

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний університет

Центр заочної, дистанційної та вечірньої форми навчання  
Кафедра германської філології

## **БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**

**Спеціальність 035 «Філологія»**

### *Засоби попередження помилок на заняттях з іноземної мови*

Допущено до захисту «\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

Зав. каф. германської філології \_\_\_\_\_ канд. філол. наук, проф. Кобякова І. К.

Виконав:

студент групи ПРпн-61

Асеев Дмитро Сергійович

Науковий керівник:

ст. викладач, канд. філол. наук,

Прокопенко Антоніна Вадимівна

Суми 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВЖИВАННЯ ПОМИЛОК.....	6
1.1 Помилки та їх роль у вивченні іноземної мови .....	6
1.2 Класифікація помилок.....	8
РОЗДІЛ 2 ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК, ЇХ АНАЛІЗ, ТА РЕЗУЛЬТАТИ.....	15
2.1 Аналіз засобів усного виправлення та його результати.....	15
2.2 Аналіз засобів письмового виправлення та його результати.....	22
ВИСНОВКИ .....	37
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	39

## ВСТУП

Припущення помилок і змога вчитися на них – це природні компоненти людського існування. Помилки та непорозуміння трапляються щодня в нашому житті, тому, замість того, щоб намагатися замаскувати будь-які помилки, важливо боротися з ними та робити з них висновки. Марія Монтесорі, засновниця освітнього підходу, який носить її ім'я, написала: «Добре виховувати доброзичливе почуття до помилки, ставитися до неї як до супутниці, яка є невіддільною частиною нашого життя, як до чогось, що має певну мету, яку вона насправді має» [1].

З іншого боку, у житті без помилок – не вистачає ризику, тому таке існування часто стає нудним і не має сенсу. Отже, лише ті, хто готовий ризикнути, здійснив щось важливе у своєму житті.

Як правило, у багатьох людей з України є фобія, яка пов'язана з вивченням іноземної мови, саме тому важливо донести до учнів, що помилки є природною частиною навчального процесу, і їх не варто карати. Натомість їх слід заохочувати не сприймати помилки як негативну річ, а як інший етап навчання, та можливість вивчення чогось нового. Зазвичай вчені з різними поглядами та підходами викладання іноземної мови мають різну точку зору щодо виправлення помилок, починаючи від «помилки не слід допускати» до «явне виправлення помилок не є корисним». Але оскільки сторінка нового століття розгорнулася, більшість дослідників, схоже, погодилися, що виправлення помилок в усному мовленні та граматиці – має значення, але засоби їх виправлення є значними факторами, які впливають на мотивацію студентів та успішність вивчення іноземної мови. Розумна стратегія використання цих засобів може ефективно впливати на поліпшення мовних та письмових навичок учнів.

**Актуальність** роботи полягає у важливості правильного виправлення помилок на заняттях з іноземної мови, вивченні способів корегування помилок студентів, їх аналізу та результатів обраних засобів, ролі у вивченні англійської

мови, встановленні різниці ефективності застосування та перевазі того чи іншого засобу у студентів.

**Об'єкт** дослідження – це процеси утворення та вживання студентами помилок, їх виправлення в процесі вивчення іноземної мови.

**Предмет** дослідження – це способи обирання засобів корегування помилок вчителем, вивчення та використання методів виправлення, аналіз результатів та залежність обирання засобу від певної ситуації.

**Мета** дослідження – визначення помилок, їх класифікації, причин виникнення, та засобів корегування, котрі є найбільш ефективними для поліпшення навичок мовлення та письма у студентів, які вивчають сучасну англійську мову.

**Завдання дослідження:**

1. визначити які помилки найбільш часто припускають студенти при вивченні іноземної мови та надати їх класифікацію;
2. проаналізувати науково-методичну літературу з проблематики дослідження;
3. визначити класифікацію засобів виправлення помилок та їх ефективність на заняттях з іноземної мови;
4. визначити, які засоби корегування є більш переважними для студентів;

**Методологічна база** дослідження передбачає залучення теоретичного аналізу (вивчення основних теоретичних понять, пов'язаних з помилками, їх видами, способами попередження помилок та реакції на засіб); системного аналізу (добір фактичного матеріалу з використання засобів виправлення на заняттях з англійської мови та їх класифікація); описового методу.

**Методи** дослідження: опрацювання лінгвістичного та психолінгвістичного матеріалу (наукових праць, статей, книжок).

**Теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що результати дослідження розширюють наукові напрацювання з поточних питань. Наукові напрацювання є внеском у методику вивчення англійської мови та педагогіку.

**Практичне значення** дослідження базується на тому, що наукові напрацювання можуть застосовуватися у навчальних курсах з методики викладання іноземних мов, можливості використання матеріалів дослідження з практичних курсів лінгвістики тексту, комунікативної лінгвістики та лінгводидактики, а також для підготовки навчальних посібників, методичних вказівок, виконання бакалаврських та магістерських робіт.

**Структура** бакалаврської роботи включає в себе вступ, два розділи, чотири підрозділи, висновки та список використаних джерел (28 позицій). Загальний обсяг роботи становить 41 сторінку.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВЖИВАННЯ ПОМИЛОК

#### 1.1 Помилки та їх роль у вивченні іноземної мови

До 1960-х рр. Під час домінування біхевіористичного погляду на мову існував домінуючий погляд на мову, який передбачає, що помилки учнів – щось небажане. Здійснення помилок розглядалося як ознака оманливості і вважалося небажаним для належних процесів вивчення мови. Згідно з біхевіористичної точки зору, причина помилок полягає в недостатньому використанні методів, тобто, якби знання використання були б «ідеальними», то помилки ніколи не будуть зроблені. Такий спосіб мислення вважається наївним, оскільки не існує «ідеальної» методології, особливо з появою концепції універсальної граматики, запропонованої Хомським у 1965 році [2]. Останній стверджував, що кожна людина має вроджену здатність, яка може керувати ним завдяки величезній кількості можливостей генерації речень. З того часу розпочався перехід викладачів мови до пізнавального підходу. Теорія Хомського сприяє підвищенню інтересу дослідника щодо помилок учнів як джерел формування гіпотез.

Важливість помилок у навчанні мови вперше дослідив Кордер у 1967 році. Він довів, що успіх учнів, які вивчають іноземну мову, можна поліпшити за допомогою аналізу їхніх помилок, що може бути корисним для дослідників процесу навчання другої мови [3, с. 161]. Селінкер у 1992 році підкреслив два основні внески дослідження Кордера у вивчення процесу навчання іноземної мови [4].

Перша полягає в тому, що помилки учня є систематичними, а друга полягає в тому, що вони не є «негативними», а навпаки, позитивними факторами, що свідчить про доцільність гіпотези.

Поняття «помилка» має багато визначень. На думку Ленона, помилка – це «лінгвістична форма або комбінація форм, яка в однаковому контексті за

аналогічних умов не можуть бути спричинена носієм мови» [5]. Кордер, з іншого боку, розрізняє помилку, яка є помилкою продуктивності через випадкове припущення, і помилку, що стосується ідіосинкразії у міжмовному мовленні учня, що виявляє рівень роботи учня під час навчання [3, с. 165]. Помилки є систематичними і можуть дати цілеспрямоване уявлення про оволодіння мовою, оскільки вони є невід'ємним показником основних здатностей учня. Коли носії мови роблять помилки, вони можуть їх відразу визначити та виправити, оскільки вони майже повністю знають мовну структуру рідної мови [6]. Люди, які вивчають другу мову, не лише роблять помилки, вони також допускають помилки, і оскільки вони володіють лише неповними знаннями цільової мови, вони не завжди здатні виправити помилки, які вони роблять. Таким чином, помилки учнів відображають відсутність базової компетентності в мові, яку вони вивчають.

Останні дослідження прикладної лінгвістики підкреслюють значення помилок учнів у навчанні другої мови. Хоча міжмовні помилки спричинені головним чином втручанням у рідну мову, внутрішньомовні або помилки розвитку виникають із таких факторів: спрощення, перегенералізація, гіперкорекція, неправильне викладання, фосилізація, уникнення, недостатнє вивчення та хибні теоретичні концепції.

