**Оглавление**

Введение

Глава 1. Проблема коррекции ошибочности устной и письменной речи школьников на среднем этапе обучения

1.1 Лингвопсихологический анализ устной речи

1.2 Лингвопсихологический анализ письменной речи

1.3 Проблема ошибочности устной и письменной речи школьников

Глава 2. Экспериментальная апробация методики, направленной на предупреждение ошибочности устной и письменной речи учащихся

2.1 Классификация ошибок наиболее часто встречающихся у учащихся 5-6 классов (1-2 год обучения)

2.2 Возможные пути наиболее эффективной организации урока иностранного языка

2.3 Описание и интерпретация результатов экспериментального обучения

Заключение

Список литературы

**Введение**

Человек в обществе окружен всевозможными источниками информации: сообщениями, передаваемыми зрительно (картины, рисунки, кинофильмы), и слуховыми сообщениями (музыка, шум), однако большая часть ее передается языковыми средствами. Мы воспринимаем информацию то в устной форме (беседа), то в письменной (печать). Слушающий воспринимает звук и интонацию высказывания, читающий - графические знаки. Следовательно, информация может быть звуковой и графической; для воспринимающего ее - слуховой или зрительной. Таким образом, общение посредством языка может осуществляться при помощи устного общения и письменного. Между ними отмечаются существенные различия.

Устная и письменная речь представляют собой сложный психофизиологический процесс. Устная речь обеспечивает непосредственное общение при помощи языка. Это речь звучащая. Письменная речь предназначена для общения с людьми, которые чаще всего находятся в другой обстановке, в другом месте. Это речь, воспринимаемая зрительно. Мы можем воспринимать письменную речь, которая была написана десятки и даже сотни лет назад.

В школе учащиеся должны усвоить устную речь, соответствующую норме литературно-разговорного стиля; в процессе чтения - литературно-книжный стиль, поскольку литературно-разговорный язык отличается от литературно-книжного.

Устное общение использует средства интонации (мелодия, паузы, ударение), что очень важно для понимания. Письменная речь располагает только средствами пунктуации.

Любое устное или письменное высказывание имеет определенную грамматическую структуру. Утверждают, что в современном французском языке имеются две грамматики - грамматика, связанная с устной речью, и грамматика связанная с письменной речью.

Устная речь, чтение и письмо находятся в тесном взаимодействии. Однако в основе лежат навыки устной речи. Они необходимы для развития навыков и умений чтения и письма.

Поэтому при обучении учащихся иностранному языку крайне важно давать не только комплекс знаний о языке, как системе, но формировать и умения выражения своих мыслей в устной и письменной формах. Причем, выражать их – в корректной форме, по возможности с наименьшим количеством ошибок. Поэтому для своей выпускной квалификационной работы мы выбрали тему «Проблема коррекции ошибочности устной и письменной речи школьников на среднем этапе обучения».

Вопросами, рассматриваемыми в нашей работе занимались следующие ученые и педагоги практики. Возрастными психологическими особенностями занимались такие авторы: Леонтьев А. А, Артемов В. А, Зимняя И. А, Платонов К.К, Голубев Г. Г, Петровский А.В, Менчинская Н.А, Городилова Г. Г, Выготский Л. С, Беляев Б. В, Рубенштейн С.Л. Вопросами преподавания иностранного языка занимались: Миролюбова А. А, Клименко А. Д, Андреевская – Левенстерн Л. С, Ляховицкий М. В, Бим И. Л, Михайлова О. Э, Рахманов И. В, Гез Н. И; проблемами обучения различным видам речевой деятельности: Выготский Л. С, Филатов В.М, Зимняя И. А, Леонтьев А. А, Фоломкина С. К; проблемами ошибочности иноязычной речи: Андреевкая – Левенстерн Л. С, Зимняя И. А, Леонтьев А. А, Гальперин П. Я, Эльконин Д. Б; проблемами обучения иностранному языку в контексте диалога культур: Андреевская – Левенстерн Л. С, Зимняя И. А, Выготский Л. С, Гагьперин И. Р, Леонтьев А. А, Филатов В. М, Бим И. Л; проблемами обучения устным и письменным видам речевой деятельности: Леонтьев А. А, Выготский Л. С, Филатов В. М, Миньяр – Белоручев Р. К, Гальперин И. Р, Зимняя И. А.

**Целями** выполненной квалификационной работы является:

- изучить особенности устной и письменной речи

-изучить причины и классифицировать наиболее часто встречающиеся в речи ошибки

- выявить основные трудности возникающие в процессе изучения иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

**Объектом** нашей работы является процесс формирования умений устного и письменного выражения мысли учащимися средствами иностранного языка.

**Предметом** письменной речи является изучение методов и приемов снижения ошибочности устной и письменной речи учащихся.

**Гипотеза нашей работы**: «Учет типичных ошибок, совершаемых учащимися при продуцировании устного и письменного высказывания, а также проведение преветивной работы по их предотвращению позволит снизить общую ошибочность устной и письменной речи учащихся.

Объект, предмет, цели и гипотеза ВКР обусловили следующие **задачи**:

-изучить и проанализировать научно-методическую литературу по тематики исследования.

-выявить наиболее явные пути организации урока иностранного языка.

-разработать и экспериментально апробировать некоторые элементы методики, позволяющей понизить ошибочность устной и письменной речи учащихся.

В процессе работы над ВКР были использованы следующие **методы исследования**: анализ литературы, обобщение практического опыта учителя; интервью, тестирование.

**Практическая значимость** данной работы состоит в рекомендациях по преодолению возникающих трудностей у учеников при изучении иностранного языка.

**Структура работы**: Работа состоит из двух глав. В теоретической части дается классификация трудностей изучения иностранного языка по каждому виду речевой деятельности, характеристика психологических факторов, определяющих процесс усвоения учебного материала. Практическая часть посвящена экспериментальному обучению, его результатам, также даны рекомендации по преодолению трудностей в обучении иностранном языке.

**Глава 1. Проблема коррекции ошибочности устной и письменной речи школьников на среднем этапе обучения**

**1.1** **Лингвопсихологический анализ устной речи**

Устная речь является ведущим видом языковой деятельности в школе, не только целью обучения, но и эффективным средством владения языком.

