.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?

В связи с тем, что конечная цель представляет собой автоматическое использование языка без необходимости и остановок на раздумывание, большое внимание уделяется, в-основном, продуктивным языковым средствам – слушанию и говорению. Это достигается при многократном повторении диалогов, служащих в качестве моделей для имитации учащимися.

Какова роль учителя?

Роль учителя в контексте данного метода является центральной и активной. Учитель выступает в роли руководителя, направляя и контролируя языковое поведение учащихся. Учитель также является ответственным за предоставление качественной модели для языковой имитации учащихся и обильной языковой практики с помощью активного устного взаимодействия между учителем и учащимся, инициируемого строго учителем и выраженного в упражнениях, направленных на многократное повторение.

Какова роль учащегося?

В контексте аудиolingвального метода обучение направлено прежде всего на внешнее проявление учащихся, а не на внутренние процессы, происходящие при обучении и освоении учащимися иностранного языка. Учащиеся находятся в роли языковых имитаторов моделей, предоставляемых учителем. Учащиеся выполняют инструкции учителя и реагируют на них как можно быстрее и как можно точнее. Проявление инициативы учащимися не поддерживается, так как это ведёт к совершению ошибок. Более того, на начальных этапах обучения учащиеся часто не понимают того, что они повторяют.

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

Главную роль здесь играет процесс обучения – процесс внешнего формирования языковых навыков. Внутренней познавательной деятельности учащихся внимание не уделяется.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

В контексте данного метода ошибки считаются «неправильными» реакциями учащихся, ведущими к «плохим» навыкам учащихся. Задачей учителя является предшествовать совершению учащимися ошибок. Это достигается путём подавления инициативы учащихся (так как это может вести к совершению ошибок),

далее, посредством предугадывания трудных областей, проблематичных для учащихся и, наконец, посредством упражнений, основанных на имитации и многократном повторении диалогов, которые направлены на преодоление «старых» навыков – основной причины совершения учащимися ошибок. Кроме этого, ошибкой также считается не только неточная реакция учащегося на стимул, предоставляемый учителем, но и недостаточно быстрая реакция учащегося.

1.9 Метод «тихого» или немого обучения

Что является целью данного метода?

Несмотря на то, что аудиолингвальный метод до сих пор используется в обучении иностранному языку, обучение иностранному языку как формированию определённого «набора навыков» подверглось критике в 1960-ых гг. Психологи и лингвисты, разрабатывающие когнитивный подход к теории обучения языкам, считали, что изучение и освоение языка не может происходить посредством имитации. Они видели успех овладения иностранным языком в необходимости развития у учащихся умения самостоятельно формулировать новые выражения и предложения, а не неосознанного повторения того, что они слышат вокруг себя. Таким образом, овладение языком должно рассматриваться не как формирование навыков, а как формирование правил. Соответственно, овладение языком должно представлять собой процесс, в котором учащиеся используют свои познавательные процессы с целью открытия и формулирования правил изучаемого языка. Метод тихого обучения создан для выработки у учащихся способности учиться. С этим связана непосредственная цель данного метода предоставить учащимся основные практические знания в области грамматики, что, в свою очередь, служит основой для дальнейшего самостоятельного освоения языка учащимися вплоть до достижения языковой беглости на уровне носителя языка.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?

Большое внимание уделяется произношению, как главной составляющей устной речи учащихся, и последующему усвоению учащимися устной речи, которая служит учащимся в качестве средства формирования определённой системы изучаемого языка и создания критериев правильности его использования.

Какова роль учителя?

Учитель является ответственным за создание условий, которые способствуют стимулированию активной познавательной деятельности учащихся и их концентрации. Другими словами, основной задачей учителя является как можно дольше хранить молчание, стимулируя процессы мышления учащихся, их познавательную деятельность, их концентрацию и моделируя языковую продукцию учащихся посредством использования невербальных путей общения (жестов и физических объектов, которыми учащиеся могут манипулировать). Учитель выступает в роли стороннего незаинтересованного наблюдателя, на эмоции которого не влияет ни правильное безошибочное использование языка учащимися, ни совершение ошибок учащимися при использовании языка.

Какова роль учащегося?

Одной из целей метода немомго обучения является воспитать в учащихся автономность, самостоятельность и ответственность при изучении и продуцировании языка. Учащиеся, обучаемые посредством метода немомго обучения, учатся полагаться на свои собственные ресурсы и пользоваться опытом изучения родного языка для того, чтобы познавать явления нового изучаемого языка. Это проявляется в том, что учащиеся способны выбирать правильные выражения, соответствующие определённым условиям и ситуациям. Отсутствие исправления со стороны учителя требует от учащихся формирования определённых внутренних критериев самоуправления. Отсутствие объяснений требует от учащихся делать обобщения, выводы и формулировать правила, которые, по их мнению, им необходимы для использования изучаемого языка.

Учащиеся имеют сильное влияние на познавательную деятельность друг друга. Важным является взаимодействие учащихся между собой. Учащиеся учатся полагаться друг на друга. Они строят сотрудничество, а не сопернические. Отношения сотрудничества необходимы в связи с тем, что для успешного функционирования метода «тихого» обучения учащиеся должны чувствовать себя комфортно как при самоисправлении, так и при исправлении своих ошибок другими учащимися.

Таким образом, для успешного изучения иностранного языка учащиеся должны исполнять следующие роли: независимый индивидуум, член группы, учитель, учащийся, соучастник процесса изучения языка соучащихся, решающий

проблемные ситуации, самооценивающий. Именно учащийся решает, какая роль соответствует данной ситуации.

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

В книге «Подходы и методы обучения иностранным языкам» («Approaches and Methods in Language Teaching») Джек Ричардс и Теодор Роджерс выделяют следующие принципы¹⁵, лежащие в основе активации познавательной деятельности учащихся:

- Познавательная деятельность происходит при условии, когда учащийся что-то сам открывает и создаёт.
- Познавательная деятельность происходит посредством манипулирования физическими объектами.
- Познавательная деятельность происходит в процессе решения проблемы, включающей материал, предназначенный для обучения.

По словам Джека Ричардса и Теодора Роджерса задания и упражнения при обучении методом немого обучения имеют функцию стимулирования и моделирования устной речи учащихся без прямых устных инструкций или примера для подражания, предоставляемого учителем. Основными в контексте данного метода являются простые лингвистические задания, при которых учитель моделирует слово, выражение или предложение и вызывает реакции учащихся. Для этого учитель использует жесты, таблицы и физические объекты. После этого учащиеся составляют свои собственные выражения, совмещая уже имеющиеся знания и приобретённые знания. Таким образом, в контексте данного метода соотношение процесса обучения с процессом учения максимально смещается в сторону процесса учения или познавательной деятельности учащихся.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

В связи с отсутствием определённой модели, которую учащиеся могут использовать для воспроизведения изучаемого языка, они несут полную ответственность за свою языковую продукцию и, соответственно, должны создать не только своё собственное представление о правильности, но и свои собственные критерии для исправления ошибок. Это представление и критерии для исправления формируются на основе реакций учителя и других учащихся. Самоисправление

¹⁵ RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, стр. 99

происходит осознанно, через создание связей между уже имеющимися знаниями и приобретёнными знаниями. Более того, в связи с тем, что одной из форм исправления является оценивание и последующее исправление другими учащимися, необходимым условием успешного освоения языка является атмосфера взаимодоверия и сотрудничества. Ошибки воспринимаются как средство освоения иностранного языка.

1.10 Ситуационное обучение иностранному языку

Что является целью данного метода?

Начало данному методу положили представители прикладной лингвистики в Британии Г. Палмер и А. С. Горнбай. Данный метод основан на теории бихевиоризма, о которой мы уже говорили в рамках анализа прямого метода. Главной характеристикой данного метода является его ориентирование на британский структурализм, представители которого считают, что устная речь является первичной и лежит в основе каждого языка. В основе устной речи лежат языковые конструкции. Знание языковых конструкций, в свою очередь, должно быть связано с ситуациями, в которых они могут использоваться. Это является одной из основных характеристик метода ситуационного обучения иностранному языку. Целью данного метода является формирование способности практического использования четырёх основных речевых умений (устная речь, аудирование, чтение и письмо) через освоение языковых конструкций.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?

Главная роль уделяется развитию устной речи, что является как конечной языковой целью, так и средством развития чтения и письма. Большая роль уделяется точности в произношении и употреблении грамматических структур, что достигается через устную речь. Автоматизация грамматических конструкций является основным условием для дальнейшего развития чтения и письма:

«Нашим основным упражнением при обучении английским языковым конструкциям является их применение в устной речи. Применение определённых языковых конструкций в устной речи должно происходить в контексте ситуаций,

целью которых является предоставить учащимся как можно больше практики в устной речи.»¹⁶

Какова роль учителя?

Роль учителя зависит от этапа урока. При введении нового материала учитель выступает в качестве примера для учащихся, создавая сначала необходимость использования определённой языковой конструкции в контексте определённой ситуации, а затем, формулируя для учащихся данную языковую конструкцию, которую учащиеся повторяют за учителем. Далее, посредством вопросов, инструктирования и подсказок учитель стимулирует у учащихся правильное употребление введённых предложений. На этапе упражнений учащихся в использовании введённых предложений им предоставляется возможность использования языковых конструкций в менее контролируемых ситуациях. Однако и на этом этапе учитель сосредотачивает своё внимание и настаивает на точности учащихся в использовании грамматических конструкций.

В соответствии с Питтманом (1963) в обязанности учителя, пользующегося методом ситуационного обучения входят следующие области:¹⁷

- распределение времени;
- практика устной речи учащихся, в которой отрабатываются конструкции из учебника;
- повторение;
- приспособляемость к специальным потребностям учащихся;
- тестирование;
- дополнительные языковые упражнения, отсутствующие в учебнике;

Какова роль учащегося?

На начальных этапах обучения от учащегося требуется просто слушать, повторять за учителем и реагировать на его вопросы и инструкции. Учащиеся не имеют контроль над содержанием обучения. На дальнейших стадиях обучения от учащихся требуется несколько более активное участие: учащиеся задают друг другу вопросы и могут проявлять большую инициативу в ответах. Тем не менее, любая деятельность учащихся на этапах введения нового материала и последующего его использования в устной речи строго контролируется учителем.

¹⁶ RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, стр. 31.

¹⁷ Там же, стр. 39.