Протягом останніх п'ятнадцяти років дослідники в галузі прикладної лінгвістики вважали помилки як докази творчого процесу в вивченні мови, в якому учні використовують різні стратегії вивчення другої мови. Доки помилки не викорінюються, вони суттєві в трьох аспектах [7, с. 114-132]:

1. помилки важливі для вчителя мови, оскільки вони вказують на успіх учня у вивченні мови;
2. помилки також важливі для дослідника мови, оскільки вони дають зрозуміти, як вивчати мову;
3. нарешті, помилки є істотними для самого студента, коли він або вона бере участь у тестуванні гіпотез.

## 1.2 Класифікація помилок

Через різні підходи до визначення типів помилок, різницю фонетичних на письмових помилок, існує безліч класифікацій, пропонованих різними лінгвістами. Класифікація помилок зустрічається в дослідженнях Н. Гордієнко, Т. Батюти, Р. Гефена, М. Бьорта, С. Кіпарського, Т. Сковела, Дж. Річардса і багатьох інших вчених. Незважаючи на відсутність чітко визначеного переліку параметрів для класифікації помилок та причин їх виникнення, відповідно до різних критеріїв об'єкт дослідження розподіляли по різних класах. Розглянемо деякі з них.

Дослідники у галузі прикладної лінгвістики зазвичай розмежовують помилки між двома типами: помилками у виконанні та помилками компетентності. Помилки у виконанні – це помилки, допущені учнями, коли вони втомилися або поспішають. Зазвичай цей тип помилок не є серйозним, і його можна подолати, доклавши невеликих зусиль. Помилки компетентності, з іншого боку, є більш серйозними, ніж помилки у виконанні, оскільки помилки компетентності відображають неправильне навчання. У зв'язку з цим важливо зазначити, що дослідники [8, с. 16-24] розрізняють помилки, які є пропусками у роботі, та помилки, що відображають недостатню компетентність.

Інші дослідники [9] розрізняють локальні та глобальні помилки. Локальні помилки не перешкоджають спілкуванню та розумінню значення висловлювання. З іншого боку, глобальні помилки є більш серйозними, ніж локальні помилки, оскільки глобальні помилки заважають спілкуванню та порушують значення висловлювань. Локальні помилки пов'язані з іменниковими та дієслівними відмінками та використанням статі, прийменників та допоміжних засобів. Наприклад, глобальні помилки передбачають неправильний порядок слів у реченні. Нарешті, помилки в навчанні мови включають усі мовні компоненти: фонологічні, морфологічні, лексичні та синтаксичні. Прикладом фонологічної помилки є сукупність відмінностей між фонемою /p/ та фонемою /b/ серед арабських студентів в навчальних курсах



ESL; тому ми чуємо, як вони говорять, наприклад, *pirth* та *bilot*, замість *birth* та *pilot*.

Прикладом морфологічної помилки є створення таких помилок, як *mans*, *foots* та *childs*. Лексична помилка передбачає невідповідний прямий переклад з рідної мови учня або використання неправильних лексичних предметів на другій мові. Приклад лексичної помилки: “The *clock* is now nine”.

Нарешті, прикладами синтаксичних помилок є помилки в порядку слів, узгодженні з підметом-присудком, а також використанні узагальнюючого займенника в англійських додаткових визначальних реченнях, вироблених арабськими учнями, як продемонстровано: “The boy that I saw *him* is called Ali” [10, с. 77].

Зазвичай всі помилки, які можуть бути допущені в процесі вивчення іноземних мов, можна розділити на три категорії: *slips*, *errors* та *attempts*. [11, с. 99] *Slips* – це помилки, які учні можуть виправити самостійно, як тільки вчитель вказав на помилку. Вони можуть бути спричинені досить властивими та цілком зрозумілими факторами, такими як недостатня концентрація, неуважність, хвилювання, нервозність, відволікання тощо [12, с. 3].

*Errors* – це помилки, які учні не можуть виправити самостійно, і тому потребують подальшого пояснення. *Attempts* – це помилки, які учні роблять, коли намагаються щось сказати, хоча вони ще не знають, як це сказати. Те, як ми будемо мати справу з виправленням помилок, залежатиме від того, які помилки роблять учні. Якщо студенту не вдалося зрозуміти нову інформацію і, як наслідок, він продовжує робити помилки, ми визначили б такі помилки як *errors*.

Іншу категорію помилок часто називають помилками розвитку. Такі помилки трапляються природним чином, коли розвиваються знання мови студентів, і є результатом того, що студенти роблять, мабуть, розумні припущення щодо способу роботи мови. [13, с. 96] Якщо вчитель протягом певного періоду часу працює з групою учнів, це не представлятиме для нього суттєвої проблеми розрізнити, чи зробив студент *slip*, *error* чи *attempt*.

Тут ми приходимо до того, що вчитель повинен відповісти на таке запитання: «Який найбільш підходящий спосіб виправити помилки та як дати відгук про помилки, не пошкоджуючи мотивації, впевненості, прагнення вчитися тощо?»

Помилки невідчутливі до процесу навчання, але чому учні роблять помилки і чому їм важко виправити свої помилки. Дослідники, які займаються оволодінням другою мовою [6, 14], сходяться на думці, що однією з основних причин помилок є передача мови. Але ми можемо згадати інші пов'язані з ними джерела помилок:

1. Мовна передача чи міжмовна інтерференція. У цьому типі помилки викликані втручанням рідної мови.

Приклад 1: I followed him yesterday slowly in the street. (Арабське мислення: перенесення негативу з арабської на англійську)

Приклад 2: Я I received confidential *informations* from the police. (Перенесення негативу з французької на англійську)

2. Внутрішньомовна інтерференція: подібні помилки трапляються під час процесу навчання другої мови на етапі, коли учні насправді не здобули знання. Крім того, такі помилки викликані також труднощами або проблемами самої мови. За [15], багатомовні помилки також підрозділяються на такі категорії:

1. Надзагальнення:

Приклад: He can swims. Замість того, щоб сказати: He can swim або He swims.

2. Спрощення: (надлишок/скорочення)

Приклад: I studied English for two *year*. (Замість years)

3. База зв'язку:

Приклад: Використання "airball" замість повітряної balloon (coinage)

4. Вимушені помилки: через подання вчителем матеріалу:

Приклад: as if = like. Учень промовить таке речення:

Приклад: She cries *as if* the baby cries замість того, щоб написати: She cries *like* a baby.

5. Аналогічні помилки: (started, goed)

Приклад: He *goed* to school on foot. (Замість того, щоб сказати went)

6. Незнання обмежень правил: учень застосовує правила до контексту, коли вони не застосовуються (наприклад, He made me to go rest through extension of the pattern "He asked/wanted me to go").

7. Неповне застосування правил: учень не використовує повністю розроблену структуру (наприклад, " You like to sing?" замість "Do you like to sing?")

8. Помилкова гіпотеза: учні не повністю розуміють відмінність мови перекладу (наприклад, використання "was" як маркера минулого часу в "One day I was travelled").

*Errors* розглядаються як систематичне відхилення, яке роблять учні, які ще не засвоїли правила другої мови. Учень не може самостійно виправити свої помилки, оскільки вони є відображаючим продуктом його поточного рівня розвитку іноземної мови. Тоді як *slips* визначаються як випадкові помилки, які викликані втому, хвилюванням чи іншими джерелами, і учень може легко самостійно їх виправити.

Аналіз помилок – одна з найвпливовіших теорій засвоєння другої мови. Вона стосується аналізу помилок, допущених учнями, які вивчають другу мову шляхом порівняння набутих учнями норм із нормами цільової мови та пояснення виявлених помилок. Аналіз помилок у навчанні та вивченні мови - це вивчення неприйнятних форм, вироблених кимось, хто вивчає мову, особливо іноземну [16, с. 108]. Аналіз помилок посилається на «вивчення мовного незнання, дослідження того, чого люди не знають, і як вони намагаються впоратися зі своїм незнанням» [17].