Требования, предъявляемые к овладению устной речью следующие. С точки зрения владения диалогической речью, учащиеся должны уметь вести беседу, используя вопросы, восклицания, просьбы, приказания и ответные реплики (согласие, отказ, сообщение, запрос сведений, выражение и.т.д.) в пределах программы языкового материала 4-7-х классов в соответствии с новой учебной ситуацией по теме, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного или прочитанного.

К уровню владения монологической речью предъявляются следующие требования: учащиеся должны без предварительной подготовки высказываться в соответствии с учебной ситуацией, делать устные сообщения по теме, передавать своими словами содержание прослушанного или прочитанного текста, выражая свое отношение к изложенному в пределах программного материала 4-7-х классов.

Кроме того, требуется правильность языкового оформления, логичность и соответствие речи ситуации общения, структурное разнообразие, а в монологической речи - последовательность изложения.

Программа предполагает владение как подготовленной, так и неподготовленной речью. Разумеется, в школьном обучении большую роль будет играть подготовленная речь. Но основная цель - овладеть навыками неподготовленной речи. Неподготовленная речь является таким уровнем владения языком, при котором говорящий в состоянии без подготовки во времени и без прямых побуждений к говорению использовать усвоенный языковой материал.

Для овладения неподготовленной речью необходимо развить следующие умения:

- выбрать нужное слово в зависимости от коммуникативной цели высказывания, от ситуации общения, от реплики собеседника и.т.д.;

- употреблять изученный языковой материал в новых сочетаниях, т.е. комбинировать его в зависимости от замысла высказывания;

- переносить знакомые речевые образцы в другие ситуации общения, наполняя их другой лексикой;

- заменять забытое слово или структуру эквивалентным выражением;

- обоснованно догадываться о смысле высказывания собеседника по его первым словам. Развивая эти умения в процессе обучения устной речи, нужно помнить также о навыках грамматически правильной речи и о произношении. В школьном обучении неподготовленная речь возможна только на основе ограниченного программой языкового материала и по указанной в ней тематике. Это обязывает учителя тщательно отбирать темы и материал для неподготовленной речи, не выходя за пределы объема словаря и грамматического минимума для данного класса.

В очень большой степени учащиеся используют подготовленную речь. Диалог и монолог могут быть подготовлены дома или в классе (в процессе индивидуальной, парной, групповой работы). Подготовленная речь может строиться на заданном материале и заданной тематике. В этом случае учащиеся должны уметь перенести знакомые предложения в другую ситуацию и наполнить ее другой знакомой лексикой (то есть уметь использовать другие лексические единицы). Этому их нужно обучать с помощью специальных упражнений.

Говоря об обучении устной речи, различают два разных вида деятельности: говорение и аудирование (слушание). Говорение и слушание взаимосвязаны и существуют одно без другого.

Говорение - это процесс передачи сообщения средствами звуковой речи. В процессе говорения информацией могут обмениваться два лица, причем каждое из них выдает какое-то сообщение и получает в свою очередь другое. Это - диалог, имеющий место при беседе двух лиц, т.е. диалогическая речь. Диалог отражает все основные функции языка. Информация может исходить от одного лица. Другой участник только слушает. В этом случае может быть много слушателей и один говорящий. В этом случае (когда говорит один человек, а другие слушают) имеет место монологическая речь. В процессе беседы она может взаимодействовать с диалогической.

Дилогическая речь представляет собой сложную речевую деятельность, в которой речь одного из участников зависит от речевого поведения другого. К психолингвистическим особенностям диалогической речи относится необходимость быстро реагировать на реплику собеседника, что предполагает владение неподготовленной речью. Отмечают также ситуативность диалогической речи, поскольку собеседники всегда находятся в определенных условиях и реплики часто зависят от ситуации.

Диалог характеризуется краткостью высказывания за счет знания ситуации, в которой происходит общение, то есть для диалога характерно наличие эллиптичных конструкций, использование восклицаний, выражающих эмоциональное состояние и отношение говорящего к информации получаемой от собеседника: **-** Pas de coup de telephone pour moi? – Rien.

Диалог характеризуется наличием большого количества клише, штампов: Voyons! Allons! Qui sait! Quelle chance! Tenez!...

Иногда в процессе диалога возникает необходимость в развернутом ответе, который, по существу, является монологической речью. Важнейшая особенность диалогической речи в том, что диалог основан на взаимодействии собеседников, приспособлении поведения одного к поведению другого. Одно из свойств диалогической речи - наличие механизма предвосхищения, т.е. предугадывания. Предугадывать можно смысл будущей реплики собеседника. Таким образом, собеседник может понять по догадке слово, которое он не знает на иностранном языке, а кроме того, предугадать смысл реплики собеседника по первым его словам. Например: в 7-м классе учащийся может угадать: Mon frere aime les sports. Il marche beaucoup. Voila pourquoi il est… Последнее слово может быть un bon sportif или fort в зависимости от того, что знают школьники и что соотносится с данной ситуацией.

Опыт школы показывает, что только путем заучивания речевых образцов и готовых диалогов нельзя овладеть диалогической речью именно потому, что она ситуативна. Ситуация с одной стороны, является условием мотивации высказывания, т.е. создает потребность, которую можно удовлетворить, ответив на вопрос, или высказав свое мнение, или обратившись с просьбой к собеседнику.

Программа средней школы предусматривает обучение иноязычной речи не только в форме диалога, но и в форме монолога. Монологическая речь отличается тем, что состоит из одного ряда высказываний, т.е. представляет собой текст, сообщаемый одному или нескольким слушателям. Отличительной чертой монологической речи является ее последовательность, логичное развитие содержания, законченность, необходимые говорящему для того, чтобы убедить в правильности своих суждений, а со стороны формы - направленность и развернутость речи, иначе слушающие не поймут, о чем говорится, поскольку реальная ситуация общения обычно отсутствует. Монологическая речь почти не зависит от реакции слушающих. В монологической речи говорящий не выполняет двух задач, как при диалогической речи: понимать собеседника и формулировать собственное высказывание. Следовательно, внимание сосредоточено только на своей речи. Монолог исходит из внутреннего замысла говорящего, из того содержания, которое он хочет передать. Ученик должен уметь делать небольшие сообщения в пределах изученных тем: передать содержание прослушанного текста, рассказать о себе, о своей семье, о школе и о товарищах, описать свой город, рассказать о просмотренном фильме, кратко передать информацию из газет и журналов. Такая монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной, в зависимости от задания.