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

В контексте ситуационного обучения соотношение процесса обучения с процессом учения смещается в сторону процесса обучения, так как любая деятельность учащихся контролируется учителем. На начальном этапе учащиеся пассивно принимают информацию, слушая и повторяя за учителем, отвечая на его вопросы и выполняя его инструкции. Далее учащимся предоставляется большая свобода – учащиеся задают друг другу вопросы и проявляют большую инициативу при ответах. Однако любое употребление языковых конструкций учащимися контролируемо учителем, сосредотачивающим своё внимание на точности в произношении и употреблении грамматических конструкций в устной речи.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

В контексте данного метода ошибки неприемлемы. Огромное внимание сосредоточено на точности в произношении и употреблении языковых конструкций. Так как учащиеся не имеют контроля над содержанием обучения, они подвержены опасности совершения следующих ошибок: неточное произношение или неточно употреблённая грамматическая конструкция; учащийся забыл пройденный материал; учащийся не был способен zareагировать на вопрос или инструкцию учителя достаточно быстро. Такое поведение учащихся определяется Питтманом, как неправильные языковые привычки, от которых необходимо как можно скорее избавиться.

На этапе практики пройденного материала всё внимание учителя сосредоточено на поиске ошибок-неточностей в произношении учащихся и использовании грамматических или других языковых структур в устной речи учащихся. Деятельность учителя далее ориентирована на помощь учащимся в преодолении неправильных навыков и формировании правильных навыков путём многократных повторений за учителем, замещений и диктантов. При неточном воспроизведении учащимися языковых единиц задачей учителя является вызвать у учащегося правильный ответ с помощью вопросов, инструкций и подсказок.

1.11 Метод полной физической отдачи

Что является целью данного метода?

Метод полной физической отдачи является методом, построенным на соотношении устной речи и действия, выраженного физическим движением.

Основоположником данного метода является Джеймс Ашер. В основе данного метода лежит убеждение в том, что чем чаще и интенсивнее мы устанавливаем связи в памяти, тем сильнее наши ассоциации и тем вероятнее её возобновление. Ашер проводит параллель между успешным обучением иностранному языку взрослого человека и освоением родного языка ребёнком. Ашер утверждает, что речь, обращённая к ребёнку первично состоит из команд или инструкций, на которые дети отвечают физической реакцией ещё перед тем, как они научатся использовать устную речь. Таким образом, в основе метода полной физической отдачи лежит частично натуралистический подход к обучению иностранному языку, а также формирование навыков и акцентирование необходимости развития способности понимания перед непосредственным обучением учащегося речи.

Целью данного метода является обучить учащегося основным умениям, необходимым для устной речи. У учащихся должно быть выработано умение свободно общаться на изучаемом языке так, чтобы его речь была понятна носителю изучаемого языка.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?

Главным фокусом внимания является развитие устной речи учащихся, тесно связанной с её первичным пониманием или устное опережение. Основными типами упражнений являются повторяющиеся команды, ролевые игры, основанные на повседневных ситуациях (напр.: в ресторане, в супермаркете, на заправке и т.д.) и диафильмы с целью вызвать физическую реакцию-действие у учащихся. Упражнения по чтению и письму используются как закрепляющие упражнения после команд.

Какова роль учителя?

В контексте метода полной физической отдачи учитель играет активную и прямую роль, выбирая содержание обучения, моделируя новый материал и выбирая средства и материалы, используемые в классе в процессе обучения.

Способ обучения путём «команда-физическая реакция», являющийся основным в обучении методом полной физической отдачи, характеризуется довольно быстрым темпом. Одно из основных условий успешного обучения является безукоризненная подготовка учителя и подробный план урока с конкретной формулировкой всех команд, который учитель собирается использовать на уроке.

Несмотря на то, что в процессе обучения учитель играет доминирующую роль, по словам Ашера, задачей учителя является не столько обучать, сколько предоставлять учащимся возможность учиться, контролируя языковой материал, который учащиеся принимают, предоставляя учащимся как можно более аутентичную языковую среду и возможность развития устной речи в соответствии с их естественным темпом.

Какова роль учащегося?

Первичная роль учащегося в контексте метода полной физической отдачи является слушать и исполнять. Учащиеся слушают учителя и реагируют с помощью соответствующего физического действия. Учащиеся должны реагировать индивидуально и коллективно. Учащиеся не имеют контроль над содержанием обучения, так как содержание обучения определяется учителем. Учащиеся также должны уметь как реагировать на новые комбинации уже пройденных языковых единиц, так и составлять свои собственные комбинации. Задачей учащихся также является следить за своим прогрессом и оценивать его.

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

В контексте метода полной физической отдачи большая часть контроля предоставлена учителю. Усвоение языка происходит на основе слушания учащихся и их реакций на инструкции учителя, которые выражены в соответствующей физической деятельности учащихся. Другими словами, на начальном этапе обучения мы говорим об активной роли учителя и пассивной роли учащегося. Особенностью здесь является то, что и при активной роли учителя акцент, всё-таки, кладётся на познавательную деятельность учащихся: учитель не обучает а, скорее, предоставляет возможность учащимся учиться, создавая для этого подходящие условия.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

Так как при обучении методом полной физической отдачи процесс освоения иностранного языка отождествляется с процессом освоения родного языка ребёнком, при предоставлении учащимся обратной связи учитель должен руководствоваться примером родителя и его отношения к языковым ошибкам ребёнка. Сначала родители практически не исправляют ребёнка, но чем ребёнок взрослее, тем родители относятся строже к ошибкам ребёнка и исправляют языковые ошибки ребёнка чаще. Таким же образом учитель, обучающий при помощи метода полной физической отдачи, должен быть сдержанным в отношении исправления

ошибок на начальном этапе обучения иностранному языку и не останавливать учащихся с целью исправления их языковых ошибок, так как это может иметь негативное влияние на развитие устной речи учащихся. Тем не менее, на последующих этапах обучения иностранному языку от учителя ожидается более частое вмешательство при совершении ошибок учащимися.

1.12 Цельно-общностный метод

Что является целью данного метода?

Основоположником данного метода является профессор психологии Чарльз Курран. Цельно-общностный метод заложен на гуманистическом направлении в обучении иностранному языку. В контексте данного метода это отражается в том, что в центре внимания находится вся личность учащегося, включая эмоции и чувства учащихся в комбинации с языковыми умениями и навыками учащихся и с определёнными навыками их поведения. Фокус на данных областях связан далее с восприятием языка представителями данного метода как социального процесса. Ля Фордж (1983) считал, что язык как социальный процесс отличается от языка как формы общения, так как общение имеет характер взаимодействия. Другими словами, «процесс общения не будет законченным без реакции адресата сообщения».¹⁸ Это лежит в основе особенности данного метода. В контексте данного метода язык имеет характер взаимодействия, и в рамках обучения иностранному языку это взаимодействие может быть двух типов: взаимодействие между учащимися и взаимодействие между учащимися и так называемыми «знающими» или учителями. Через это взаимодействие происходит достижение конечной языковой цели – достижение коммуникативной компетентности на уровне носителя языка.

Какими языковыми средствами и речевыми умениями должны овладеть учащиеся для достижения языковой цели?

Отбор языковых средств зависит от учащихся. Усвоение языковых средств происходит в рамках устной и письменной речи.

Какова роль учителя?

Данный метод переопределяет роль учителя. На основе своей психологической специализации Курран вводит в процесс обучения роль учителя

¹⁸RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, стр. 16.

как так называемого «терапевта» в отношении учащегося, который предоставляет свой совет, помощь и поддержку учащемуся. В процессе обучения иностранному языку, учитель является «знающим» и его задачей, преимущественно на начальном этапе обучения, является формулировать для учащегося на изучаемом языке то, что он хочет сказать. Данные иерархически неравные отношения между учителем и учащимся в процессе обучения отражают иерархически неравные отношения, действующие в социально-культурной среде. Обучение посредством целно-общностного метода предполагает пять стадий развития взаимоотношений и взаимодействия между учителем и учащимся, где учитель, во имя успешного освоения учащимися иностранного языка, должен играть соответствующие этим стадиям роли - от роли «знающего», при которой учитель подстраивается под потребности учащихся до полной независимости учащихся от учителя.

Какова роль учащегося?

В связи с тем, что в контексте данного метода язык воспринимается как процесс социального общения и при освоении иностранного языка происходит при двух типах взаимодействия, учащиеся имеют роли в соответствии с тем, в какой вид взаимодействия они на данный момент вступают. При первом типе взаимодействия – учащийся-учащийся – учащиеся становятся частью группы или «общины», где господствует атмосфера открытости и близкости, благодаря чему учащиеся высоко мотивированы тем, что хотят продолжать быть частью этой группы. Это значит, что они должны сохранять одинаковый темп освоения языка. При втором типе взаимодействия – учитель-учащийся или «знающий»-учащийся – роль учащихся, так же, как и роль учителя, развивается в соответствии с пятью стадиями: от полностью зависимого от учителя до полностью независимого от учителя. Более того и на начальном этапе обучения учащиеся имеют полный контроль над содержанием обучения:

«Группа учащихся сидит в кругу. Учитель стоит вне круга учащихся. Один из учащихся прошепчет какое-либо сообщение на родном языке. Учитель переведёт это сообщение на изучаемый язык. Учащийся повторит сообщение на изучаемом языке за учителем. Это записывается на кассету. Учащиеся составляют следующие

сообщения на иностранном языке с помощью учителя. Учащиеся анализируют свои эмоции и чувства.»¹⁹

Каким является соотношение процесса обучения с процессом учения?

В контексте данного метода в центре внимания находится познавательная деятельность учащихся. Уже с начального этапа обучения учащиеся контролируют содержание обучения, то есть познавательная деятельность учащихся стимулируется, так как они сами формулируют сообщения, которые впоследствии учатся сказать на изучаемом языке. Таким образом, происходит постепенная передача знаний от учителя к учащемуся в рамках пяти основных стадий развития взаимоотношений и взаимодействия между учителем и учащимися. Процесс обучения происходит одновременно с процессом учения на начальном этапе, причём обучение начинают сами учащиеся при формулировке сообщения, перевод которого они далее требуют от учителя.

Каким образом воспринимается ошибка и происходит работа с ней?

Основным в контексте данного метода является то, что с самого начала обучения в учащихся воспитывается полная самостоятельность в использовании языка, поэтому большинство времени учащиеся проводят, работая самостоятельно. Для анализа того, каким образом учащиеся употребляют изучаемый язык служат записи любых устных проявлений учащихся на кассету и обобщение деятельности учащихся посредством устного или письменного пересказа того, что они делали на уроке. Посредством записей учитель имеет возможность исправить ошибки учащихся.