Ще одне визначення аналізу помилок дає Браун. Аналіз помилок він визначив як «процес спостереження аналізу та класифікації відхилень від правил другої мови, а також для виявлення систем, якими керує учень» [5]. Як зазначає АбіСамара, аналіз помилок можна розглядати як «тип мовного аналізу, який фокусується на помилках, допущених учнями» [18].

Браун [5, с. 224] стверджує, що існують два основних джерела помилок, а саме – міжмовні помилки та багатомовні помилки. Міжмовні (інтерференційні) помилки – це ті помилки, які можна простежити до втручання на першій мові. Ці помилки можна віднести до негативної міжмовної передачі. Термін «інтерлінгва» вперше був введений Селінкером. Він використовував цей термін для позначення систематичних знань про другу мову, що не залежить як від першої мови, так і від цільової мови [18, с. 5].

Перенос помилок може статися через те, що учням не вистачає необхідної інформації на другій мові або уваги, щоб активувати відповідну програму другої мови [19, с. 4]. Перенос буває: позитивним та негативним. Він може виявитись виправданим, оскільки структура двох мов схожа – цей випадок називається «позитивний перенос» або «полегшення», або може виявитись невиправданим, оскільки структура двох мов різна – цей випадок називається «негативним переносом» або «втручанням» [20, с. 199].

Стенсон наводить три основні причини помилок, а саме: (1) неповне оволодіння цільовою граматиною, (2) необхідність ситуаційного навчання / викладання та (3) помилки через проблеми мовної роботи [9].

Здійснення помилок – одна з найбільш неминучих речей у світі. Студенти в процесі вивчення мови отримують прибуток від помилок, які вони роблять, отримуючи зворотний зв'язок, роблячи нові спроби, які послідовно наближають бажані цілі. Вагдатинехад стверджує, що аналіз помилок може бути використаний для визначення того, що ще повинно бути вивчено учнем. Він надає необхідну інформацію про те, чого бракує учню. Він також робить різницю між помилками та промахами (прості помилки). За його словами, пропуски виробляються навіть носіями мови, і їх можна виправити самостійно. Вони вимагають виправлення на місці, а не виправлення, яке необхідно для помилок [21].

Мітчелл і Майлз стверджують, що помилки, якщо їх вивчити, можуть викликати покращення навичок у вивченні іноземної мови студента, і ця система є динамічною і відкритою для змін і скидання параметрів [19].

За останні кілька років з'явилася велика і зростаюча кількість літератури з аналізу помилок. У дослідженні, проведеному Сарфраз з метою вивчення помилок, допущених 50 студентами-пакистанськими студентами в письмових рефератах, він виявив, що переважна більшість помилок, які студенти зробили, були наслідком процесу міжмовної підготовки учнів, а деякі помилки – втручанням рідної мови [22].

Дарус і Сабраманіам, використовуючи модель Кордера для аналізу помилок, дослідили помилки в корпусі з 72 есе, написаних 72 малайськими студентами. Вони виявили, що помилки учнів склалися з шести типів, зокрема, у формі однини/множини, часу дієслова, вибору слова, прийменника, предметно-дієслівної угоди та порядку слів [23]. Крім того, Рідха вивчила зразки написання англійською мовою 80 студентів коледжу EFL, а потім класифікувала помилки відповідно до такої систематики: граматичні, лексичні/семантичні, механічні та помилки, які пов'язані з порядком слів [24, с. 5].

Результати показали, що більшість помилок учнів можуть бути пов'язані з переносом рідної мови на іноземну. Крім того, вона виявила, що більшість учнів покладаються на свою рідну мову у висловленні своїх ідей. Вона додала, що хоча рейтингові процеси показали, що реферати учасників включали різні типи помилок, граматичні та механічні помилки були найбільш серйозними та найчастішими [24, с. 5].

Внутрішньомовні та помилки в вивченні (розвитку) пов'язані з труднощами другої/цільової мови. До внутрішньомовних та факторів розвитку належать:

1. Спрощення: учні часто вибирають прості форми та конструкції замість більш складних.
2. Перегенералізація: це використання однієї форми або побудови в одному контексті та розширення її застосування на інші контексти, де воно не повинно застосовуватися. Слід зазначити, що спрощення та перегенералізація використовуються учнями з метою зменшення мовного навантаження.

3. Гіперкорекція: Іноді часті зусилля викладачів щодо виправлення помилок своїх учнів спонукають учнів робити помилки в інших правильних формах. Стенсон називає цей тип помилок «викликаними помилками» [9].

4. Неправильне навчання: Іноді трапляється, що помилки учнів – це спричинені вчителем помилки, тобто спричинені викладачем, навчальними матеріалами чи порядком викладу. Цей фактор тісно пов'язаний з гіперкорекцією вище. Також цікаво відзначити, що деякі вчителі навіть впливають на помилки учнів у процесі тривалого викладання.

5. Фосилізація: Деякі помилки, особливо помилки в вимові, зберігаються тривалий час і позбутися їх стає досить важко.

6. Уникання: деякі синтаксичні структури важко розуміються учнями. Отже, ці студенти уникають цих структур і використовують натомість більш прості структури.

7. Неадекватне навчання: в основному викликається незнанням обмежень правил або недостатньою диференціацією та неповним навчанням.

8. Хибні теоретичні помилки: багато помилок учнів можуть бути віднесені до неправильних гіпотез, сформованих цими учнями щодо мови, яку вони вивчають.

## РОЗДІЛ 2

### ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОМИЛОК, ЇХ АНАЛІЗ ТА РЕЗУЛЬТАТИ

#### 2. 1 Аналіз засобів усного виправлення та його результати

Хоча багато форм підходів зворотного зв'язку використовуються у навчанні, усний корегувальний зворотний зв'язок є загальноприйнятою стратегією викладання мов. Це головним чином тому, що він фіксує різноманітні елементи уроків мови, такі як вимова та правопис. Усний корегувальний зворотний зв'язок представляє широке поле, яке допомагає і вчителям, і студентам у виявленні помилок та їх викоріненні. Основна увага зосереджується на висвітленні поширених помилок та помилок та їх усуненні, що дозволяє учням уникати їх у майбутньому.

Мова дуже сильно впливає, і людина, яка не має навичок вимови певною мовою, не може ефективно спілкуватися. Більше того, відсутність достатніх знань вимови змушує людину не в змозі кодувати або розшифровувати призначене повідомлення належним чином. Різні мови мають різноманітні фонологічні системи, які не можна не помітити, оскільки це може призвести до нерозуміння та нерозбірливості. Коригувальний зворотний зв'язок – це підхід, який широко використовується викладачами мови для оцінки та розмірковування про хід учнів, що стосуються мовлення і вимови [25]. Ця стратегія також використовується для зменшення мовних помилок, а також для розуміння того, як студенти можуть викорінювати такі помилки. Коригувальний зворотний зв'язок зазвичай описується як словесна відповідь, яка використовується викладачем або адресатом для виправлення помилкової вимови чи висловлювання мовця. Він принципово прагне виправити фонологічну, синтаксичну, семантичну або функціональну некоректність, яка може бути присутнім у мовленні мовця.

Виправні відгуки, як правило, підрозділяються на різні типи, за якими кожен має відповідні функції. Коригувальний зворотний зв'язок відіграє

центральну роль у навчанні, оскільки він підкреслює помилки, допущені учнем, що дозволяє їм усунути такі помилки в майбутньому. Використання коригувальних зворотних зв'язків для полегшення навчання починається з раннього дитинства, коли матері та вихователі виправляють маленьку дитину, коли вони допускають помилки у мовленні. У цьому віці у дітей зазвичай виникають проблеми з вимовою, і основним підходом є повторення. Діти вчать говорити через повторення після своїх матерів [26]. Так само навчання іноземної мови для дорослих вимагає широкого використання усних корегувальних зворотних зв'язків.