Монологическая речь в средней школе бывает большей частью подготовленной дома или в классе. Исключение могут составлять высказывания из 2-3 предложений или описание картинки или фильма, однако, в большинстве случаев с подсказкой в виде вопросов.

Монологическая речь, так же как и диалогическая, может быть не только целью, но и средством обучения. Монологическая речь способствует лучшему пониманию прочитанного или прослушанного текста. Она оказывает большое воспитательное воздействие на учащихся при высказывании в связи с прочитанными отрывками из газеты. Кроме говорения (диалогическая речь и монологическая) к устным видам речевой деятельности относится также аудирование.

Термин аудирование означает не просто слушание, а понимание звучащей речи. Раньше аудирование не выделялось из обучения устной речи, поскольку говорению нельзя научиться без умения понимать речь на слух. В последнее время аудирование выделяется как отдельный самостоятельный вид деятельности. Аудирование представляет собой особый вид речевой деятельности (восприятие и понимание звучащей речи). Оно является непременным условием говорения, осуществляя обратную связь, без чего было бы невозможно общение при помощи речи. При обучении иностранному языку в школе следует уделять большое внимание развитию способности понимать речь на слух. Аудирование может рассматриваться в первую очередь как средство обучения иностранному языку.

Восприятие речи в процессе слушания основывается главным образом на слуховых ощущениях. Эти ощущения играют решающую роль в процессе понимания речи на слух. Процесс понимания зависит от способности удерживать в памяти отчетливо воспринятые отрезки речи. Воспринимая их, мы воспроизводим то, что слышим, в форме внутренней речи. Понимание звучащей речи в момент восприятия сопровождается мыслительной деятельностью, включающей узнавание языковых средств и осмысление содержания. Осмысление происходит в результате взаимодействия слуховых ощущений в момент восприятия. Как средство обучения, аудирование применяется во время введения новых слов и предложений с последующим повторением и составлением фраз, в процессе игр на начальной ступени обучения иностранному языку. При переходе к тексту аудирование помогает обучению чтению вслух. Как вид речевой деятельности аудирование является целью обучения живой диалогической и монологической речи, а также речи в звукозаписи. В этом случае возникает необходимость в развитии умения извлекать информацию из звучащего текста. Решению этой задачи может способствовать узнавание воспринимаемых на слух слов с внутренним проговариванием только некоторых из них, наиболее важных для понимания. В психологии такие слова называются опорными. Как раз понимание достигается главным образом путем их выделения и объединения в предложения.

**1.2** **Лингвопсихологический анализ письменной речи**

В результате обучения иностранным языкам в средней школе учащиеся должны научиться не только говорить, но и читать и понимать иностранный текст. Чтение на иностранном языке является одной из целей обучения в средней школе. Чтение рассматривается как речевая деятельность, направленная на восприятие и осмысление письменной речи. Мотивом чтения как деятельности является общение, а цель чтения - извлечение информации. В отличие от восприятия устной речи при чтении информация поступает не через слуховой, а через зрительный канал. Но не следует забывать, что чтение сопровождается проговариванием воспринимаемого материала в форме внутренней речи, которая становится полной развернутой речью при чтении вслух.

Как и всякая речевая деятельность, чтение зависит от развития навыков и умений. Научиться читать - это значит уметь соотносить буквы и буквосочетания со звуками. Чтобы овладеть механизмом чтения ученик прежде всего должен знать буквы алфавита, а потом видеть и слышать разницу между тем как звучит слово и как оно пишется. При чтении про себя происходит внутреннее проговаривание. Чтение вслух сопровождается проговариванием воспринимаемого материала. Поскольку учащиеся чаще всего читают текст про себя, а на средней ступени главным образом дома, чтение должно завершаться проверкой понимания в классе.

Главным в процессе чтения любого текста на родном или иностранном языках является извлечение информации. Существует техническая сторона чтения, которая обеспечивает только правильное чтение, но самому пониманию текста нужно специально обучать. Для этого необходимо напомнить психологическую природу понимания текста. Понимание при чтении на иностранном языке представляет собой сложный процесс. Психологи выделяют несколько уровней понимания. На первом уровне понимаются лишь отдельные слова, на втором - отдельные слова и словосочетания, на третьем - отдельные предложения, которые еще не дают возможности понять смысл текста. Полное понимание начинается с четвертого уровня при восприятии в каждом абзаце текста отдельных предложений, составляющих смысловое ядро. На пятом уровне понимания достигается восприятие всех предложений и полное понимание содержания и смысла. Таким образом, чтение текста, который не содержит трудностей, характеризуется непосредственным пониманием.

Чтение про себя - наиболее распространенная форма чтения при работе над книгой; естественно, что ей отводится большое место в обучении языку. Однако следует пользоваться и другой формой- чтением вслух, в основном при работе над адаптированным текстом из художественной литературы. Кроме того, контролировать умение читать можно только тогда, когда учащиеся читают вслух.

Понимание смысла текста связано с умением делить текст на части и произносить читаемое вслух с правильной интонацией (паузы, ударение, мелодия).

Для понимания текста при чтении совсем не обязательно понимать все слова. Важно выделить и раскрыть значение слов, которые играют основную роль, т.е. ключевых слов. Такая работа убережет учащегося от привычки пословного перевода, который часто проходит механически и не дает возможности выделить ключевые слова. Разумеется, понимание смысла на основе ключевых слов будет достигнуто только в том случае, если учащиеся узнают при чтении формы глаголов и их управление.