5. Положительный и отрицательный подход к восприятию ошибок.

Итак, основными элементами, которые, по нашему мнению, лежат в основе того или иного восприятия ошибки являются:

1. ожидаемый результат;
2. языковые средства и речевые умения, которые учащимся необходимо усвоить, чтобы достичь требуемой компетентности;

¹⁹ RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, стр. 113.

3. роль учителя в обучении иностранному языку;
4. роль учащегося в обучении иностранному языку;
5. соотношение между процессом обучения и процессом учения (усвоения);

На основе анализа данных составляющих мы пришли к выводу, что существуют два основных подхода к восприятию ошибок: положительный и отрицательный. То или иное восприятие основано на определённой комбинации «переменных» выделенных выше элементов. Для достижения цели того или иного подхода способом, предпочитаемым тем или иным подходом, каждый подход выделяет и работает с определённым типом ошибок.

Главные переменные, влияющие на отрицательное или положительное восприятие ошибок:

1) Теория обучения иностранному языку, как основное условие достижения цели того или иного подхода:

На основе анализа выше приведённых подходов к обучению иностранному языку мы можем выделить подходы, основанные на теориях обучения как формального переноса знаний от учителя к учащемуся, при котором в центре внимания находится учитель, и подходы, основанные на теориях усвоения языка, ставящие в центр внимания учащихся и их внутренние когнитивные процессы.

Ориентация на обучение

(аудиолингвальный подход, ситуационное обучение)

Теории обучения иностранному языку, ориентированные на процесс обучения, направлены прежде всего на выработку у учащихся правильных реакций, правильных навыков или, так называемых, «хороших привычек». Другими словами, данные подходы фокусируют своё внимание прежде всего на внешнее языковое поведение учащихся, уделяя мало внимания внутренним познавательным процессам учащихся. При обучении посредством аудиолингвального и ситуационного подходов ошибка воспринимается как «плохая привычка» или «неправильный навык», и, так как целью данных методов является формирование правильных языковых привычек и правильных языковых навыков, ошибка является нежелательным элементом, который необходимо исключить из языковой продукции учащихся. Таким образом, главным направлением работы в области ошибок данных подходов является прежде всего предотвращение совершения ошибок. Например, в контексте

аудиолингвального метода предотвращение совершения ошибок достигается посредством имитации языковых конструкций, предоставляемых учителем, учащимися и далее многократного повторения имитируемых языковых конструкций за учителем.

Ориентация на усвоение

(метод немого обучения, метод ситуационного обучения, цельно-общностной метод, прямой метод и метод полной физической отдачи)

Теории обучения, ориентированные на усвоение, ставят в центр внимания познавательную деятельность учащихся, то есть, они направлены на внутренний процесс усвоения иностранного языка учащимися и самостоятельное внутреннее формирование новой языковой системы учащимися, самостоятельную выработку внутренних критериев правильности учащимися и на основе этого самостоятельного механизма самоисправления. В контексте выше приведённых подходов в обучении иностранному языку совершение ошибки является неотъемлемой частью процесса усвоения учащимися иностранного языка и воспринимается учителем как отчёт об уровне сформированности новой языковой системы у учащихся и как основа для дальнейшего формирования этой системы. Например, в контексте немого обучения иностранному языку успех развития умения самостоятельно формулировать новые выражения и предложения у учащихся достигается посредством выполнения основной задачи, поставленной перед учителем, как можно дольше хранить молчание. Таким образом, стимулируются процессы мышления учащихся, их познавательная деятельность и их концентрация. Языковая продукция учащихся моделируется посредством использования невербальных путей общения, жестов и физических объектов, которыми учащиеся могут манипулировать.

2) Роль учителя:

На основе нашего анализа подходов в обучении иностранному языку мы выделили основные роли учителя.

Активная роль учителя

При активной роли учитель считается абсолютным и часто единственным источником знаний и является ответственным за языковую продукцию учащихся, что в этом случае также включает ответственность за исправление ошибок учащихся. Таким образом, исправление ошибок учащихся проводит сам учитель. Например, так как целью аудиолингвального метода является точное

воспроизведение языковых конструкций без задумывания, учитель является ответственным за формирование у учащихся способности безошибочного воспроизведения той или иной языковой конструкции, что, в свою очередь, требует от учителя изначального предотвращения совершения ошибок учащимися, а в случае совершения ошибок их незамедлительное исправление учителем.

Пассивная роль учителя

При пассивной роли учитель создаёт условия для активной познавательной деятельности учащихся и развивает у учащихся самостоятельность в использовании языка, что в свою очередь также включает развитие у учащихся самостоятельности в процессе создания собственных критериев правильности своей языковой продукции, её анализа и исправления. Например, при обучении иностранному языку посредством естественного метода одним из требований, предъявляемым к учителю, является неисправление ошибок учащихся. Это делается с целью создания расслабленной и непринуждённой атмосферы на уроке, которая является одним из условий снижения опасности негативного эмоционального фактора, что, в свою очередь, является одним из основных условий возникновения у учащихся устной речи (в контексте обучения посредством естественного подхода в обучении иностранному языку, учащиеся начинают говорить на иностранном языке тогда, когда они к этому готовы).

3) Роль учащегося

Роль учащегося зависит от роли учителя.

Пассивная роль

Роль учащегося пассивна при активной роли учителя. При пассивной роли деятельность учащихся направлена на пассивное восприятие и переработку информации. Соответственно, в области совершения ошибок учащиеся полагаются в первую очередь на учителя а не на собственную оценку своей языковой продукции. Например, как в случае обучения посредством аудиолингвального метода, так и в случае ситуационного обучения учащимся не предоставляется возможность как проявления инициативы в языковой продукции так и собственного внутреннего формулирования правил функционирования неродного языка. Языковая продукция и языковое поведение учащихся полностью зависит от языковых моделей, предоставленных учителем. Исправление (или неисправление) также исходит от учителя.

Активная роль

Роль учащихся активна, когда учитель исполняет роль так называемого наблюдающего, направляющего и стимулирующего когнитивные процессы учащихся. При активной роли учащиеся принимают активное участие в изучении и усвоении иностранного языка, учащиеся несут ответственность за собственную языковую продукцию, что, в свою очередь, предполагает формирование языковой самостоятельности у учащихся, самостоятельное создание учащимися критериев правильности собственной языковой продукции, анализа и самоисправления без участия учителя. Например, одним из ярких примеров является роль учащегося в контексте обучения посредством метода немого обучения, при котором одним из требований, предъявляемых к учителю, является как можно меньшее вмешательство в процесс освоения учащимися системы неродного языка. Другими словами, учащиеся овладевают иностранным языком с помощью «метода проб и ошибок», при котором учащиеся сами исправляют ошибочную языковую продукцию с помощью жестов и мимики учителя и различных наглядных пособий.

4) Речевые умения и языковые средства:

В контексте того или иного метода конечная языковая цель достигается через развитие речевых умений. Из нашего анализа видно, что речевые умения не развиваются в равной степени. Другими словами тот или иной метод фокусирует своё внимание более на развитие определённого типа/типов речевых умений, например, грамматико-переводной метод концентрирует своё внимание на навыках чтения и письма в то время, как метод немого обучения или прямой метод ставят в центр внимания устную речь и аудирование. Таким образом, в области ориентации на те или иные языковые умения наблюдаются две закономерности. Во-первых, если в контексте того или иного метода фокус внимания сосредоточен на чтении, то закономерно более или менее одинаковое количество внимания уделяется и письму. С другой стороны, если в контексте данного подхода в центре внимания находится устная речь, то обязательно такое же внимание уделяется и аудированию. Во-вторых, в контексте того или иного метода речевые умения могут быть целью изучения иностранного языка с одной стороны и средством достижения цели – с другой.

На основе этих двух закономерностей, те или иные методы работают, во-первых, с ошибками в области навыков чтения или письма с одной стороны и с

ошибками аудирования или устной речи – с другой. Во-вторых, в рамках того или иного метода посредством того или иного речевого умения проводится работа над определёнными языковыми средствами и соответственно над ошибками, допускаемыми учащимися в области тех или иных языковых средств. Например, в контексте ситуационного обучения иностранному языку формирование способности практического использования четырёх основных речевых умений (устная речь, аудирование, чтение и письмо) осуществляется через освоение языковых средств. Следует заметить, что данная цель главным образом достигается через формирование у учащихся навыков произношения и правильного употребления грамматических конструкций через устную речь. Немаловажным считается и то, что навыки устной речи также служат и для развития навыков чтения и письма. Таким образом, в контексте данного метода формирование навыков устной речи является как целью обучения иностранному языку, так и средством освоения учащимися навыков произношения и употребления грамматических конструкций. Соответственно, при обучении иностранному языку посредством ситуационного обучения работа происходит как с ошибками в области навыков устной речи, так и с ошибками в области произношения и употребления грамматических конструкций.

5) Направленность на форму и значение:

На основе анализа выше приведённых методов можно выделить две основные направленности, которые ставятся в центр внимания при обучении посредством того или иного подхода в обучении: направленность на форму языковой продукции учащихся и направленность на значение языковой продукции учащихся. Соответственно, в этой области одни методы работают с ошибками языковой формы, другие – с ошибками языкового значения соответственно.

6) Точность и беглость:

С направленностью на форму далее связана ориентация обучения на точность формы языковой продукции учащихся, в то время, как направленность на значение тесно связана с ориентацией обучения на беглость и уместность языковой продукции учащихся при не всегда совершенной форме их высказывания.

8) Функция ошибки:

На основе анализа методов обучения иностранному языку мы можем выделить две основные функции, которые имеет ошибка в контексте того или иного метода:

«Негативное закрепление»²⁰

Данная функция определяет ошибку, как, так называемый, «неправильный» навык, от которого необходимо, как можно скорее избавиться.

Информативная функция

Данная функция отвечает за предоставление информации о том, в какой стадии усвоенности иностранного языка находится учащийся: данная функция предоставляет учителю обратную связь или, другими словами, отчёт о том, в каком состоянии находятся знания неродного языка, усвоенные учащимися. Эту функцию ошибка имеет в контексте натурального метода.

6. Типы ошибок

1.13 Основные классификации ошибок.