Хоча основні мовні навички досягаються на практиці, надання відповідного зворотного зв'язку прискорює процес навчання та покращує належне розуміння різних понять мови, таких як вимова. Зокрема, подібні коригувальні відгуки використовуються у студентів, що навчаються, незалежно від віку та рівня знань. По суті, дорослий, який вивчає нову мову, має велику схожість з немовлям, який вивчає свою рідну мову. Хоча малюки можуть повільно вивчати мови через їх частково розвинені розумові та міркувальні здібності, цей процес дотримується аналогічних кроків, як і для занять з мовою для дорослих.

Однак коригувальні відгуки щодо рівня дитячого садка зазвичай неформальні, оскільки вони не дотримуються певного порядку. Це абсолютно відрізняється від зворотного зв'язку, необхідного для старших класів, який характеризується складними дисциплінами, які вимагають використання як усного, так і письмового зворотного зв'язку для полегшення навчання. Усний зворотний зв'язок часто надається у вигляді речень, що описують різні слабкі сторони, а також підкреслюють сильні сторони. Такі коригувальні підходи, як правило, вважаються відповіддю на роботу учня, і вони, як правило, сприяють поліпшенню його навичок [27].

Зворотній зв'язок може також надаватися у формі балу або відсотка, що визначає рівень досягнення учня з даної теми. Такі відгуки дають учням усвідомлення щодо свого прогресу та загальної ефективності в певній темі.



Однак зворотні коригувальні відгуки зазвичай не є оціночними, оскільки вони, як правило, спрямовані на виявлення помилок, допущених учнем, тим самим викликаючи самокорекцію. Крім того, зворотні коригувальні відгуки в більшості випадків є неофіційними та незафіксованими. Це головним чином тому, що вони включають звуки та фонетику, що використовуються певною мовою та допомагають вдосконалити розмовну мову учнів. Дослідження, проведені щодо коригувальних стратегій зворотного зв'язку та їх впливу на результати навчання, отримали різні результати. Деякі з цих висновків є відчайдушно суперечливими, і це змусило вчених поставити під сумнів ефективність коригувального зворотного зв'язку у сприянні оволодінню другою мовою.

Корегувальний зворотній зв'язок не має на меті навчати вимові та фонетиці тієї чи іншої мови, а навпаки, спрямований на те, щоб викликати самокорекцію. Такий підхід передбачає, що застосування корегувального зворотного зв'язку повинно бути відкладено, щоб учні могли природно усвідомити свої помилки, що призводять до самостійного виправлення. Санаві та Нематі вказують, що хоча виправлення помилок може бути досить важливим у вивченні мов, воно може спричинити згубний вплив на прогрес навчання учнів, що вивчають другу мову [28].

Я проаналізував ефективність усних корегувальних відгуків про результати навчання студентів першого курсу групи ПР-92 та пояснив різні стратегії корегування, які широко застосовуються. Перейдемо до ефективності різних підходів, а саме переробки, повторення, запиту на уточнення, явну корекцію та паралінгвального сигналу.

Переробка визначається як підхід, який виправляє неправильні вимови мовця, змінюючи один чи два компоненти, не змінюючи значення фрази.

Повторення – це ще одна ефективна стратегія, за якою вчитель повторює висловлювання учня, виправляючи помилки. Помилка виявляється через акцентуванні наголосу на слові.

Інший поширений підхід, про який йдеться в цьому дослідженні, – це запити на роз'яснення, за якими вчитель, помітивши помилку у фразі чи вимові, зроблені учнем, заявляє, що він не зрозумів значення, тому учень шукає інше роз'яснення. Це спонукає учня переглянути свою вимову і перефразувати свої твердження, таким чином самостійно виправляючи свої помилки.

Явна корекція – це також інший підхід для корегувального зворотного зв'язку, який тягне за собою вказівку на допущену помилку та надання виправленої версії фрази чи слова. Вважається, що це один з найбільш гарних корегувальних підходів, оскільки він підкреслює помилки та дає виправлення, що сприяє кращому навчанню серед учнів.

Дослідження встановило, що дійсно деякі підходи до зворотного зв'язку покращують вивчення основ мови та вимови. Більше того, багато дослідників вважають, що коригувальні відгуки призводять до розвитку здорової взаємодії вчитель-учень, що є досить важливим на мовних заняттях. Вважається, що виправлення в процесі навчання також грають сприяючу та конструктивну роль. Зворотній зв'язок усному навчанні може здійснюватися декількома способами, що головним чином залежить від рівня розуміння учнями, а також переваг викладача. Один із підходів передбачає запис усіх помилок, які допустили учні, та аналіз цих помилок у всьому класі.

Наприклад, викладач може написати правильні та неправильні фрази і запитати, чи помічають учні якісь помилки у двох реченнях. Це не тільки дає можливість викладачу виправляти учнів, але й слугує оцінкою, яка дозволяє вчителю знати прогрес розуміння мови студентів. На думку Сермсуку, Ліамнімітру та Почакорну, важливо, щоб викладачі анонімно виправляли учнів, які роблять помилки. Виявлення учнів, які допустили ці помилки, може бути дуже неприємним для студентів і може перешкоджати навчанню [28].

В іншому дослідженні обговорюється важливість розсуду при поводженні з помилками учнів. Відповідно до цього дослідження, усні корегувальні відгуки можуть мати негативний вплив на процес навчання, особливо коли вчитель використовує підхід як спосіб оцінювання учнів. Наприклад, якщо вчитель

помічає проблему з вимовою учня, він повинен надавати усний корегувальний зворотний зв'язок, одночасно визнаючи зусилля учня.

Відверте докорення учням переважає мету наданих усних зворотних зв'язків і негативно позначається на навчальному процесі студента. Викладачі повинні завжди давати уявлення про те, як студент може вдосконалити свою вимову та письмову мову з нейтральної точки. Процес надання усних корегувальних зворотних зв'язків повинен здійснюватися систематично на етапах, за якими учням слід надати час самостійно виправити свої помилки.

Усний корегувальний зворотний зв'язок повинен надаватися лише у тому випадку, якщо учні не в змозі самокорегуватися, і після його надання викладачеві слід отримати доступ до рівня розуміння та дати всі роз'яснення, які можуть знадобитися. Більше того, кожен з відгуків спрямований на виправлення різних типів помилок у мовах. Наприклад, письмові відгуки можуть виправляти лише орфографічні та граматичні помилки, тоді як усний зворотний зв'язок в основному зосереджується на виправленні помилок вимови/фонетики.

Ефективність будь-яких коригувальних зворотних зв'язків насамперед залежить від сприйняття учня, і, отже, необхідно, щоб викладачі розглядали погляди учнів щодо зворотного зв'язку та виправлення помилок та інтегрували їх у свої стратегії викладання для досягнення оптимального навчання. Інтервал – ще один фактор, згідно з яким вчені припускають ефективність усного корегувального зворотного зв'язку. Корегувальний зворотний зв'язок повинен бути наданий протягом певного часу, щоб він позитивно вплинув на процес навчання студента. Це ставить питання про те, чи слід надавати коригувальні відгуки відразу після відмітки про помилку, після надання інструкцій чи негайно виправляти учнів [28].

В ідеалі деякі помилки, допущені учнями мови, є розвивальними, що просто означає, що вони допущені через погано розвинену мовну систему у людини. Такі помилки автоматично усуваються, коли учень отримує більше розуміння мови. Це досить схоже з процесом навчання малюків рідною мовою,

коли вони самостійно виправляють свої помилки, коли вони краще розуміють мову. Зокрема, інтерналізація мовних знань потребує часу, і тому дуже доцільно надавати коригувальний зворотній зв'язок учням мови лише тоді, коли вони допускають непоправні помилки.

Для ефективного навчання доцільно виправити помилки під час виконання завдання. Дослідженнями встановлено, що деякі викладачі використовують несистемні підходи щодо усного виправлення, це негативно впливає на мовні навички учнів. Такі відгуки можуть вводити в оману, оскільки вони не зосереджуються на забезпеченні учня відповідними мовними навичками, а натомість зосереджуються на підтримці безперервного спілкування між викладачем та учнями [25].