На средней ступени, в 6-м классе допускается наличие 2% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться. В 7-м классе учащиеся должны уметь читать про себя с полным пониманием впервые предъявленные тексты, построенные на изученном материале; допускается 3% незнакомых слов. Учащиеся должны уметь самостоятельно пользоваться словарем. В 8-м классе продолжается развитие умения читать про себя (без помощи словаря) тексты построенные на изученном языковом материале 4-8-х классов и содержащие до 4% незнакомой лексики. Однако работа по чтению текста должна подготавливаться в классе: учитель обязан предусмотреть непосильные трудности, которые могут встретиться, и показать их пути преодоления.

Цель чтения с опосредованным пониманием (изучающее чтение) - это понимание текста, заключающего трудности в содержании или в языковом материале, которые не преодолеваются с помощью одной догадки. Оно не всегда сопровождается переводом и представляет собой развернутый процесс, т.е. анализ структур, и обязательное пользование словарем, поскольку текст для чтения с опосредованным пониманием допускает до 6% незнакомых слов. Анализ, а иногда и перевод отдельных частей дает возможность понять всю содержащуюся в тексте информацию. Если в результате анализа текст понят полностью, то перевод совершенно не нужен. Кроме того, чтение с опосредованным пониманием допускает пользование словарем. Такой анализ применяется только тогда, когда нельзя понять содержание по догадке или нельзя обойти трудности. Если учащийся раз или два проанализировал трудность, например структуру с местоимением le, la, то позднее, встретив такую же структуру, он поймет ее содержание при помощи более свернутого мыслительного процесса, основанного на приобретенном опыте.

Обучение такому чтению начинается на средней ступени и вначале проводится в классе. Ему часто предшествует беседа об авторе или о событии, которому посвящен текст, однако само содержание текста не раскрывается.

Поскольку учащиеся читают чаще всего текст про себя, а на средней ступени главным образом дома, чтение должно завершаться проверкой понимания в классе.

Приемы проверки на средней ступени обучения:

- чтение трудного абзаца с частичным переводом;

- чтение части отрывка, относящегося к описанию страны, города, пейзажа, портрета действующих лиц, их действий или события из жизни и т.д.;

- резюме прочитанной части на иностранном языке;

- выделение предложений, которые служат ответом на вопросы, поставленные до чтения;

- ответы на вопросы (не глядя в текст);

- придумывание заголовков к частям текста;

- резюме по ключевым словам, по иллюстрациям книги;

- пересказ отдельных частей текста;

- беседа по основному содержанию текста;

Чтение является не только целью обучения в средней школе, но и средством обучения. В частности, чтение способствует накоплению потенциального словаря учащихся, т.е. тех слов, которые непосредственно не входят в словари учебников. Учитель должен сообщить суффиксы, при помощи которых образуются эти слова в иностранном языке и соответствующие им русские. Чтение способствует углублению знаний по грамматике, так как извлечь информацию можно только на основе понимания структуры предложения и знания форм и управления слов. Точно так же чтение, в особенности чтение вслух помогает лучшему усвоению как звуков, так и интонации. Способствует этому и чтение про себя, сопровождаемое внутренним проговариванием. Чтение помогает в обучении письму, построенному на соотношении звука и буквы. Чтение используется и в обучении устной речи, поскольку оно связано со зрительным восприятием образцов диалогической и монологической речи. Практикуются также беседы по прочитанному, пересказы, резюме по тексту и.т.д.

Традиционно к письменным видам речевой деятельности, кроме чтения, относится собственно письмо (письменная речь) или письменная форма информации.

Письмо представляет собой сложную речевую деятельность по передаче мыслей в письменной форме. Письменная речь, отличаясь психологическими и лингвистическими особенностями, неразрывно связана с устной речью. Как и устная речь она выполняет коммуникативную функцию.

Программа средней школы рассматривает письмо только как средство овладения языком. Обучение языку включает в себя:

1) овладение графической системой французского языка;

2) овладение орфографией;

3) овладение письменной речью.

Учащиеся должны овладеть написанием букв французского алфавита. Достижение этой цели сталкивается с рядом трудностей. Поскольку некоторые буквы алфавита в родном и иностранном языках имеют разное начертание для обозначения того же звука (ф - f, л - l), а некоторые при одинаковом написании соответствуют разным звукам (фр. [b] русск. [v]. Трудность и в разном начертании печатных и письменных букв (Д- D).

Еще одну трудность представляют диакритические знаки: \, ⁄, `, ^.

При обучении графической системе следует особо останавливаться на буквах, не имеющихся в алфавите родного языка, например: L, J, I, Q, R. Такие буквы, как X и Y, известны учащимся из математики.

При овладении графикой некоторую помощь может оказать знание алфавита родного языка и навыки написания некоторых букв (А, Е, С, Ми т.п.**)**

Однако написанию других букв следует специально учить, объясняя начертание буквы и соотнесение ее со звуком. В ряде случаев это представляет трудность (например, буква G). Часто приходится прибегать к элементному письму, в особенности для тех букв, которые похожи во французском алфавите. Упражнения по овладению графикой сводятся к следующему:

1) списывание букв (дома и в классе) с целью сравнения печатных и письменных букв.

2) списывание слов по образцам, написанным на доске.

3) диктант букв на доске и в тетрадях.

4) самодиктант букв в алфавитном порядке (после усвоения дома).

5)упражнение с буквами, написанными на карточках. (Учитель показывает карточки, учащиеся называют букву и соответствующий звук; учитель называет звук, а учащийся вынимает соответствующую карточку.)

Все эти упражнения пишутся прописными буквами; упражнения с карточками рассчитаны на чтение печатных букв и написание их прописью.

Французское письмо - преимущественно не фонетическое. Французский алфавит включает в себя 26 букв, но он отображает на письме 35 различных звуков. Основная особенность французской орфографии - это отсутствие четкого звукобуквенного соответствия. Применение фонетического принципа для французского письма очень условно. Большую трудность во французском правописании представляют традиционные написания. Они не объясняются ни фонетически, ни морфологически, а отражают исчезнувшие формы произношения и старые орфографические приемы. При обучении орфографии их следует просто запомнить.

В современном французском языке большие трудности вызывают: h немое, удвоенные согласные, написание ряда суффиксов (-ment, -tion, -ence, **-**ent), немые согласные на конце и в середине слов.