На основе приведённых выше закономерностей, мы можем говорить о следующих классификациях ошибок, которые можно наблюдать в контексте того или иного метода:

По теории обучения иностранному языку

1. Отрицательный элемент в обучении – ошибка воспринимается как негативное проявление элементов уже имеющегося языкового опыта учащихся, мешающих овладению учащимися языковых навыков нового изучаемого языка и соответственно требующих немедленного избавления.

2. Положительный элемент в обучении – ошибка является важным элементом и одним из главных средств усвоения иностранного языка и используется учителем для достижения конечной языковой цели.

По роли учителя

В этом случае мы говорим главным образом о подходе учителя к ошибке, о восприятии ошибки учителем и, соответственно, реакции на ошибку. На основе проанализированных подходов к обучению иностранного языка, приведённых выше в нашей работе, мы можем сказать, что существуют два основных подхода к восприятию ошибки со стороны учителя:

²⁰ HENDRICH, J. A KOL. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, стр. 365.

1. Ошибка как неправильный языковой навык в усвоении новой языковой системы.
2. Ошибка как обязательный и требуемый элемент, стимулирующий процесс овладения неродным языком.

По роли учащегося

В этом случае мы также говорим о восприятии и отношении к ошибке учащихся. Следует заметить, что отношение учащихся к ошибке тесно связано с подходом и поведением учителя в отношении ошибки. Исходя из анализа основных подходов к обучению иностранному языку, мы можем выделить два типа отношения учащихся к ошибкам и их совершению:

1. Нужно стремиться к избежанию совершения ошибок.
2. Достижение конечной языковой цели происходит через совершение ошибок. Ошибки нужно совершать.

По речевым умениям

Радко Пурм, Станислав Елинек, Йозеф Веселы в книге «Дидактика русского языка» приводят в основном четыре типа речевых умений: слушание (аудирование), чтение, устная речь и письменная речь²¹. С точки зрения речевых умений, учитывая во внимание аспекты языковой точности и языковой беглости и уместности мы можем выделить, во-первых, ошибки языковых средств в контексте того или иного комплексного речевого умения, например, грамматическая ошибка в устной речи учащегося, во-вторых, ошибки, уже непосредственного использования языка, как такого, в качестве члена общества и в контексте социально-коммуникативной ситуации. Здесь мы говорим об ошибках выражения мысли с одной стороны и, безусловно, интерпретации мысли - с другой в процессе общения как социального процесса.

По языковым средствам

Радко Пурм, Станислав Елинек, Йозеф Веселы в книге «Дидактика русского языка» делят языковые средства на фонетические, графические и орфографические, лексические и грамматические²². Таким образом, говоря об ошибках с точки зрения языковых средств мы говорим об ошибках фонетических, графических и орфографических, лексических и грамматических.

²¹ PURM, R., JELINEK, S., VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka: Vybrané kapitoly*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, стр.12

²² Там же.

По направленности на форму и значение языковой продукции

Джулиан Эдж «Ошибки и исправления» («Mistakes and Correction»)

1. Ошибки языковой формы.

В соответствии с Джулианом Эджем под ошибками языковой формы подразумеваются несоответствия между формой языковых конструкций учащегося и стандартной формой языковых конструкций, используемых в целевом языке, изучаемом учащимся. Например: «Ходим до парка* каждый день.» вместо «Я хожу в парк каждый день.»

Джулиан Эдж в книге «Ошибки и исправления» («Mistakes and Correction») выделяет следующие ошибки языковой формы²³:

а) Ошибки, совершаемые под влиянием родного языка учащегося или так называемый «негативный трансфер» (Радко Пурм).

а) Ошибки произношения, например, звук /щ/ в слове «борщ» часто замещается чешскоговорящим населением комбинацией /щч/.

б) Ошибки в выборе лексических единиц, например, русскоговорящий может сказать о часах, которые идут вперёд: «Moje hodinky pospíchají.»* вместо «Moje hodinky jdou dopředu.», так как в русском языке существует выражение «Мои часы спешат.»

в) Ошибки в выборе грамматических конструкций.

г) Ошибки «переобобщения». Этот тип ошибок возникает когда учащийся применяет приобретённые знания и освоенные правила в ситуациях, на которые эти знания и правила не распространяются. Например, в одном из высказываний учащегося на уроке английского языка была использована следующая конструкция: «He maked* coffee.» Эта конструкция является ярким примером успешного применения правила образования простого прошедшего времени с помощью присоединения окончания «-ed», которую учащийся уже усвоил, в ситуации, на которую это правило уже не распространяется. В отличие от правильных глаголов, к которым присоединяется окончание «-ed», неправильные глаголы (которым глагол «make» в английском языке является) в этом случае имеют собственную форму, используемую в простом прошедшем времени.

д) Ошибки, совершаемые учащимися специально. Этот тип ошибок совершается учащимися осознанно в случае острой необходимости выразить свою

²³ EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London: Longman, стр. 7

мысль при недостаточном уровне знаний, освоенных учащимися, для выражения этой мысли.

е) Ошибки, совершаемые благодаря усталости, стрессу или невнимательности.

2. Ошибки языкового значения.

Под ошибками языкового значения подразумеваются ошибки, ведущие к недоразумению. Ошибки, ведущие к недоразумению, тесно связаны с правильным или неправильным употреблением языковой формы.

а) Неправильная языковая форма ведёт к неправильному значению.

б) Правильная форма ведёт к неправильному значению (правильная форма не выражает то, что говорящий имеет в виду)

г) Правильная языковая форма ведёт к нарушению норм социального поведения со стороны говорящего.

д) Неправильная языковая форма не влияет на понимание высказывания.

По направленности на точность и беглость языковой продукции

Перед тем, как выделить основные типы ошибок, относящиеся к данной области, мы бы хотели ввести понятия языковой точности и языковой беглости и уместности. В соответствии с Кристофером Брумфитом и его книгой «Методология коммуникативного обучения языку: роль беглости и точности» («Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy») под понятием языковой точности подразумевается точность использования языковой формы как составляющей языка. При ориентации обучения на точность языковой продукции учащегося внимание уделяется качеству продуцирования учащимися языковых средств, то есть, при отработке точности языкового высказывания речь идёт о процессе автоматизации усвоенных учащимися знаний и навыков.

Под понятием языковой беглости и уместности подразумевается быстрое и уместное использование языковых средств в контексте той или иной социально-коммуникативной ситуации или, другими словами, быстрое и уместное использование языка как такового. Таким образом, ориентируясь на языковую точность, мы имеем в виду точность языковой формы в то время как, ориентируясь на беглость и уместность языкового высказывания, мы имеем в виду быстроту и уместность выражения определённого коммуникативного значения. При отработке беглости и уместности языкового высказывания речь идёт об уже автоматическом

использовании языковых средств, где внимание уже фокусируется не на том, как выразить свою мысль, а на том, что выразить.²⁴

1. Ошибки языковой точности

Когда мы говорим об ошибках языковой точности мы имеем ввиду отклонение в формулировании языковых форм по отношению к стандартному формулированию языковых форм в целевом языке.

2. Ошибки языковой беглости и уместности

Под ошибками языковой беглости и уместности мы подразумеваем ошибки неуместности употребления языковой формы, как несущей то или иное значение в той или иной ситуации, недостаточно быструю реакцию учащихся в той или иной коммуникативной ситуации и, таким образом, неспособность быть полноценным участником той или иной социально-коммуникативной ситуации.

По функции ошибки

Гендрих в своей книге «Дидактика иностранных языков» говорит о том, что «основной стимул к решению вопроса о функции ошибки в процессе обучения предоставила теория программированного обучения, выдвинутая профессором Б. Ф. Скиннером в 1954 году. Известным является то, что главная концепция программированного обучения основывается на взаимопротиворечии в отношении функции ошибки в процессе обучения. В то время, как Б. Ф. Скиннер рассматривает ошибку как негативное закрепление и старается её исключить из своих линейных программ путём применения системы малых шагов, Н. А. Краудер на ошибку учащегося рассчитывает и использует её в разветвлённых программах в качестве активного элемента дальнейшего обучения. В обоих типах программ ошибка имеет функцию обратной связи. Однако обратная связь осуществляется разными способами: при линейных программах – незакреплением неправильного ответа; у разветвлённых программ – предоставлением дополнительного хода действий или дополнительной информации.»²⁵ Наш анализ подходов к обучению иностранного языка также показал, что в контексте тех или иных методов встречаются в основном две функции ошибок, которые мы можем описать следующим образом:

1. Ошибки, которые задерживают процесс овладения иностранным языком
2. Ошибки, которые стимулируют процесс овладения иностранным языком

²⁴ BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, стр.51.

²⁵ HENDRICH, J. A KOL. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, стр. 365-366.

1.14 Закономерности совмещения типов ошибок.

Как мы уже заметили из нашего анализа основных подходов в обучении иностранному языку наблюдаются два основных подхода к ошибкам – положительный (метод немногого обучения, метод естественного обучения, целно-общностной метод, прямой метод и метод полной физической отдачи) и отрицательный (аудиолингвальный метод, ситуационный метод). На основе нашего анализа мы также можем сказать, что уделение внимания тем или иным типам ошибок также зависит от подхода к ошибке, положительного или отрицательного. Другими словами, при положительном подходе к восприятию ошибки происходит работа с одним типом ошибок, при отрицательном подходе происходит работа с другим типом ошибок.

Итак, при отрицательном подходе или в контексте аудиолингвального и ситуационного методов ошибка воспринимается как негативное проявление языковых навыков, выработанных при овладении родным языком, и, соответственно, как неправильная привычка, от которой необходимо избавиться. Наш анализ показывает, что при таком подходе существует тенденция работы прежде всего с ошибками языковой формы и с ошибками языковой точности, благодаря чему на первое место выдвигается работа над языковыми средствами и, соответственно, работа над ошибками, совершаемыми учащимися в отношении языковых средств. Отрицательное отношение к ошибкам выражается в изначальном предотвращении совершения ошибок учащимися или при совершении ошибки – в её немедленном исправлении и как можно быстром исключении из языковой продукции учащихся.

При положительном подходе или в контексте методов немногого обучения, естественного обучения, целно-общностного, прямого и метода полной физической отдачи ошибка воспринимается как неотъемлемая часть процесса овладения иностранным языком учащимися. На основе анализа данных методов мы можем выделить тенденцию обращения внимания и работы прежде всего с ошибками языкового значения и с ошибками языковой беглости и уместности. Благодаря этому, в центр внимания ставится формирование и развитие комплексных речевых умений. Совершение ошибок воспринимается как учителем, так и учащимися как

необходимый элемент, стимулирующий познавательную деятельность учащихся и обеспечивающий дальнейшее усвоение учащимися иностранного языка.