Ще одна проблема, яка виникає, полягає в тому, що вчителі часом ігнорують помилки, щоб не перервати комунікативний потік. Виправлення, орієнтоване на широкий спектр помилок, що вивчають мову, переповнює учнів, тим самим гальмуючи ефективність наданих усних засобів виправлення.

Дослідження, проаналізовані в цій роботі, можна класифікувати на кілька широких категорій на основі дослідницьких стратегій, застосованих до кожної. Є дві широкі категорії дослідницьких підходів, які є кількісними та якісними. У цій роботі використовуються дослідження, що містять як якісну, так і кількісну інформацію щодо впливу усних корегувальних зворотних зв'язків на мовні навички учня. Якісні дослідницькі дослідження, що використовуються в цій роботі, в основному пояснюють різні типи відгуків та те, як вони впливають на продуктивність студента. Цей тип досліджень не аналізує та не порівнює жодних змінних, а просто розповідає про те, як на змінну в дослідженні впливають розглянуті фактори [26].

Кількісне дослідження поширене в більшості статей, що використовуються в цій роботі. Це тягне за собою використання багатьох зразків, а також експериментування, завдяки якому результати фіксуються та порівнюються. В ідеалі кількісні підходи до дослідження можуть бути далі розділені на підгрупи, які включають описовий, кореляційний,

квазіекспериментальний та експериментальний методи [28]. Існує кілька способів корекції, які можна використовувати в класі.

#### Самокорекція:

Після того, як студент визнає, що є неправильним у його відповіді, він повинен мати можливість виправити його. Самокорекція – найкраща техніка, адже учень запам'ятає її краще.

#### Корекція однолітків:

Якщо студент не може виправити себе, вчитель може заохотити інших учнів до виправлення. Цю техніку потрібно застосовувати тактовно, щоб студент, який спочатку допустив помилку, не відчував себе приниженим. У випадку помилок, корисно, якщо після виправлення однолітків викладач повернеться до учня, який допустив помилку, і змусить його повторити правильну відповідь. Переваги корекції однолітків:

1. це заохочує співпрацю, учні звикають до думки, що вони можуть вчитися один у одного
2. обидва учні (хто допустив помилку і хто виправляє) залучаються до прослуховування та роздумів про мову
3. вчитель отримує багато важливої інформації про здібності учнів – якщо учні навчаться практикувати корекцію однолітків, не завдаючи шкоди почуттям один одного, вони будуть робити те ж саме в парній роботі. Однак може трапитися так, що коли вчитель вимагає корекції однолітків з усього класу, завжди відповідають одні й ті самі учні. У цьому випадку вчитель повинен переконатися, що в ньому беруть участь і інші учні.

#### Корекція вчителя:

Якщо ніхто не може виправити, учитель повинен усвідомити, що тема ще не вивчена належним чином. У цьому випадку вчитель може повторно пояснити проблемний предмет мови, особливо якщо вчитель бачить, що більшість класів має ту саму проблему. Можливо, буде потрібно більше повторень та практик. Ми не повинні забувати, що головна мета корекції – полегшити учням правильне вивчення нового мовного предмету. Ось чому

важливо, щоб після виправлення вчитель повинен попросити учня, який спочатку допустив помилку чи помилку, дати правильну відповідь.

## **2.2 Аналіз засобів письмового виправлення та його результати**

Засоби попередження помилок тестувалися на студентах першого курсу групи ПР-92, які вивчають англійську мову як іноземну в Сумському Державному Університеті. Всі студенти мають вік від 18 до 20 років, є носіями української мови і живуть у виключно україномовній сфері. Як і більшість українських студентів, ті студенти, яким я викладав англійську мову, закінчили приблизно однакову кількість років навчання, від 9 до 11 років середньої освіти. Усі студенти є однорідними за своїми мовними, освітніми та соціально-економічними походженнями. Вдома вони розмовляють рідною мовою. Жоден студент не мав досвіду прибуття в англійськомовних країнах, тому не володів британським акцентом та особливо іншого рівня володіння мовою.

Два основні джерела даних були використані для пошуку відповідей на дослідницькі питання:

1. Перший інструмент дослідження: письмові нариси 20 учасників обраного університету. Тематика, подана в нарисах, мала загальний, але аргументативний характер.

2. Другий інструмент дослідження: коротка бесіда одного студента серед 20 студентів, які брали участь у письмовому тесті.

Перший інструмент дослідження:

Усі 20 учасників повинні були написати на одну з п'яти наступних тем: політика, життя в університеті, спорт, моя улюблена робота або проблеми в сім'ї. Їх попросили написати приблизно від 150 до 300 слів протягом однієї години. Учасників було поінформовано, що вони повинні почати з вступу, потім основної частини та висновку. Студенти не знали, що їхні твори будуть досліджуватися.

Другий дослідний експеримент: Один студент був випадковим чином вилучений з усієї сукупності, щоб коротко провести розмову. Його метою було отримання усних даних. Суб'єкта попросили поговорити п'ять хвилин про себе, свій розпорядок дня та про життя в рідному місті чи в місцевому районі, де він живе, чи жив. За десять хвилин до розмови йому дали кілька рекомендацій, які допоможуть йому організувати усне виступ та уникати періодів мовчання. Він складався з наступних моментів:

1. Місце, де він жив.
2. Знання мов.
3. Речі, які йому сподобалися.
4. Звички, які у нього були.
5. Що його сім'я або друзі роблять у свята.

Для аналізу даних бесіда була поділена на приклади, які в більшості випадків відповідають різним викладеним студентом реченням.

Аналіз письмових есе буде отриманий з методу Кордера щодо аналізу помилок. Цей метод має три етапи: (1) збір вибірових помилок, (2) ідентифікація помилок та (3) опис помилок [3]. Коротко кажучи, тип аналізу даних був застосований на міжмовному аналізі, оскільки з метою дослідження його навички повинні були аналізуватися не лише як незалежна система, але також пов'язана з рідною мовою та цільовою мовою, яку вивчає учень. Таким чином, у приведених прикладах було розглянуто чотири аспекти: форма іноземної мови, буквальный переклад форми іноземної мови, гіпотезована форма цільової мови та гіпотезована форма рідної мови.

Перший результат експерименту:

У другому експерименті студент вимовив таку промову:

*“Well I live in Sumy... Sumy Is set in the north of my country, Ukraine. I speak a... two languages very well and also I speak a little German. And I like very much the basketball and also other sports. And often go to the stadium because I like very much the sports' world and also the internet very much. Everyday when I have breakfast I... drink milk with coffee and some bread or cakes .And the Ukranians, the*

*people of Ukraine go on holiday normally to the beach in summer and also to the countryside... Most Ukrainian people on weekends prefer to go for a walk with friends, because they have a lot of nice public places to visit. And finally I like very much the sport, and I like the Internet especially the facebook because I can chat with people from other foreign countries."*

Можна помітити, що суб'єкт має тенденцію слідувати рідній мові, спираючись на власне сприйняття подібності між обома мовами, вдаючись до процесу та застосовуючи стратегію подібності, наприклад:

1. *and also I speak a little German.*

Це ж стосується наступного прикладу, коли виникнення intensifier adjunct між дієсловом і об'єктом показує, що учень сприймає, що суб'єкт-об'єкт-ад'юнкт (SOA) рідної мови і суб'єкт-об'єкт-ад'юнкт (SOA) іноземної трохи схожий, створюючи міжмовну ідентифікацію, яка приводить його до застосування процесу переносу:

2. *I like very much the basketball and also other sports.*

Використання міжмовних ідентифікацій також можна спостерігати в цьому прикладі:

3. *And often go to the stadium*

4. *the people of Ukraine go on holiday normally to the beach in summer*

Ця структура є результатом застосування абстрактного принципу організації, що прислівники можуть займати ту саму позицію, що і в рідномуязику; крім того, надмірне використання прикметника в контексті, коли воно не застосовується, також показує, що він дотримується принципів переносу.

5. *And I like very much the basketball.*

Використання "the" з більшістю слів є свідченням спроби акцентування, яке застосовується в українській мові.