Иногда трудности можно подчинить известным правилам, например:

1) После буквы q (кроме слов cinq, coq) пишется буква u, которая не проговаривается: quatre, fabrique, quitter, quoi. С помощью этого правила легко объяснить написание такого слова, как la queue.

2) В большинстве слов, начинающихся со звукосочетаний [ak], [ap], [af], [at], [as], согласная удваивается на письме. Примеры: accuser, accent, attacher, atteindre, attentif, assez, assis, assiette, assister,assurer.

3) Перед буквами b и p вместо n пишется m (кроме слова bon=bon): bombe, lampe, pompe.

Следует обратить особое внимание учащихся на некоторые закономерности в написании французских и русских слов одного и того же корня: цирк - cirque, цикл- le cycle, центр - le centre, и сказать, что слова, имеющие в русском суффиксе **-** ент, пишутся по-французски с суффиксом - ent (monument, medicament). Учащиеся легче всего запоминают написание грамматических форм и орфографию тех слов, которые можно подчинить правилам и закономерностям; а слова, которые просто нужно запомнить, большое значение при обучении орфографии приобретают приемы, развивающие зрительную память, например списывание.

При письме происходит проговаривание слов во внутренней речи. Поэтому очень важно, чтобы произнесение его было правильным; с этой целью можно применить такое упражнение: учитель произносит слова и словосочетания и одновременно пишет их на доске, учащиеся повторяют хором и списывают с доски. Большую пользу для развития зрительной памяти приносит зрительный диктант. Сначала написанное на доске учащиеся читают вслух или про себя и стараются запомнить графический образ слов, словосочетаний. Затем, написанное на доске закрывается и учащиеся пишут по памяти. После этого написанное вновь появляется на доске и учащиеся сами проверяют правильность своего написания, что развивает способность к самоконтролю и стимулирует активную работу всего класса.

Программа указывает, что обучение письму является не целью, а только средством обучения. Действительно, ученик скорее научится читать, узнавать буквы и буквосочетания, если будет уметь писать их, т.е. запомнить их графические образы. Письмо влияет и на развитие навыков и умений устной речи (задание письменно ответить на вопросы к тексту или самому написать такие вопросы, составить письменный диалог, резюме текста). При этом будут совершенствоваться знания грамматики и лексики. Но, кроме того, в учебниках даются письменные задания: описание (картины, города, дома, квартиры, события) по плану или по отдельным ключевым словам; в таком описании учащийся излагает свои собственные мысли.

Как правило, все письменные работы должны исправляться учителем немедленно после урока и раздаваться на следующем с исчерпывающим объяснением ошибок. Короткие упражнения, выполненные дома, могут быть проверены на уроке: один ученик может писать на доске, класс коллективно исправляет ошибки и помогает, если нужно, пишущему на доске. Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся овладели коррекцией и самокоррекцией. Для этого нужно предлагать учащимся исправлять письменные работы товарищей про обязательном контроле со стороны учителя. Но основное - это предупреждение ошибок; давая письменную работу, учитель обращает внимание на возможные трудности, вывешивает таблицы, показывающие соотношение звука и буквы, делает, если это необходимо, звукобуквенный анализ и т.п.

**1.3** **Проблема ошибочности устной и письменной речи школьников**

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. Наряду с этим появляется интерес подростков к способам улучшения запоминания.

Решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. В подростковом и раннем юношеском возрасте активное развитие получает чтение, монологическая и письменная речь. С 5 по 9 классы чтение развивается в направлении от умения читать правильно, бегло и выразительно до способности декламирования наизусть.

Монологическая речь преобразуется от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. Письменная речь улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему. В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение, вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей.

Аудирование – это процесс слушания иноязычной речи, с использованием специальных тестов для проверки уровня умения понимать на слух.

Наблюдениями психологов установлено, что понимание устной речи происходит в результате восприятия речи и ее осмысления. Представляется, что все многообразие трудностей восприятия и понимания иноязычной речи на слух можно свести к трем основным группам:

1. Трудности, связанные с особенностями акта слушания и речевой

деятельности слушающего.

2. Трудности, связанные с особенностями речи носителей языка.

3. Трудности, связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка.

Восприятие речи на слух опирается главным образом на слуховые ощущения. Наши органы слуха испытывают воздействие от звучащей речи собеседника. Отчетливость слуховых ощущений играет решающую роль в процессе понимания речи на слух. Но, воспринимая чужую речь, мы одновременно воспроизводим слышимое в форме внутренней речи.

Восприятие речи собеседника облегчается, когда мы видим его лицо, следим за положением органов речи, за мимикой. Зрительные ощущения, хотя и не являются непременным условием восприятия речи на слух, играют в нем положительную роль.

Восприятие иностранной речи на слух сопровождается целым рядом трудностей, отчасти зависящих от звуковых особенностей каждого языка, но в большей степени свойственных слуховому восприятию речи на любом языке.. Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звукам в слове и между словами в предложении. Затрудняет также наличие в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке. Трудность, связанная с расхождением между написанием и произношением слов, особенно типична для французского языка.

Русские учащиеся часто путают на слух слова, которые различаются только такими качествами звука, которые несущественны в родном языке. В потоке речи знакомые слова меняют привычное звучание под влиянием различных фонетических явлений. Очень большое затруднение вызывает интонация. В разных языках интонация по-разному используется как грамматическое средство. В русском языке интонация является единственным средством выражения вопроса и поэтому несет большую грамматическую нагрузку. Очень важную роль при восприятии речи на иностранном языке играет темп речи, привычность голоса для воспринимающего, наличие или отсутствие зрительной опоры. Все эти факторы важны для аудирования на любом языке. Быстрый темп речи на иностранном языке является препятствием, иногда очень трудно преодолимым и для опытного слушателя, не говоря уже о начинающем. В быстрой речи меняется качество звуков, иногда совсем «проглатываются» слова, фразы приобретают непривычный рисунок.