1.15 С какими типами ошибок необходимо работать с целью успешного овладения иностранным языком учащимися в контексте требований, предъявляемых современным обществом?

Нас интересует вопрос, какой же подход к восприятию ошибки является оптимальным и с каким типом ошибок необходимо работать для успешного усвоения иностранного языка в условиях современного общества и, соответственно, достижения требований в отношении компетентного пользователя иностранным языком, выдвигаемых современным обществом.

Современное общество характеризуется исчезанием международных и межъязыковых границ и расширением поля деятельности, что, в свою очередь, требует от индивидуума не только знаний в области той или иной профессии, но и владение тем или иным языком на уровне, требуемом для достижения как социально-профессиональных, так и индивидуальных целей, что, в свою очередь, включает овладение иностранным или иногда несколькими иностранными языками на таком уровне, при котором индивидуум сможет самостоятельно, без посторонней помощи качественно выражать свои мысли в социально-культурных условиях.

Таким образом, конечная цель обучения иностранному языку должна быть ориентирована на формирование полноценного пользователя иностранным языком, то есть, обучение иностранному языку должно быть направлено в первую очередь на обучение иностранному языку как социальному процессу, при котором важным является успешное выражение мыслей и их успешная интерпретация. Такая ориентация, в свою очередь, подразумевает усвоение языковых средств, а с этим связанную ориентацию на форму и на точность, на пути усвоения речевых умений – главных составляющих общения как социального процесса – через ориентацию на языковое значение, языковую беглость и уместность. Другими словами, в процессе обучения иностранному языку необходима работа над всеми типами ошибок, приведёнными выше. Однако типы ошибок, связанные с отрицательным подходом, должны быть подчинены типу ошибок, связанных с положительным подходом к

восприятию ошибок. Итак, в практической части мы бы хотели разработать общие рекомендации и приёмы работы с ошибкой на уроках иностранного языка, содействующие формированию коммуникативной компетентности у учащихся.

Практическая часть

7. Введение

Практическая часть данной работы направлена на исследование в области работы учителей с ошибкой на уроках иностранного языка с целью разработки общих рекомендаций и приёмов работы с ошибкой, содействующих формированию у учащихся коммуникативной компетентности. Данное исследование проводилось на основе методов наблюдения, письменного и устного опроса учителей и учащихся и применение разработанных приёмов работы с ошибкой на практике с целью установления их успешности. Приёмы работы над ошибкой рассматривались с точки зрения формирования у учащихся способности самостоятельного успешного общения на данном иностранном языке.

8. Письменный опрос учащихся

Письменный опрос учащихся проводился с помощью анкеты, состоящей из шести вопросов, направленных на следующие области:

- установление отношения учащихся к своим собственным ошибкам
- отношение учащихся к ошибкам учащихся
- кто, по мнению учащихся, должен исправлять ошибки
- в каких ситуациях учащиеся не хотят, чтобы их исправляли
- в каких ситуациях учащиеся хотят, чтобы их исправили
- каким образом должен реагировать на ошибки учащихся учитель

Опрос проводился в архиепископской гимназии города Кромержиж. Эта гимназия и языковые группы были нами выбраны по причине высокого уровня успешности в отношении обучения иностранному языку и высокому уровню успешности в отношении поступления учащихся в вузы по специальностям, связанными с языками. Следующей важной для нас причиной является способ мотивирования учащихся к изучению языка посредством открытия учащимся перспектив использования изучаемого языка посредством организаций экскурсий в вузы, организаций языковых проектов, активного участия в олимпиадах.

В основном было опрошено 100 учащихся, изучающих русский и английский языки. Возраст опрашиваемых учащихся был 16-17 лет. Языковой уровень – продвинутый. В момент проведения опроса учащиеся имели 2-хлетний опыт изучения русского и английского языков. Мы считаем, что учащиеся в данном возрасте уже имеют представление о возможном направлении своей будущей карьеры и данный период обучения языку (2 года) также говорит о том, что учащиеся по той или иной причине мотивированы к изучению того или иного языка.

Данная языковая комбинация нами была выбрана по причине различий в грамматических системах данных языков, что может быть причиной совершения учащимися отличающихся типов ошибок.

Целью опроса являлось установить отношение учащихся к ошибкам, их исправлению и определить предпочтения учащихся в области способов исправления ошибок.

1.16 Свои ошибки

В части, направленной на восприятие учащимися своих собственных ошибок, наблюдается в основном три основные тенденции.

1. Наибольшее количество мнений было направлено на причины совершения ошибок – 44% (далее рассматривается как 100%) всех опрошенных. Среди основных причин, которые учащиеся привели были:

Я совершаю ошибки, потому что мало учу иностранный язык/мало готовлюсь к урокам – 42%;

Я совершаю ошибки из-за невнимательности – 21%;

Я совершаю ошибки, потому что мы это ещё не проходили/мне не хватает знаний (в основном в области грамматики или благодаря маленькому словарному запасу) – 17%;

Я совершаю ошибки, потому что нервничаю – 7%;

Я совершаю ошибки, потому что мне непонятно, что от меня хочет учитель – 3%

2. На втором месте по количеству мнений стоят аспекты языка, в которых учащиеся совершают или не совершают ошибки – 32% всех опрошенных (далее рассматривается как 100%), 70% из которых говорили о языковых аспектах, в

которых они совершают ошибки, 30% - об аспектах, в которых они не совершают ошибки. Наиболее частыми ответами были следующие:

Я совершаю ошибки в:

Я совершаю больше ошибок в английском языке, чем в русском – 21%

Я совершаю ошибки в произношении – 21%

Я совершаю ошибки в грамматике английского языка – 14%

Я совершаю ошибки на уроках русского языка, потому что у меня маленький словарный запас – 14%

Я совершаю ошибки в чтении на уроках русского языка – 14%

Я не совершаю ошибки в:

русской грамматике – 33%

устной речи – 33%

чтении – 33%

3. Следующим аспектом, о котором учащиеся говорили, были размышления о том, хорошо ли или плохо совершать ошибку – 23% всех опрошенных (далее рассматривается как 100%). Основное отношение учащихся к совершению ими ошибки было выражено следующим образом:

Я стараюсь извлечь урок из своих ошибок – 66%

Я стараюсь избегать совершения ошибок – 20%

Когда я совершу ошибку, я не расстраиваюсь – 13%

1.17 Ошибки одноклассников

Анализ ответов учащихся выявил несколько тенденций восприятия учащимися ошибок одноклассников. 33% опрошенных говорило о том, что им нравилось и что им не нравилось в отношении ошибок одноклассников, 26% всех опрошенных говорило о том, что при совершении ошибки одноклассником, они стараются ему помочь в исправлении и понятии ошибки, 20% всех опрошенных говорили о причинах совершения ошибок одноклассниками, 18% всех опрошенных говорило о том, какие ошибки совершаются одноклассниками и в каких языковых аспектах.

Мне нравится... /Мне не нравится...

Это хорошо, когда одноклассники совершают ошибки, потому что мы на ошибках учимся – 50%

Мне не нравится, когда мои одноклассники совершают ошибки – 27%

К ошибкам одноклассников я отношусь спокойно, если они не влияют на мои знания – 16%

Я не замечаю ошибок одноклассников – 5%

Исправление:

Я стараюсь одноклассникам посоветовать/помочь, когда они совершают ошибки – 92%

В большинстве случаев одноклассники стремятся ошибку исправить сами и знают, что её совершили – 7%

Причины:

Одноклассники совершают ошибки, потому что недостаточно готовятся к урокам/учат иностранный язык – 54%

Одноклассники совершают ошибки из-за невнимательности – 27%

Одноклассники совершают ошибки, потому что им этот предмет не интересен – 9%

Одноклассники совершают ошибки, когда не знают соответствующее иностранное слово – 9%

Какие ошибки совершают одноклассники:

Одноклассники совершают ошибки в произношении, чтении, грамматике – 50%

Одноклассники совершают те же самые ошибки, как и я – 20%

Одноклассники совершают больше ошибок, чем я – 20%

Одноклассники думают, что не совершают ошибки – 10%

1.18 Кто должен ошибку исправить

При ответе на вопрос, кто должен исправить ошибку 70% опрошенных выбрало вариант «Я сам» по разным причинам, оставшихся 30% выбрали вариант «Учитель» также по разным причинам. Интересным является, что вариант «Одноклассники» не выбрал никто. Как мы уже заметили, данные варианты были выбраны по разным причинам:

Вариант «Я сам»

Если я исправлю ошибку сам, то я эту ситуацию запомню лучше – 38%

Если я исправлю ошибку сам, то в следующий раз уже её не совершу – 23%

Я сам – потому что так ошибку осознаю – 13%

Я сам – потому что я способна понять что и почему неправильно – 3%

Причина не указана – 3%

Вариант «Учитель»

Учитель – потому что учитель знает, что правильно – 22%

Учитель – потому что объяснит и покажет, что делаю неправильно – 22%

Учитель – потому что объяснит, почему это так – 22%

Учитель – потому что сама бы ошибку не нашла – 22%

Причина не указана – 11%

1.19 Когда не хочу, чтобы меня исправляли

Учащимися были приведены следующие ситуации, в которых они не желают, чтобы их кто-то исправлял:

Когда я знаю, что я права/моё высказывание правильно – 44%. Причём главным образом ответы относятся к ситуации, когда учащегося исправляют одноклассники 76%, а не учитель – 34%.

Когда я знаю, что я совершил ошибку и сам её могу исправить – 20%

Когда меня перебивают и не дадут закончить мысль – 10%

Когда я хочу хотя бы что-то сказать и ещё не знаю, как это правильно – 10 %

Когда я знаю, что учитель знает меньше меня – 1%

Когда я совершаю ошибки в том, что у меня хуже всего получается или в том, что я долго учила – 1%

Я не переживаю из-за исправления – 1%

1.20 Когда хочу, чтобы меня исправляли

Учащиеся привели следующие ситуации, при которых они хотят, чтобы их исправляли:

Когда мы готовимся к контрольной работе, чтобы знать, как правильно – 34%

Когда я неуверен/не знаю, как правильно – 19%

Когда мы проходим что-то новое – 11%

Когда я осознаю, что совершаю ошибку, но не знаю, как её исправить – 11%

Когда я не осознаю, что совершаю ошибку – 11%

В любой ситуации/всегда – 11%

Когда я совершаю ошибки в устной речи – 1%

Ответ не указан – 1%

1.21 Как должен реагировать учитель

Наиболее частые ответы были следующие:

Исправить и объяснить, почему это так – 38%

Исправить – 23%

Учитель укажет, где ошибка и даст мне её самому исправить 19%

Объяснить – 7%

Объяснить ещё раз проблематичные части материала – 3%

Не ругать за совершение ошибки – 1%

Учитель должен быть терпеливым – 1%

1.22 Выводы:

1. Основной причиной совершения ошибок с точки зрения учащихся является их недостаточная собственная деятельность по освоению языка: «Я совершаю ошибки, потому что не подготовлюсь к уроку». Данное мнение является доминирующим как с точки зрения своих собственных ошибок, так ошибок одноклассников.