6. *And finally I like very much the sport, and I like the Internet.*

Перевикористання "i" у всьому уривку чи короткій розмові зрозуміло через переклад мови. Більшість українців часто використовують "i" у своїх промовах.



Подібність, яку вчитель встановлює між обома мовами, чітко помічається, якщо проаналізувати промову. Цілком очевидно, що суб'єкт створює міжмовні ідентифікації, які дозволяють йому застосувати процес переносу, вдаючись до стратегії створення паралельних структур.

Другий результат експерименту:

Я представляв та обговорював результати дослідження з огляду на його цілі. Спочатку класифікуються помилки, допущені учнями; по-друге, загальні помилки ототожнюються з наочними прикладами; і, нарешті, ці помилки, які роблять студенти, виправляються прикладами. У таблиці 1 наведені типи, числа та відсотки помилок, допущені учасниками своєї письмової роботи.

**Таблиця 1:** аналіз помилок, які виробляються українськими учнями групи ПР-92.

Вид помилки	Частота помилок	Відсотки (%)
1. Час дієслова	83	12,4
2. Порядок слів	57	8,5
3. Узгодження підмету/присудка	78	11,7
4. Займенник	52	7,8
5. Правопис	88	13,2
6. Прийменник	60	9
7. Артіль	83	12,4
8. Подвійне заперечення	49	7,3
9. Частина речення	117	17,5
Усього	667	100

Дев'ять типів помилок, які студенти зробили у своїх рефератах.

1. Час дієслова:

Результати цього дослідження виявляють, що учасники не були обізнані щодо застосування правильного часу до дієслова у реченнях.

Ідентифікація помилки:

1.1. People don't likes politicians.

1.2. A lot of families has problems.

### Виправлення помилок

1.3. People don't like politicians.

1.4. A lot of families have problems.

2. Подвійне заперечення:

Подвійний негатив виникає, коли в одному реченні вживаються дві форми заперечення.

Ідентифікація помилки:

2.1. Most students don't have no idea about the LMD system

2.2. Students don't have nothing to practice in the campus.

Виправлення помилок:

2.3. Most students have no any idea about the LMD system.

2.4. Students don't have anything to practice in the campus.

3. Частина речення:

Фрагмент речення – це група слів, яка є лише частиною речення і не виражає повної думки. Зазвичай фрагменти речень – це фрагменти речень, які від'єдналися від основної частини. Деякі фрагменти є неповними, оскільки їм не вистачає ні підмета, ні присудка.

Ідентифікація помилки:

3.1. Teachers who teach us very qualified.

3.2. Sometimes practise football or handball on weekends

Виправлення помилок:

3.3. Teachers who teach us are very qualified.

3.4. Sometimes I practise football or handball on weekends.

4. Узгодження підмету/присудка:

Ідентифікація помилки:

4.1. A lot of people in Ukraine is not happy about the services.

4.2. Each of the groups have 20 students.

Виправлення помилок:

4.3. A lot of people in Ukraine are not happy about the services.

4.4. Each of the groups has 20 students.

## 5. Порядок слів:

Порядок слів – це синтаксичне розташування слів у реченні, пропозиції чи фрази.

Ідентифікація помилки:

5.1. I like also to go to the internet.

5.2. What they are doing for young people?

Виправлення помилок:

5.3. I also like to go to the internet.

5.4. What are they doing for young people?

## 6. Правопис:

Правопис означає дію чи процес написання слів, використовуючи букви, умовно прийняті для їх утворення.

Ідентифікація помилки:

6.1. My favourite *hoby* is reading history books

6.2. *Gramar* is one of the difficult modules we study.

Виправлення помилок:

6.3. My favourite *hobby* is reading history book

6.4. *Grammar* is one of the difficult modules we study.

## 7. Прийменники:

Ідентифікація помилки:

7.1. I am interested *on* educating myself.

7.2. Authorities must take care *about* jobless people.

Виправлення помилок:

7.3. I am interested *in* educating myself.

7.4. Authorities must take care *for* jobless people.

## 8. Артикли:

Ідентифікація помилки:

8.1. Ukraine is very beautiful country.

8.2. Normally we are *smartest* people in the region.

Виправлення помилок:

- 8.3. Ukraine is *a* very beautiful country.  
 8.4. Normally we are **the *smartest*** people in the region.

9. Займенники:

Ідентифікація помилки:

- 9.1. The subjects *who* I study at university are very difficult.  
 9.2. My Friends and *myself* practise a lot of sports.

Виправлення помилок:

- 9.3. The subjects *which/that* I study at university are very difficult.  
 9.4. My friends and *I* practise a lot of sports.

Нижче зображено таблиці з найчастіше використаними засобами попередження помилок, які розповсюджені у вчителів іноземних мов, та які є улюбленими у студентів, включаючи виправлення вчителів, виправлення класу, групове виправлення і самокорекція. У кожній методиці учням було запропоновано прокоментувати частоту застосування методики, як застосовується техніка та якому стилю застосування вони надають перевагу.

Результати нашого дослідження показали, що корекція викладача – це найпомітніший стиль, який застосовують вчителі при виправленні помилок. Цей стиль складається з двох основних типів: пряма корекція та непряма корекція. Другий тип може приймати багато форм. У зв'язку з цим анкета задає два запитання: одне про стилі виправлення, які найчастіше використовують їхні вчителі, а друге - про стилі, якому вони самі віддають перевагу. Відповіді учнів представлені в таблицях (2) та (3) нижче.

**Таблиця 2.** Виправлення вчителів: методики, які вчителі використовують найчастіше

Засоби попередження	Використовували	%
а. Підкреслити помилку та виправити її.	15	30
б. Підкреслити помилку та визначити її тип (час, орфографія, тощо)	25	50
в. Підкреслити помилку не виправляючи	3	6

її, чи визначаючи її тип.		
г. Поставити помітку на полях напроти рядку, де знаходиться помилка, та визначити її тип.	5	10
г. Поставити помітку на полях напроти рядку, де знаходиться помилка, але не визначити її тип.	0	0
д. Інший засіб.	2	4

У таблиці 2 представлені методи, якими вчителі користуються найчастіше. Як видно з таблиці, половина предметів вказала, що їхні вчителі письма використовували тип (б), тобто підкреслюючи помилку та вказуючи її тип.

З іншого боку, жоден із суб'єктів не повідомляв про досвід стилю (в): ставлячи позначку в полі напроти рядка, в якому виникає помилка, але без зазначення її типу. Дивно, що всі досліджувані не повідомляють про досвід такої методики через багаторічне вивчення англійської мови. Це правда, що ця методика вимагає великих зусиль з боку учня, але, як ми побачимо нижче, є ситуації, коли така складна техніка може бути корисною. Методи (в) та (г) не є настільки вимогливими, як (г), але вчителі, як показує таблиця (2), як правило, ухиляються від їх використання. Тут інтригує надзвичайно високий відсоток викладачів, які використовують прямий стиль виправлення, представлений (а), тобто підкреслюючи помилку та виправляючи її.

Третина студентів вказала, що їхні вчителі використовували такий стиль. Це означає, що значно великий відсоток викладачів надає учням правильну відповідь, що означає маргіналізацію ролі учня як активного учасника навчального процесу. Деякі вчителі вважають, що це частина їх роботи – надати учням правильні відповіді, позицію, яка може бути виправдана в певних ситуаціях. Однак така практика не завжди призводить до позитивних результатів. Якщо виправлення помилок має бути процедурою навчання, а не тестуванням, це повинно дати учням можливість брати активну участь у

процесі. Іншими словами, студенти повинні долучитися до процесу, якщо вони хочуть вчитися.

Насправді, більшість студентів не вважають за кращий підхід – годування ложкою, який символізує стиль (а), тобто підкреслюючи помилку та виправляючи її. Таблиця (3) нижче показує, що 70% суб'єктів віддають перевагу стилю (б): «підкреслюючи помилку та вказуючи її тип».