Характер восприятия речи зависит также и от того, обращена ли речь непосредственно к слушающему или он как бы со стороны слышит чужой разговор, должен ли слушающий одновременно обдумывать ответ или этого от него не требуется. Если говорящий обращается непосредственно к слушающему и видит его реакцию, то он в случае надобности может (заметив, что слушающий испытывает затруднения) замедлить темп речи и остановиться на время, чтобы дать возможность обдумать услышанное, повторить то, что не было расслышано или иным способом помочь собеседнику. Когда же речь обращена к аудитории или к третьему лицу, то, естественно, слушающему приходится приспосабливаться к существующим условиям восприятия речи самостоятельно справляться с трудностями.

Однако в последнем случае у него есть и определенные преимущества. Он может все внимание сосредоточить на восприятии чужой речи, в то время как, принимая непосредственно участие в разговоре, он должен раздваивать внимание, одновременно обдумывая ответ собеседнику. И это на первых порах очень мешает слушающему.

Для слушающего далеко не безразлично также и то, чей голос он слушает, знакомый ли это привычный голос учителя или голос нового человека. Постоянно можно наблюдать, как теряются ученики, когда к ним с самым элементарным вопросом обращается новый человек.

Это вызвано целым рядом привходящих обстоятельств, но среди них не последнее место занимают индивидуальные особенности речи говорящего - тембр речи, дикция, своеобразие произношения отдельных звуков. Если ученики привыкли к речи учителя - мужчины, им особенно трудно воспринимать чужую женскую речь, причем им легче воспринимать низкий женский голос и труднее высокий. От отчетливости и интенсивности речи в огромной степени зависит характер восприятия.

Ученики, как правило, лучше понимают учителя, который говорит громко и внятно, нежели своих товарищей, говорящих обычно вяло и неуверенно.

Большое значение для восприятия устной речи имеет наличие зрительной опоры.

Когда слушающий видит говорящего, наблюдает за его артикуляцией, его собственные органы речи как бы сами собой укладываются аналогичным образом, ему легче воспроизвести во внутренней речи и узнать слышимые звуки, слова, выражения. Сидя далеко от говорящего, мы хуже слышим его не только из-за ослабления звука, но и потому, что не можем разглядеть артикуляцию. По телефону или по радио иностранная речь воспринимается с большим трудом.

При восприятии иностранной речи на слух не безразлично, имеем ли мы дело с диалогической или с монологической речью. Восприятие каждого из этих видов речи связано со своеобразными трудностями. При восприятии монологической речи особую трудность представляет быстрый темп речи, не позволяющий задержаться хотя бы на мгновение и решить более трудную мыслительную задачу, может быть вернуться для этого немного назад. Восприятие монологической речи бывает более или менее длительным и поэтому требует достаточно развитой слуховой памяти.

Трудности, связанные с пониманием диалогической речи, кроются в быстрой смене тем и необходимости раздваивать внимание между восприятием речи собеседника и обдумыванием своего ответа.

Трудности процесса восприятия речи на слух при обучении аудированию позволяют сделать выводы, что очень важным является умение: 1) узнавать слова, претерпевшие изменения в потоке речи, выделять слова, стоящие под ударением; осмысливать тип интонации, с которой произносится данное предложение, воспринимать речь на слух как при наличии, так и при отсутствии зрительной опоры. Воспринимать речь определенного темпа; воспринимать речь разных лиц. Словесное понимание на иностранном языке сопряжено с целым рядом трудностей как лексического, так и грамматического порядка.

К числу лексических трудностей нужно, прежде всего, отнести наличие омофонов. Большое затруднение вызывают также слова, близкие по звучанию (особенно паронимы, например: economic — economical, enfin — enfant, entendre — attendre); слова, выражающие парные понятия: отвечать — спрашивать; брать — класть; запад — восток; слова, имеющие одинаковую сочетаемость, и даже слова, ранее встретившиеся рядом. В области грамматики наибольшее затруднение вызывает расхождение непривычный порядок слов удаленность друг от друга связанных по смыслу элементов.

Трудности, которые сопровождают понимание содержания речи, воспринятой на слух, аналогичны тем, с которыми встречаются учащиеся при чтении, но в устной речи их значение необычайно возрастает. При чтении над трудным местом можно подумать, немного вернуться назад, заглянуть вперед, можно обратиться с вопросом к справочнику, к старшим и др. При устном восприятии слушающий либо понял в тот момент, когда услышал, либо упустил сказанное, а с ним в отдельных случаях потерял нить повествования. Поэтому учет этих трудностей особенно важен при обучении слушанию речи на иностранном языке. Сложность содержания речи определяется в первую очередь кругом проблем, которые затронуты в речи. Для слухового восприятия серьезным препятствием является наличие в содержании речи материала, требующего осмысления. По этой причине тексты научного содержания на иностранном языке непригодны для восприятия на слух в средней школе. Если содержание речи связано со страной изучаемого языка, трудности будут представлять собой факты, связанные с историей, бытом, культурой страны изучаемого языка, моменты которые могут быть неизвестны учащимся. Для полного понимания смысла высказывания, необходимо также понимание отношения говорящего к тому, что он говорит, мотивация тех или иных положений, встретившихся в речи. Все это обычно не бывает высказано словами, но вытекает из сказанного или из того, что нам известно о говорящем. Особенную трудность представляет в этом случае разрыв между тем, что говорится, и тем, что говорящий подразумевает, т. е. наличие у высказывающегося определенного подтекста, недостаточно прозрачного. Таковы основные трудности понимания иноязычной речи на слух. Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное общение. Говорение может обладать различной сложностью, начиная от ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. Внутренняя речь и связанная с ней артикуляция являются основным механизмом речевого мышления и имеет место как при аудировании иноязычной речи, так и при говорении. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи. Краткий сопоставительный анализ аудирования и говорения свидетельствует не только о тесном взаимодействии аудирования и говорения, но и об их органической связи с чтением и письмом.

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ фиксации звуков языка для сохранения и последующего воспроизведения информации. Чтение является как бы переходной формой от устной речи к письму, сочетая все признаки того и другого. Обучение, как чтению, так и письму связано с развитием связей между речевым слухом и артикуляцией. Первое, что надо отметить – устная речь может быть представлена в диалогической и монологической формах. Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющими друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц. Монологическая речь – это речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью (планируемостью), последовательностью, стройностью, чем диалогическая. Основная трудность понимания диалогической речи школьниками состоит в том, что в ходе диалогической речи есть необходимость следовать за ходом мысли собеседника. В этом случае диалогическая речь тесно связана с развитием навыков аудирования.