2. Внимание учащихся сосредоточено главным образом на ошибках формы и на точности своего высказывания – об этом говорит наибольшее количество ответов, в которых учащиеся пишут, в каких языковых средствах они совершают ошибки.

3. Английский язык кажется учащимся, являющимся представителями чешской национальности, труднее русского. Это говорит о том, что сходства между языками позитивно отражаются на обучении иностранного языка или, по крайней мере, язык с похожей языковой системой (русский) воспринимается учащимися более оптимистично, чем язык с непохожей языковой системой (английский). Данное наблюдение также подтверждается фактом, что в русском языке студенты говорят о малом словарном запасе как одним из главных проблематичных аспектов

изучения русского языка в то время, как в английском языке это прежде всего грамматика, с чем у учащихся возникают проблемы.

4. Что касается положительного и отрицательного отношения к совершению ошибок, основным подходом учащихся является положительный: ошибки совершать необходимо, причём для осознания ошибки, её понятия и запоминания данной ситуации на будущее, с точки зрения учащихся, необходимо исправить ошибку самим.

5. Ошибки одноклассников в большинстве случаев воспринимаются положительно, так как это опять же, с точки зрения учащихся, один из способов, как улучшить свой язык или узнать что-то новое.

6. При совершении ошибок одноклассники стараются друг другу помочь, исправить ошибку и объяснить друг другу языковую ситуацию, в которой ошибка произошла.

7. Учащиеся не желают, чтобы их ошибки были исправлены кем-то, когда они уверены, что то, *как* они говорят – правильно. Это мнение опять же показывает направленность учащихся прежде всего на языковые средства а не на то, уместно ли высказывание, звучит ли оно естественно, быстра ли их реакция. Другими словами, это является следующим примером направленности скорее на форму, чем на значение и, соответственно на точность, а не на беглость и уместность.

8. Учащиеся не желают, чтоб их исправляли, если они сами ошибку осознают и способны её сами исправить. Это показывает определённый уровень самостоятельности учащихся в освоении иностранного языка и определённую уровень ответственности за свою языковую продукцию.

9. Меньшая часть учащихся возражает против исправления, если они находятся в середине выражения своей мысли или если они пытаются сказать что-то с помощью новых для них слов или конструкций. Данное отношение показывает направленность этих учащихся на языковое значение и языковую уместность. Их интересует то, *что* мы говорим, а не то *как* мы это говорим.

10. Что касается ситуаций, при которых учащиеся хотят, чтобы их исправили, основной ситуацией является подготовка к контрольной работе или написание контрольной работы, что показывает сильную роль системы оценок в современных школах и неизбежную направленность учащихся на совершенствование языковых средств, а не речевых умений.

11. Учащиеся также говорят о необходимости исправления ошибок в их языковой продукции, когда вводится новый материал или когда они не знают правильный вариант. Данный подход раскрывает предпочтение учащихся приобретения информации через внешний источник (учитель, одноклассник) без привлечения собственных познавательных усилий.

12. Что касается реакции учителя на ошибку учащихся, основным и ведущим является подход «Исправить – Объяснить», и только одна пятая всех опрошенных считают, что учитель должен указать, где ошибка и дать возможность самим учащимся её исправить. Данное соотношение опять же показывает преобладание пассивного подхода к изучению языка, не привлекая свои собственные познавательные процессы к решению языковой проблемы.

9. Письменный опрос учителей

Нами было опрошено 100 учителей русского, чешского и английского языков, работающих в гимназиях, включая архиепископскую гимназию в городе Кромержиж. Причиной для выбора именно этих языков является, во-первых, отношения сходства и различия русского и английского языков соответственно в отношении системы чешского языка; во-вторых, ответы самих студентов, подтверждают разницу между освоением английского языка и освоением русского языка.

Целью данного опроса является определить, какой подход к восприятию ошибки у учителей преобладает, какие методы по работе с ошибкой учителя используют и каким образом эти методы способствуют эффективному усвоению учащимися иностранного языка, включая как усвоение языковых средств, так и усвоение комплексных речевых умений, что, в свою очередь, является главным условием формирования коммуникативной компетентности у учащихся, требуемой в рамках современного общества.

1.23 Восприятие ошибки учителем

1. Ошибка является средством освоения языка – 25%
2. Незначительные ошибки в произношении учащихся не исправляю, так как мы тоже делаем ошибки в родном языке – 14%

3. Ошибку должен найти и исправить сам учащийся – 10%
4. Иногда лучше дать учащимся возможность выразить свои мысли в устной речи и с ошибками – 10%
5. Ошибка не является ничем плохим, а наоборот шагом вперёд. Кто боится совершать ошибки, ничему не научится – 7%
6. Ошибка учащегося отражает то, как учащийся понял материал – 7%
7. Ошибку необходимо объяснить – 7%
8. Языковые ошибки для меня не так важны, как содержание – 3%
9. Когда ошибка повторяется, я задумываюсь над тем, где я и учащийся совершаем ошибку – 3%
10. Исправление всех ошибок на уроке невозможно – 3%
11. Повторяющаяся ошибка не всегда обозначает недостаток понимания, а скорее зафиксированную плохую привычку – 3%
12. Ошибка не должна зафиксироваться – 3%
13. Важной ошибкой является такая ошибка, которая мешает пониманию – 3%

1.24 Методы, используемые учителем при работе с ошибкой

На основе нашего опроса мы можем выделить следующие тенденции в работе учителей с ошибкой:

1. 86% всех опрошенных учителей различными методами привлекали самих учащихся к исправлению ошибки сразу после её совершения, посредством:
 - а) предоставления возможности учащимся самим идентифицировать и исправить ошибку – 39%, из которых 55% никаким способом не используют неправильный вариант и, соответственно, 45% учителей – используют
 - б) привлечения к исправлению одноклассников – 26%
 - в) стимулирования перефразирования неправильного предложения с помощью вопросов (учитель притворяется, что не расслышал или не понял, учащийся в этом случае повторит предложение, но в другой формулировке) – 13%
 - г) использования жестов – 4%

д) использования остановок (учитель повторит предложение до места, где учащийся сделал ошибку и тем вызовет его к размышлению и последующему исправлению ошибки) – 4%

2. 14% всех опрошенных учителей не привлекает учащихся к исправлению, а исправляют ошибку сами, сразу и без объяснения.

3. 13% учителей говорило об отложенном исправлении (учитель делает записи во время урока или во время одного задания и после этого даёт учащимся обратную связь обычно посредством написания предложений с ошибками, выпуская или не выпуская ошибки на доске, и привлечения учащихся к идентификации и исправлению ошибки)

1.25 Выводы

1. Большинство учителей воспринимают ошибку, как обязательный этап в процессе усвоения учащимися языка и его дальнейшего улучшения (1 часть, ответы: 1, 5)

2. Необязательно исправлять все ошибки учащихся, в особенности, если это незначительные ошибки в произношении и при устном высказывании учащихся, не препятствующие пониманию. (1 часть, ответы: 2, 4, 8, 10, 13)

3. Проблематичной областью при работе над ошибкой является повторяющаяся ошибка. (1 часть, ответы: 9, 11, 12)

4. Ошибка предоставляет нам обратную связь в области уровня усвоения языка учащихся и даёт нам представление о том, каким образом работают внутренние познавательные процессы учащихся (1 часть, ответ: 6)

5. Учителя склоняются к привлечению учащихся к исправлению ошибок, стимулируя таким образом их познавательные процессы.

6. Учителя склоняются к исправлению ошибки сразу после её совершения, независимо от того, привлекают ли они к исправлению ошибки самого учащегося, его одноклассников или исправляют ошибку сами.

7. Меньшая часть учителей говорит о так называемом отложенном исправлении, при котором учитель предоставит учащемуся беспрепятственно общаться на изучаемом языке и только после окончания высказывания, дискуссии или урока начинает работу с ошибкой.

8. При исправлении учитель может сам перефразировать предложение правильно, сам перефразировать предложение неправильно, привлечь учащегося к перефразированию правильно, привлечь одноклассника к перефразированию правильно.

10. Сопоставление опроса учащихся и опроса учителей

В этой части мы бы хотели выделить основные несоответствия между восприятием ошибки и работы с ней учащихся и восприятием ошибки и работы с ней учителей, а далее в нашей работе использовать эти несоответствия для разработки общих рекомендаций по работе с ошибкой, содействующих формированию коммуникативной компетентности учащихся, требуемой в условиях современного общества.

1. Опросы показали, что как учителя, так и учащиеся более ориентированы на языковую форму и на языковую точность. Об этом говорит выделение учащимися одного типа ошибок, в частности, ошибок употребления языковых средств. Со стороны учителей эта направленность выражается в преобладании немедленного исправления ошибок над отложенным исправлением ошибок.

2. Опрос учащихся выявил различное восприятие собственной языковой успешности у учащихся при изучении русского и английского языков: «Английский язык труднее русского.», «В английской грамматике я совершаю больше ошибок, потому что она труднее.» Причина такого восприятия несомненно связана с грамматической системой русского языка, которая похожа на грамматическую систему чешского языка. Грамматическая система английского языка отлична от грамматической системы чешского языка, поэтому воспринимается учащимися, как более сложная (хотя необязательно такой является).

3. Результаты опросов в отношении того, кто должен ошибку исправить, расходятся. Большинство учащихся предпочитает вариант самоисправления, так как таким образом они ошибку осознают, поймут, запомнят ситуацию и в будущем эту ошибку возможно не совершат. Однако при ответе на вопрос, как должен реагировать учитель на ошибки учащихся, подавляющее большинство ответило, что учитель должен исправить ошибку и возможно объяснить.