**Таблиця 3.** Бажані стилі методики виправлення вчителів

Засоби попередження	Використовували	%
а. Підкреслити помилку та виправити її.	15	30
б. Підкреслити помилку та визначити її тип (час, орфографія, тощо)	35	70
в. Підкреслити помилку не виправляючи її, чи визначаючи її тип.	5	10
г. Поставити помітку на полях напроти рядку, де знаходиться помилка, та визначити її тип.	12	24
г. Поставити помітку на полях напроти рядку, де знаходиться помилка, але не визначати її тип.	5	10
д. Інший засіб.	1	2

На запитання, чому вони віддають перевагу такому стилю, студенти зазначили, що він залучав їх до корегувального процесу. Іншими словами, у підході (б) вчитель виконує одну частину роботи, вказуючи на помилки, тоді як учні отримують шанс застосувати свою думку та продумати способи виправлення таких помилок. Це зусилля з боку учнів робить процес корекції осмисленим і сприятливим для навчання.

Третім кращим стилем є (г). Тут викладач ставить позначку разом із типом помилки у полі напроти рядка, де виявлена помилка. Такий стиль є більш складним, ніж стиль (б), оскільки він вимагає від учня знайти помилку, а потім працювати над її виправленням.

На жаль, багато вчителів не користуються цим стилем, як показує таблиця (2); лише 10% викладачів ним користуються. Тут все ж інтригує те, що багатьом студентам подобається ця методика, як показує таблиця (2). Таким чином, хоча більшість викладачів ухиляються від використання такої складної версії методики, одна четверта частина учнів хоче, щоб вона використовувалася. Така пропорція засобів попередження показує, що Таблиця (2) ілюструє необхідність застосування різних версій методики для різних учнів. Наприклад, високомотивованим студентам слід кинути виклик за допомогою стилю (г): поставити помітку на межі рядка, де виявлено помилку, вимагаючи від них спочатку виявити помилку чи її тип, а потім знайти відповідь, пояснити помилку та прикласти пояснення до наступного заняття.

Тоді вчителі повинні визнати зусилля учнів, написавши позитивні коментарі, щоб дати учням відчуття, що їх зусилля винагороджено. Тим менш мотивованим учням слід допомогти підкреслити помилку та вказати її тип, направляючи їх до розділу у своєму граматичному тексті, який обговорює основні шаблони помилок, виявлені в їх письмовій роботі. Навіть тим, хто, здавалося б, є немотивованим, не слід давати відповідь відразу. Стель (б) теж може бути прихильним вибором. Однак таким учням можна надати додаткову допомогу. Наприклад, їм можна допомогти, надавши їм відповіді на одну частину тексту, тобто, дотримуючись засобу (а), і попросити розібратися в іншій частині тексту. Щоб полегшити їм подальше виправлення, вчитель може направити їх до розділу та пункту (-ів) у своїх граматичних книгах, які вирішують їх основні граматичні проблеми.

Крім того, вчитель може написати короткі граматичні правила про деякі помилки, які є шаблоном на чернетках таких учнів. Таким чином, у різних її формах ця методика може бути дуже складним пізнавальним способом залучення та навчання учнів. Це може бути більш успішним, якщо вчителі вимагають від учнів вести таблицю оцінок, в якій перераховані помилки, які вони вже виправили, і які, як очікується, не виявлятимуть у наступних працях.

Оцінювальний лист також служить нагадуванням вчителю про те, які помилки повинен був подолати учень. Щоб підняти важливість цієї методики до рівня свідомості, вчитель повинен направити реакцію учнів на неї та наскільки корисно вони знаходять її. Цей крок є важливим у процесі навчання як пізнавально, так і афективно. Учні відчують, що вони беруть участь і що їхня думка враховується, це відчуття, яке суттєво сприяє зниженню тривоги, яку зазвичай відчують учні, коли звертаються до своїх помилок.

Друга методика, яку я використовував під час практики – це тип корекції класу. У цій техніці написання учня відображається будь-якими способами, наприклад, точкою живлення або над проектором, а вчитель та учні в класі обговорюють помилки та їх типи, які він виявляє. Хоча така методика дуже подобається учням, спосіб її виконання на уроці відіграє важливу роль у ставленні учнів до неї. Наприклад можна попросити пару учнів написати свої нариси за декілька днів до заняття, не розказуючи їм мету.

Потім ці два нариси проектуються, і весь клас обговорює помилки, тобто учні вивчають есе, виявляють помилки та намагаються запропонувати відповіді. Однак висновки показують, що ця пропозиція не є такою вдалою ідеєю. Тобто, висновки свідчать, що хоча корекція класу – це стиль, який найбільше подобається студентам, розкривати особистість письменника не є кращим варіантом. Випробуванням у цій роботі студентам було надано три варіанта цієї методики, як показано в таблиці 4, яка подана нижче, із проханням вибрати той, який їм найбільше сподобався: відображення фрагмента письма, який розкриває особу студента, який його написав, відображення анонімного твору і, нарешті, показ твору, який написав хтось із іншої групи.

Цей останній варіант найбільше сподобався студентам. Як показує таблиця (4), більше половини студентів віддають перевагу цьому варіанту. З іншого боку, лише десята частина опитуваних обрала варіант (а): показ твору студента та обговорення його помилок з усіма в класі.



**Таблиця 4.** Бажані стилі корекції класу для учнів

Засоби попередження	Перевага	
	Використовували	%
а. Показ студентського есе та аналіз його помилок з усім класом.	5	10
б. Показ студентського есе не називаючи прізвище автора, та аналіз його помилок з усім класом.	18	36
в. Показ анонімного есе студента з іншої групи та аналіз його помилок з усім класом.	27	54

Варіанти (б) та (в) обрала переважна більшість студентів, тому ця методика – є найбільш переважною. Імовірно, студенти вибирають (в) тому, що це нікого не ставить у незручне положення.

Тобто, незважаючи на те, що обидва варіанти (б) та (в) не розкривають автора твору, більшість студентів обрали другий варіант з цих двох, тобто (в). Достовірність цього погляду підкреслюється у відповідях студентів на запитання, яке їм було запропонувало, а саме чи почувалося вони збентеженими під час виправлення однолітками. Понад дві третини відповіли на це питання ствердно (див. Таблицю 5 нижче). Ці інтригуючі результати надалі підтримують центральний аргумент цього дослідження, а саме важливість врахування пізнавальних та афективних характеристик учнів при вирішенні їх помилок.

Віддаючи перевагу твору, який написаний студентом з іншої групи, вказує на те, що рівень тривожності учнів стає досить високим, коли їхні помилки розглядаються, і, отже, вони відчують себе більш захищеними, коли розуміють, що розглядається твір, який вони точно не писали. Цю методику можна зробити більш ефективною, якщо надати учням есе чи абзац із проханням вивчити це як домашнє завдання, виявити помилки, які воно має, та спробувати їх виправити. На наступному занятті вчитель отримує відповіді щодо помилок та способів їх виправлення.

Завдання можна зробити трохи менш складним, але більш цікавим, повідомивши учнів, що в пункті є граматична проблема у кожному рядку, наприклад, що їхнє завдання спочатку знайти помилку, а потім спробувати виправити її. Варто згадати, що вчитель може підготувати такий абзац власноруч. Він може зосередитись на шаблонах помилок, які виникають у студентів.

Читання вголос – це техніка, яка використовується досить часто, але якій я не надавав переваги на практиці. У цій техніці учням пропонується прочитати вголос свою письмову роботу і виправити свої помилки, коли вони їх розшифровують. Якщо вони не знаходять проблем у роботі, вчитель вказує на них і надає виправлення під час процесу читання. Причина, чому ця методика не дуже подобається студентам, полягає в тому, що вона передбачає явну корекцію. Результати показують, що студентам буває не легко виправитись перед іншими, навіть коли їм надається можливість виправити себе власноруч. Таблиця (5) нижче показує, що більшість учнів не люблять читати роботи вголос, щоб побачити, чи змогли б вони помітити свої помилки.