Очень часто случается, что учащиеся при разговоре с носителем языка ''схватывают'' только начало реплики, а середина и конец пропускаются (прослушиваются), т.к. мозг ребенка обдумывает в это время ответ на реплику. Еще одна трудность состоит в боязни ребенка общаться с иностранцами вообще. Он боится, что не поймет их, а если и поймет, то не сможет ответить или ответит неправильно. Причина этих трудностей кроется, в процессе преподавания иностранного языка. Возможно, учитель не умеет грамотно донести материал, всячески унижает или запугивает детей. Отсюда все эти детские страхи и комплексы. Основная же трудность монологической речи состоит в поддержании логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания в процессе говорения. Ребенку младшего школьного возраста очень трудно придерживаться этих критериев, и он воспроизводит то, что в этот момент приходит в голову, совсем не задумываясь о форме, в которой он преподносит свой рассказ. Чтение рассматривается как рецептивная речевая деятельность, которая складывается из восприятия и осмысления письменной речи. В отличие от восприятия устной речи при чтении информация поступает не через слуховой, а через зрительный канал. Соответственно изменяется и роль различных ощущений. Решающую роль при чтении играют зрительные ощущения. Как слушание речи, так и чтение сопровождается проговариванием воспринимаемого материала в форме внутренней речи, которая становится полной развернутой речью при чтении вслух. Поэтому и при чтении большую роль играют моторные ощущения. Читающий слышит себя, поэтому и слуховые ощущения являются обязательным элементом чтения. Они дают возможность проконтролировать правильность собственного чтения. Однако при чтении они играют подчиненную роль в отличие от слушания речи, где они доминируют. Одновременно с восприятием читаемого происходит и его осмысление. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. От качества восприятия текста зависит наличие условий для его понимания. Ошибки в восприятии, такие, как уподобление похожих по форме слов, неправильное чтение слов, приводят к искажению смысла. В то же время неправильное понимание смысла наталкивает на ложное угадывание формы слова и т. д.

Ошибки чтения могут быть подразделены на фонетические, лексические и грамматические. Фонетические ошибки отражают нарушения в произношении отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений. Они особенно заметны при чтении вслух. Но и при чтении про себя эти ошибки тоже могут иметь место. Причем, иногда они связываются со смысловыми нарушениями. Грамматические ошибки чтения являются наиболее частыми ошибками чтения. Довольно частая грамматическая ошибка при чтении французского текста - пропуск окончания множественного числа у существительных и прилагательных. Учащиеся обычно не замечают этих ошибок, однако при повторном чтении они исправляют их самостоятельно, без указания со стороны учителя. Учащиеся довольно часто ошибаются в чтении французского артикля. Они не прочитывают его, заменяют определенный артикль на неопределенный, добавляют артикль там, где его нет. К грамматическим ошибкам также относится неправильное прочтение времен глагола. Среди них мы можем встретить ошибки согласования времен, неправильного употребления вида. Так, вместо того чтобы прочесть французский глагол в прошедшем времени, учащиеся читают его в настоящем, вместо прошедшего употребляют будущее.

Фонетические ошибки отражают нарушения в произношении отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений. Они особенно заметны при чтении вслух. Но и при чтении про себя эти ошибки тоже могут иметь место. Причем, иногда они связываются со смысловыми нарушениями.

Среди фонетических ошибок довольно часты ошибки неправильного озвучивания соответствующей буквы. На начальном этапе обучения учащиеся довольно часто переставляют в слове звуки. К лексическим ошибкам чтения относятся ошибки замещения одного слова другим.

Перестановка букв, слогов, их пропуски, добавления, искажения — очень частые ошибки при чтении на родном языке. При чтении на иностранном языке они также встречаются довольно часто. Причем все эти ошибки допускаются как при громком чтении (вслух), так и при тихом (про себя).

Ошибки нечеткости вызваны стремлением быстрее произнести то или иное слово. Наблюдения свидетельствуют, что это одна из очень часто встречающихся ошибок при чтении вслух.

Например, вместо «то» читается «от»**,** вместо «рук» - «кур**»** и т. п.

Эти ошибки имеют место, как мы видели, и при чтении на иностранном языке. Иногда учащиеся сами замечают, что они прочли слово неправильно, особенно, если они читают вслух, так как звуковой образ данного слова не совпадает с привычным. Если же слово новое, то ошибка может остаться незамеченной. Для того чтобы исправить ошибки этого рода, надо попросить учащегося прочитать слово медленнее, отчетливо проговаривая все звуки. Очень часто учащиеся путают буквы ь и d, d и g, русское п и латинское п, русское н и латинское н, русское ч и латинское г. Эти ошибки объясняются влиянием русского языка. Они могут быть объяснены и инертностью мышления учащихся, их своеобразной умственной ленью.

При чтении учащийся испытывает очень сильное влияние русского языка.

Ошибки мышления при чтении могут быть подразделены на ряд групп, природа которых хотя и аналогична природе ошибок письменной речи, но имеет некоторые особенности.

Первая группа ошибок объясняется недостаточно активным мышлением. К этой группе относятся ошибки в прочтении слова без учета соответствующих правил или особенностей обозначения буквами звуков, входящих в это слово. Этот случай наблюдается тогда, когда учащийся изучал правило написания данного слова и правило его чтения, но связь между звучанием данного слова и его буквенным обозначением еще не автоматизировалась и по необходимости контролируется сознанием. Поэтому в тех случаях, когда учащийся перестает контролировать свое чтение, актуализируется более прочная связь, которая существует между данной буквой и звуком.