4. Следующим несоответствием является отношение учащихся и учителей к привлечению одноклассников к исправлению. С одной стороны опрос учителей показал довольно частое использование данного типа исправления на уроках иностранного языка, с другой стороны на вопрос, кто должен проводить исправление, никто не выбрал вариант «Одноклассник».

5. Учащиеся не желают, чтобы их исправляли, когда они сами знают свою ошибку.

6. Небольшая часть учащихся говорила о том, что они не желают, чтобы их исправляли в середине своего высказывания. Этот факт является очень важным, так как опрос учителей выявил тенденцию учителей исправлять ошибки немедленно.

7. Опрос учителей также выявил следующую проблематичную область, которая касается повторяющихся или зафиксированных ошибок. Причём причиной совершения учащимися такого типа ошибок не является непонимание или незнание материала, а, по словам одного из опрошенных учителей, зафиксированная плохая привычка. В опросах не указывается, каким образом, с такими ошибками нужно работать.

11. Общие рекомендации по работе с ошибкой

Данная часть нашей работы направлена на создание так называемого связующего звена между точкой зрения на языковую ошибку и работы с ней учащихся и точкой зрения на языковую ошибку и работы с ней учителя с целью повышения эффективности работы с языковой ошибкой в целом, содействующей формированию коммуникативной компетентности учащихся. Аспектами, которые способствуют формированию коммуникативной компетентности при работе над ошибкой, по нашему мнению, являются стимулирование познавательной деятельности учащихся через самостоятельное исправление ошибок учащимися и конечное ориентирование на языковое значение через использование языка в контексте (а не в отдельных предложениях, вырванных из контекста) и в ситуациях, с которыми учащиеся могут столкнуться в действительности.

В первой части мы бы хотели сформулировать общие рекомендации по первичной реакции на ошибку учащегося. Во второй части мы бы хотели

сформулировать приёмы работы над ошибкой, содействующие формированию коммуникативной компетентности учащихся. Приёмы, приведённые во второй части, были нами разработаны на основе методической литературы и результатов применения данных методов на практике.

12. Работа с ошибкой на уроках иностранного языка: общие рекомендации и приёмы, содействующие формированию коммуникативной компетентности учащегося.

1.26 Общие рекомендации по работе с ошибкой

1. Помните, что вашей ролью не является исправлять все ошибки, а вести учащихся к самостоятельному, компетентному общению на иностранном языке, что иногда обозначает неисправление ошибок учащихся.

2. Работайте над ошибками как языковой точности, так и языкового значения.

3. Работайте над ошибками языковой точности и языкового значения отдельно.

4. Объясните учащимся методы, которые вы используете при исправлении ошибок при отработке языковой точности и при отработке языкового значения (Учащимся необходимо понять, почему иногда лучше их остановить, а иногда, наоборот, лучше фокусировать своё внимание не на точность высказывания, а на его значение).

5. При дискуссии любого рода предоставьте учащимся возможность закончить предложение.

6. При упражнениях на языковую беглость и уместность отдавайте предпочтение методу отложенного исправления.

7. При упражнениях на языковую беглость и уместность уделяйте внимание только ошибкам, мешающим пониманию или нарушающим нормы вежливости в рамках культуры иностранного языка.

8. Когда учащийся совершит ошибку, дайте ему достаточно времени на исправление своей ошибки без посторонней помощи.

9. Используйте сходства между родным и изучаемым языком в свою пользу.

10. При исправлении используйте методы, создающие благоприятную среду для исправления ошибки учащимся. (Таким образом, у учащегося возникнет чувство, что учитель «делает своё дело», а учащийся одновременно учится языковой самостоятельности).

11. Если вы хотите использовать метод исправления одноклассниками, разделите класс на группы или команды и используйте метод исправления команд командами. Таким образом, исправление одноклассника/ов не будет направлено на конкретного человека и исправляемые будут себя чувствовать более комфортно и уверенно в своей языковой продукции.

12. При повторяющихся ошибках у учащихся вместе с целым классом придумайте интересный способ обращения внимания на совершение данной ошибки и способ её немедленного исправления самими учащимися. (Повторяющиеся ошибки обычно бывают одинаковы у представителей одной национальности. Риск демотивации и снижения уверенности в себе здесь низкий, так как эту ошибку совершает весь класс и речь не идёт о непонимании или незнании материала, а о зафиксированной плохой привычке.)

13. Помните, что разница между выражением, вырванным из контекста и выражением, являющимся частью контекста заключается в формулировке ваших инструкций к учащимся.

1.27 Приёмы работы с ошибкой, способствующие формированию коммуникативной компетенции учащихся

Немедленное исправление

1. Использование жестов (систему значений жестов каждый учитель может придумать сам), например, показывая на второй палец руки, вы имеете в виду, что ошибка совершена во втором слове предложения.

2. Использование мимики (систему значений выражений лица каждый учитель может придумать сам): когда вы нахмурите брови, учащиеся знают, что совершили ошибку.

3. «Не понимаю» - при совершении учащимися ошибки учитель задаёт вопрос, требующий исправления в части предложения, в котором ошибка была совершена, например:

а. Учащийся: «Я пошёл до банки*»

б. Учитель: «Куда ты пошёл?»

4. «Извините, я не расслышал» - учитель переспрашивает учащегося с целью заставить учащегося ещё раз задуматься над сказанным и сформулировать своё высказывание по-другому.

5. Информационный пробел – учитель повторяет всё предложение, но выпускает место, где была совершена ошибка (вместо этого учитель может придумать какой-либо звук или жест, например, «Пип»)

6. «Возражение, господин судья!» - данный тип исправления используется при выполнении определённого задания в группах и последующего обсуждения в форме небольших сообщений от каждой группы. Во время выступления группы А учащиеся группы Б записывают предложения, с которыми они не согласны в языковом плане и вызывают учащихся группы А к «защите» способа выражения данного предложения, выкрикивая «Возражение, господин судья!». Данный метод может быть использован как в качестве немедленного исправления, так и в качестве отложенного исправления, при котором учащиеся суммируют свои возражения после выступления группы. При отложенном исправлении опасностью данного метода является требование записывать предложения. Учащиеся могут записывать предложения неправильно и таким образом впитать ошибку. Поэтому данный метод лучше использовать в группах продвинутого уровня и на основе хорошо усвоенного материала (например, в качестве подготовки к тесту или просто повторения)

7. Остановка – учитель повторяет предложение за учащимся до места, где учащийся совершил ошибку и ждёт, пока учащийся её сам не исправит.

8. «Стоп!» - при повторяющихся ошибках или, так называемых, «плохих привычках» вместе с классом придумайте сигнал, который каждый из учащихся должен дать, когда эту ошибку услышит, например, использовать красную карточку, как в футболе, договаривать недоговорённое окончание или, наоборот, скрещивать руки и ладони, показывая этим, что эту часть нужно исключить

Отложенное исправление

(исправление после определённой части урока или всего урока)

9. Информационный пробел – учитель пишет предложение на доске, выпуская место, в котором была совершена ошибка.

10. Информационный пробел 2 – учитель даёт студентам задание самим написать предложения с пробелом. Например: «Напишите, что вы делали вчера, выпуская окончания глаголов (или целые слова при совершении ошибок в лексике)». Далее студенты передадут свои предложения соседу по часовой стрелке и заполнят пропуски. (Вариант Б: написать предложения на карточках, положить карточки на середину стола, перемешать, вытягивать и заполнять пропуски всем классом)

11. «Не могу закончить предложение ... » - учитель проговаривает начало предложения – учащиеся это предложение заканчивают. При использовании данного метода необходимо, во-первых, сформулировать для учащихся параметры окончания предложений (например, пропущены глаголы в прошедшем времени), во-вторых, связать предложения в логический текст (например, «Не поверите, что со мной случилось вчера»). Данный приём эффективен при введении новой лексики или грамматики.

12. Трансформация предложений – учитель говорит или пишет на доске вариант высказывания, который учащиеся должны перевести в другую форму. Приём заключается в формулировке задания, например: «Я хожу в магазин каждый день, и вчера я тоже ... »

13. Подчёркивание – используется при письменной работе (систему подчёркивания и обозначений каждый учитель может разработать сам). В письменных работах учащихся учитель подчеркнёт место, где ошибка совершена, и обозначит, какой это тип ошибки (например, Г – грамматическая ошибка). Исправление учащихся проводит сам.

14. Переписка (устный вариант «Не понимаю») – используется при письменной работе и иммитирует ситуацию переписки из жизни. В местах, где учащийся совершил ошибки учитель использует вопросы, заставляющие учащегося задуматься над определённой частью его письменного высказывания, например:

- a. Учащийся: «На каникулах я ездил в Чину*».
- b. Учитель: «Куда ты ездил?»

15. «Найди 10 отличий» – используется при письменной работе. Учитель ничего не подчёркивает в работе учащегося. Вместо этого учитель даёт правильный

вариант, но с использованием другой лексики (имеющей, например, одинаковый тип склонения). Этот тип исправления требует подробные и ясные инструкции.

13. Резюме

Данная работа направлена на область работы с ошибкой на уроках иностранного языка, содействующей формированию коммуникативной компетентности учащихся. Коммуникативная компетентность является условием успешности учащихся в современном обществе. Одним из аспектов, влияющих на формирование коммуникативной компетентности у учащихся, является именно работа с ошибкой.

Понятие и восприятие ошибки неоднозначно. С одной стороны, ошибка воспринимается как отклонение от какого-либо стандарта или правила. С другой стороны ошибка воспринимается как средство самосовершенствования. Эта неоднозначность восприятия ошибки также отражается и в восприятии ошибки в контексте обучения иностранному языку в виде отрицательного и положительного подхода к восприятию ошибки. При отрицательном подходе к восприятию ошибки в центре внимания находятся ошибки в употреблении языковых средств, ошибки языковой формы и языковой точности. При положительном подходе к восприятию ошибки основное внимание уделяется ошибкам в развитии комплексных речевых умений, ошибкам языкового значения, языковой беглости и уместности.

Возникает вопрос, с каким типом ошибок работать в условиях современного общества? Требования, предъявляемые современным обществом к пользователю языка, выдвигают на первый план способность индивидуума беспрепятственно пользоваться иностранным языком в ситуациях общения, устного или письменного, для достижения индивидуальных личных, социальных и профессиональных целей. Данный уровень коммуникативной компетентности у учащегося формируется как посредством усвоения языковых средств языка, так и посредством усвоения комплексных речевых умений. Таким образом, учитель должен работать как с ошибками в употреблении языковых средств, языковой формы и языковой точности, так и с ошибками в развитии комплексных речевых умений, языкового значения, языковой беглости и уместности. Работа с ошибкой, в свою очередь, должна содействовать формированию коммуникативной компетентности учащихся. Итак, основным направлением данной работы является разработка общих рекомендаций и

«Работа с ошибкой на уроках иностранного языка»

приёмов по работе с ошибкой, содействующих формированию коммуникативной компетентности учащихся.