**Таблиця 5.** Учні, які читають вголос свої письмові роботи

Засоби попередження	Використовували	%
Хто-небудь з ваших вчителів коли-небудь просив вас прочитати вголос те, що ви написали, щоб побачити, чи можете ви помітити власні помилки?	20	40
Якщо так, вважаєте це корисним?	8	40
Якщо у вас не було досвіду роботи з цією методикою, ви хочете спробувати її?	6	22

Як видно з таблиці, 40% студентів мали досвід такої методики. Однак надзвичайно мала кількість тих, хто повідомив про це, як про позитивний засіб попередження помилок.

Групове виправлення – один із стилів самокорекції, якими користуються учні. З недавнім поширенням поняття спільноти письменників стратегія групового редагування стала звичайною практикою на уроках письма.

У роботі було встановлено, що майже половина студентів раніше застосовувала таку стратегію, як показує таблиця (6), і практично всі вони повідомляють про позитивні почуття щодо цієї форми корегування.

Зазвичай учнів просять працювати в групах, читаючи реферати один одного та коментуючи питання змісту, структури, ясності викладання, граматичні помилки. Потрібно сказати, що граматичні помилки, як правило, є тією сферою, на яку найбільше орієнтуються учні, оскільки саме в цій області, студенти відчувають, що можуть з певною мірою впевненості надавати один одному зворотний зв'язок.

Ця методика робить студентів більш надійними редакторами власної роботи. Знову ж таки, хоча така методика цікава, деякі студенти можуть принести шкоду, якщо групи не будуть сповіщені з самого початку, що вони повинні заохочувати одне одного і вирішувати як позитивні, так і негативні аспекти у письмовій формі.

**Таблиця 6.** Групове корегування

Засоби попередження	Використовували	%
Ви коли-небудь працювали з групою, намагаючись обговорити помилки у вашій та їх письмовій роботі?	22	44
Якщо так, вважаєте це корисним?	19	86
Якщо у вас не було досвіду роботи з цією методикою, ви хочете спробувати її?	26	92,8

**Таблиця 7.** Ставлення учнів до стилів корекції само- чи однолітків

Засоби попередження	Використовували	%
Чи відчуваєте ви ніяковість, якщо вас виправляють однолітки?	35	70

Чи відчуваєте ви себе ніяково, якщо вас просять прочитати вголос вашу письмову роботу на занятті?	30	60
---	----	----

Ці висновки дуже чітко свідчать про те, що рівень тривожності учнів є досить високим, коли їх помилки публічно розглядаються. Це, однак, не повинно вказувати на те, що цього методу самокорекції слід уникати. Навпаки, цей засіб попередження помилок може бути ефективним, якщо його використовувати дещо по-іншому, тобто таким чином, в якому враховуються міркування та почуття учнів. Наприклад, це може бути цікавим мотивуючим методом, якщо він буде використаний коли студент знаходиться наодинці з викладачем.

Тут студенту пропонується прочитати його письмову роботу вголос, виправляючи чи редагуючи всі помилки, які він чи вона зробив у роботі. Студенти зазвичай дивуються тому, як вони могли зробити такі помилки, і дуже добре позбавляються від очевидних помилок.

## ВИСНОВКИ

Помилки є невід'ємною частиною навчального процесу, і замість того, щоб боротися з ними важкою рукою, важливо підкреслити значення помилок як крок до розвитку. Отже, вчитель відіграє ключову роль у всьому процесі. Він, лише змінивши номенклатуру від «виправлення помилок» до «зворотного зв'язку з мовою» та його позитивне ставлення, може вдихнути життя та енергію в клас та в процес навчання. Саме він може спонукати учнів працювати через помилки. Враховуючи мету викладання та зберігаючи в своєму розумі цілий ряд окремих факторів, він може використовувати відповідну техніку виправлення помилок, щоб створити сприятливе середовище навчання для своїх учнів.

Результати роботи вказують на те, що, незважаючи на те, що проблема відповідного виправлення помилок, як правило, є досить життєвою та є однією з найбільших найскладніших проблем викладання, вона все ще може бути успішно вирішена шляхом застосування описаних вище засобів попередження помилок.

Вчитель англійської мови, який займається виправленням помилок на уроці, повинен прийняти суміш рішень, що задовольняють потреби як сильних, так і середніх учнів, одночасно сприяючи сприятливій та доброзичливій атмосфері серед усіх членів академічної групи. Залучення однолітків до процесу виправлення помилок має здійснюватися підтримуючим та заохочуючим способом, щоб створити успішне середовище викладання та навчання.

Результати практичних досліджень можуть бути використані для визначення перспективних напрямків вивчення цієї проблеми в майбутньому. Доречно було б провести поглиблений аналіз психологічних факторів, що впливають на ефективність прогресу учнів у оволодінні мовними навичками, застосовуючи різні стратегії негайного або відкладеного виправлення помилок,

що, мабуть, може бути надзвичайно корисним у вирішенні проблеми, обговореної вище.

Я, Асєєв Дмитро Сергійович, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «Засоби попередження помилок на заняттях з іноземної мови» виконана з дотриманням усіх вимог до наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, самостійно та індивідуально. Під час написання роботи я дотримувався принципів академічної доброчесності та несу відповідальність за порушення загальноприйнятих правил цитування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Montessori, M. (1967) *The Absorbent Mind*. Holt, Rinehard and Winston: New York.
2. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
3. Corder, S. P. (1967). The significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 161–170.
4. Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London, Longman.
5. Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc. (Ed.) Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.
6. Scovel, T. (2001): *Learning New Languages*. Boston: Heinle and Heinle.
7. Selinker, L. (1969). Interlanguage, *IRAL*, 3, 114–132.
8. Gefen, R. (1979). The analysis of pupils' errors. *English Teachers' Journal*, 22, 16–24.
9. Burt, M., & Kiparsky, C. (1978). Global and local mistakes, in J. Schumann & N. Stenson (Eds.). *New frontiers in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
10. Hanna, Y. Touchie (1986). *Second Language Learning*. *Jalt Journal*, 8, 75–80.
11. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
12. N. Hordiienko, T. Batiuta (2016). Mistake correction in teaching EFL. *Kyiv, National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"*, 8, 1–10.
13. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Essex: Pearson Longman.
14. Corder, S. P. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

15. Richards, J. (1972). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25(3), 204–219.
16. Crystal, D. (1999). *The Penguin Dictionary of Language* (2nd ed.). Penguin.
17. James, C. (1998). *Errors in language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
18. AbiSamra, N. (2003). An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writing. In Mourtaga, K..
19. Kavaliauskiene Galina (2009). Role of the Mother Tongue in Learning English for Specific Purposes. *ESP World*, Issue 1 (22), Vol.8. [Online] Available: <http://www.esp-world.info/Articles>.
20. Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
21. Vahdatinejad, S. (2008). Students' Error Analysis and Attitude towards Teacher Feedback Using a Selected Software: a case study. Unpublished Masters Thesis. University of Kebangsaan Malaysia, Bangi.
22. Sarfraz, S. (2011). Error Analysis of the Written English Essays of Pakistani Undergraduate Students: A Case Study, *Asian Transactions on Basic & Applied Sciences*. 1(3), 29–5.
23. Darus, S. and Subramaniam, K. (2009). Error Analysis of the Written English Essays of Secondary School Students in Malaysia: A Case Study. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 483–495.
24. Amara, Naimi. (2015). Errors correction in foreign language teaching. Published by The Online Journal of New Horizons in Education, Volume 5, Issue 3, Department of English, Hassiba Benbouali University. Chlef.
25. Zhao, W. (2015). Learners' Preferences for Oral Corrective Feedback and Their Effects on Second Language Noticing and Learning Motivation (Doctoral dissertation, McGill University Libraries).



26. Solikhah, I. (2016). Oral Corrective Feedback in Speaking Class of English Department. *LINGUA: Journal of Language, Literature and Teaching*, 13(1), 87–102.
27. Sobhani, M., & Tayebipour, F. (2015). The effects of oral vs. written corrective feedback on Iranian EFL learners' essay writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1601–1611.
28. Radiah, A. (2019). Effect of Oral Corrective Feedback on Language Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(6), 672–677.