14. Resume

Daná práce je zaměřena na oblast práce s chybou na hodinách cizích jazyků, která podněcuje vytváření komunikační kompetence žáků. Komunikační kompetence žáků je podmínkou úspěšnosti žáků v současném životě. Jedním z aspektů, který na vytváření komunikační kompetence žáků působí, je právě práce s chybou.

Pojem a vnímání chyby nelze jednoznačně určit. Na jednu stranu, chyba se vnímá jako odchýlení od standardu nebo pravidla. Na druhou stranu chyba je vnímána jako prostředek sebezdokonalování. Toto nejednoznačné vnímání se projevuje i ve výuce cizího jazyka ve formě záporného a kladného přístupu ke vnímání chyby. Pokud přístup ke vnímání chyby je záporný, důraz se klade na chyby v použití jazykových prostředků, chyby jazykového tvaru a jazykové přesnosti. Pokud přístup ke vnímání chyby je kladný, pracuje se s chybami ve vývoji jazykových dovedností, s chybami jazykového významu, jazykové plynulosti a vhodnosti.

Vzniká otázka, s jakými typy chyb je třeba pracovat, aby žáci byli jazykově úspěšní a schopni vyhovět požadavkům současné společnosti? Současná společnost upřednostňuje jedince, který je schopen zběžně používat cizí jazyk v ústní a písemní komunikaci k dosažení individuálních osobních, sociálních a profesionálních cílů. Tato úroveň komunikační kompetence se vytváří jak za podmínek osvojení jazykových prostředků, tak i za podmínek osvojení řečových dovedností. Učitel tedy musí pracovat jak s chybami v použití jazykových prostředků, jazykového tvaru a jazykové přesnosti, tak i s chybami ve vývoji jazykových dovedností, jazykového významu, jazykové plynulosti a vhodnosti. Zároveň je nutno, aby učitel pracoval s chybami takovým způsobem, který bude přispívat k vytváření komunikační kompetence žáka. Hlavním směrem dané práce je tedy vypracování obecných doporučení a metod práce s chybou, které podněcují vytváření komunikační kompetenci žáků.

15. Résumé

Daná práce je zaměřena na oblast práce s chybou na hodinách cizích jazyků, která podněcuje vytváření komunikační kompetence žáků. Komunikační kompetence žáků je podmínkou úspěšnosti žáků v současném životě. Jedním z aspektů, který na vytváření komunikační kompetence žáků působí je právě práce s chybou.

Pojem a vnímání chyby nelze jednoznačně určit. Na jednu stranu, chyba se vnímá jako odchýlení od standardu nebo pravidla. Na druhou stranu chyba je vnímána jako prostředek sebezdokonalování. Toto nejednoznačné vnímání se projevuje i ve výuce cizího jazyka ve formě záporného a kladného přístupu ke vnímání chyby. Pokud přístup ke vnímání chyby je záporný, důraz se klade na chyby v použití jazykových prostředků, chyby jazykového tvaru a jazykové přesnosti. Pokud přístup ke vnímání chyby je kladný, pracuje se s chybami ve vývoji jazykových dovedností, s chybami jazykového významu, jazykové plynulosti a vhodnosti.

Vzniká otázka, s jakými typy chyb je třeba pracovat, aby žáci byli jazykově úspěšní a schopni vyhovět požadavkům současné společnosti? Současná společnost upřednostňuje jedince, který je schopen zběžně používat cizí jazyk v ústní a písemní komunikaci k dosažení individuálních osobních, sociálních a profesionálních cílů. Tato úroveň komunikační kompetence se vytváří jak za podmínek osvojení jazykových prostředků, tak i za podmínek osvojení řečových dovedností. Učitel tedy musí pracovat jak s chybami v použití jazykových prostředků, chybami jazykového tvaru a jazykové přesnosti, tak i s chybami ve vývoji jazykových dovedností, s chybami jazykového významu, jazykové plynulosti a vhodnosti. Zároveň je nutno, aby učitel pracoval s chybami takovým způsobem, který bude přispívat k vytváření komunikační kompetence žáka. V souladu s tím, hlavním směrem dané práce je vypracování obecných doporučení a metod práce s chybou, které podněcují vytváření komunikační kompetenci žáků.

16. **Résumé**

The focus of the thesis is mistake management in a foreign language classroom, which contributes to learners' communicative competence development. Learners' success in the modern society is conditioned by their communicative competence. One of the aspects which influence learners' communicative competence is mistake management.

The notion and perception of a mistake is controversial. On the one hand, a mistake is taken as a deviation from a standard or a rule. On the other hand, a mistake is taken as a means of self-improvement. This controversial perception of a mistake is also reflected in the teaching-learning process in the form of negative and positive approaches to mistakes treatment. If the approach to mistakes treatment is negative, the attention is paid on the mistakes in language devices, language form and language accuracy. If the approach to mistakes treatment is positive, the emphasis is put on the mistakes in communicative skills, language meaning, language fluency and appropriacy.

It is necessary to know what type of mistakes we should work with for learners to be communicatively successful in the modern society. The requirements of the modern society put forward the ability of a learner to use a language freely in oral or written communication to achieve their individual private, social and professional goals. This level of communicative competence is achieved both through acquiring language devices and through acquiring communicative skills. Consequently, it is important for a teacher to work both with the mistakes in language devices, language form and language accuracy and with the mistakes in communicative skills, language meaning, language fluency and appropriacy. At the same time mistake management should be contributive in terms of development of learners' communicative competence. Thus, the main direction of the thesis is to design general recommendations and methods of mistake management which will contribute to learners' communicative competence.

17. Приложение

Анкета 1: Письменный опрос учителей

EDGE, J. Mistakes and Correction. Longman.

1. Напишите по крайней мере три предложения, которые наилучшим образом выражают ваше отношение к языковым ошибкам своих учеников. В каждом предложении должно содержаться слово «ошибка».

1. Napište alespoň tři věty, které nejlépe vyjadřují váš postoj k jazykovým chybám vašich žáků. Každá věta musí obsahovat slovo „chyba“.

1. Write down at least three sentences expressing your feelings about your student's mistakes in language. Each sentence must contain the word 'mistake'.

- 1.
- 2.
- 3.

2. Напишите три способа исправления ошибок, которые вы используете своих уроках больше всего и причины, почему вы их используете. (Напр.: для того, чтобы учащийся научился использовать уже приобретённые языковые знания в новой ситуации)

2. Napište tři způsoby opravy chyb, které nejvíce používáte na vašich hodinách a důvody, proč je používáte. (Například: aby se žák naučil využívat již získané jazykové znalosti v nové situaci)

2. Write down at least three ways of mistakes correction you use the most and the reasons why you use them. (E.g. for a student to be able to use the knowledge of language he/she has in a new situation)

- 1.
- 2.
- 3.

Анкета 2: Письменный опрос учащихся

EDGE, J. «Mistakes and Correction» Longman, стр.

Následující otázky se vztahují k výuce cizího jazyka.

Приведённые ниже вопросы относятся к обучению иностранного языка.

1. Napište alespoň tři věty, které nejlépe vyjadřují váš postoj ke svým vlastním jazykovým chybám. Každá věta musí obsahovat slovo „chyba“.

1. Напишите хотя бы три предложения, которые более всего выражают ваше отношение к своим собственным языковым ошибкам. Каждое предложение должно содержать слово «ошибка».

- 1.
- 2.
- 3.

2. Napište alespoň tři věty, které nejlépe vyjadřují váš postoj k jazykovým chybám svých spolužáků. Každá věta musí obsahovat slovo „chyba“.

2. Напишите хотя бы три предложения, которые более всего выражают ваше отношение к языковым ошибкам ваших одноклассников. Каждое предложение должно содержать слово «ошибка».

- 1.
- 2.
- 3.

3. Kterou z následujících možností považujete na hodinách cizího jazyka za nejlepší a proč?

3. Какой из приведённых ниже вариантов вы считаете самым лучшим на уроках иностранного языка?

a) Když opravíte svou chybu sami

Вы исправите свою ошибку сами

b) Když vaši chybu opraví spolužáci

Вашу ошибку исправят ваши одноклассники

c) Když vaši chybu opraví učitel

Вашу ошибку исправит учитель

4. V jaké situaci vám nejvíce vadí, že vás někdo opravuje?

4. В каких ситуациях вам больше всего не нравится, когда вас кто-то исправляет?

5. V jaké situaci chcete, aby vás někdo opravil?

5. В какой ситуации вы хотите, чтобы вас исправили?

6. Jak by podle vašeho názoru učitel měl reagovat na vaše jazykové chyby?

6. Каким образом, по вашему мнению, учитель должен реагировать на ваши языковые ошибки?

18. **Использованная литература**

1. ATKINSON, D. Teaching Monolingual Classes. London: Longman, 1993.
2. BARTRAM, M., WALTON, R. Correction: Mistake Management. Thomson, 2005.
3. BRUMFIT, C. Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
4. DOLEŽALOVÁ, J. Vzdělání – výuka – cíle – obsah výuky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004.
5. EDGE, J. Mistakes and Correction. London: Longman, 1990.
6. ELLIS, R. Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1997.
7. GARCZYNSKI, S. Chyby a omyly. Praha: Mladá fronta, 1982.
8. HARMER, J. How to teach English, Pearson Longman, 2007.
9. HENDRICH, J. A KOL. Didaktika cizích jazyků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
10. JELINEK, S. Kapitoly z metodiky vyučování ruštině. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
11. KULIČ, V. Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
12. MALAMAH-THOMAS, A. Classroom Interaction. Oxford University Press, 1987.
13. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.
14. PURM, R., JELINEK, S., VESELÝ, J. Didaktika ruského jazyka: Vybrané kapitoly. Hradec Králové. Gaudeamus, 2003.
15. RICHARDS, J., RODGERS, T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
16. THORNBURY, S. How to teach speaking. Pearson Education, 2005.
17. THORNBURY, S. How to teach vocabulary. Pearson Education, 2006.
18. WIDDOWSON, H. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press, 1990.
19. WIDDOWSON, H. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press, 1990.

19. Веб-страницы

1. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/207733>
2. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3379>