Вторая группа ошибок обусловлена тем, что учащийся мыслит в строе родного языка. «Когда русский учащийся делает ошибку в иностранном языке «по аналогии» с родным языком, он ее делает большей частью не потому, что сознательно создает аналогию с русским языком или следует языковой привычке, а потому, что он думает в строе русского языка». В третьей группе ошибки объясняются подведением языкового явления под ранее усвоенное правило или ошибочное употребление его с ранее усвоенным правилом. Иногда эти ошибки объясняются незнанием языкового значения слова или непониманием смыслового содержания фразы. Чаще всего эти ошибки встречаются на начальном этапе обучения. Причем при чтении происходит механическая подмена незнакомого слова другим, известным учащемуся словом. В четвертой группе ошибки, возникающие от неумения применить правило. Пятая группа ошибок - чтение лишних букв, их пропуск или перестановка.

Учитель должен отчетливо представлять психологическую и языковую природу ошибок чтения с тем, чтобы более эффективно их исправлять.

Осознание учащимся причин ошибок также будет способствовать преодолению ошибочного действия.

На этом этапе обучения учащийся, прежде всего, уясняет себе, что речь состоит из звуков. Далее, он понимает, что звуки речи имеют своих представителей - это буквы. Теперь перед учащимся стоит задача овладеть этой символикой как средством чтения. Основная задача учащегося на данной ступени — прочесть слово или коротенькие фразы.

Решение этой задачи включает три момента:

а) узнавание отдельных букв как символов определенных звуков

б) слияние воспринятых букв, т. е. произнесение их вместе в таком виде, в каком они встречаются в живой речи

в) осознание прочитанных слов как некоторого смыслового целого.

Выделение звуков из слов на начальном этапе обучения представляет для учащихся большие трудности. Возникают первые ошибки, а именно: замена одной буквы другой.

Основными ошибками этого этапа является повторение слов и слогов. При этом учащиеся часто повторяют хорошо известные и легкие слова. Как полагают, это связано с трудностью понимания всего текста. Короткие, доступные по содержанию и форме слова повторялись учащимися тогда, когда с них начинались новые мысли, не связанные с ранее прочитанными.

Иногда встречались ошибки - догадки и среди них больше всего ошибочных замен окончаний. Этот вид ошибок был достаточно малочисленным.

Для этого этапа характерными являются также ошибки - замены, связанные со стремлением упростить трудное по произношению или непонятное слово. При этом может даже исказиться смысл фразы. Ошибки типа подмены словом, на этом этапе очень редки. Редко встречаются и ошибки пропуска и добавления буквы. Это еще раз свидетельствует о том, что учащиеся на этом этапе внимательно следят за зрительным восприятием текста.

Трудности обучения письменной речи обусловлены, в первую очередь, ее психологической сложностью. В живой устной речи любой нормальный ребенок этого возраста выпаливает слова и фразы, едва приходящие ему в голову, нимало не заботясь о необходимости какого бы то ни было редактирования извергающегося из него потока слов. Собеседник, в свою очередь, достаточно снисходителен по отношению к неизбежному в этих случаях словесному мусору, сквозь который пробивается суть высказывания. В письме, напротив, все мы, а ребенок в особенности, вынуждены становиться крайне экономными в употреблении слов. Рука не поспевает за мыслью, пальцы не выдерживают огромной физической нагрузки, и оттого возникает острая необходимость в тщательном мысленном редактировании записываемого текста. Кроме того, в процессе письма он должен заниматься совершенно особой работой по удержанию придуманного порядка слов в записываемой фразе. А это крайне трудно, поскольку при устном речеизъявлении (если это только не выученный наизусть текст) ему не приходится совершать деятельность аналогичного вида устной речи. Ребенок не сочиняет фразу как некий сознательно выстроенный порядок или последовательность слов. Напротив, в письменной речи он вначале сочиняет некую формальную словесную последовательность, а затем эту сформированную последовательность пытается удержать в сознании на протяжении всего — растянутого во времени — акта записи. Письменная речь тем и отличается от устной, что она является принципиально построенной речью.

Вообще проблема овладения письменной речью — это проблема формирования потребности в письменной речи.

Письменная речь — это уникальная возможность фиксации и архивирования своих собственных душевных состояний и переживаний с помощью определенным образом построенных фраз. То, что при устном общении может быть недосказано или вовсе опущено, при письменном общении должно найти свое полное выражение. Таким образом, письменная речь должна быть максимально ясной и развернутой, чтобы хорошо выполнить свою коммуникативную функцию. Далее, если при устном общении говорящий может воспользоваться рядом вспомогательных средств, таких, как жест, мимика, интонация, то при пользовании письменной речью таких возможностей не существует. И, наконец, если устная речь предусматривает постоянную стимуляцию и контроль со стороны слушателя, то оба эти момента при письменной речи обычно отсутствуют. Все это, наряду с трудностями, связанными с овладением графическим кодом, является значительным усложнением самого акта речи.

Если при устном общении внутренняя и внешняя речь протекают в сознании говорящего почти одновременно, то при письме внутренняя речь значительно опережает внешнюю и служит целями ее подготовки. Устная речь передает как бы самый процесс мышления — говорящий мыслит вместе со своим собеседником, вместе с ним приходит к определенным выводам, в то время как письменная речь обычно излагает уже готовые результаты процесса мышления. Материалом для письменной речи могут быть лишь те речевые модели, которыми учащиеся в состоянии свободно оперировать. По ряду психологических соображений, связанных со школьными условиями обучения иностранному языку, центр тяжести в работе над письменной речью должен быть перенесен на домашнюю работу учащихся.

Исправление ошибок во время высказывания учащихся в форме диалога или монолога представляет определенные трудности. Если учитель исправляет каждую ошибку, то ответ ученика будет все время прерываться, что нежелательно, в особенности при неподготовленной речи; ответ ученика в этом случае напоминает какие - то обрывки высказывания, что лишает спонтанную речь естественности и коммуникативности. Поэтому ученика следует прерывать только в том случае, если допущены грубые фонетические, лексические или грамматические ошибки, мешающие пониманию высказывания. Точно так же в процессе высказываний не следует требовать, чтобы весь класс записывал допущенные ошибки и исправлял их, так как эта работа заслонит собой основное - понимание высказывания, т.е. нарушит коммуникацию. Учитель сам должен отмечать в своей тетради ошибки, главным образом типичные, объяснять их в конце урока, обращаясь к помощи всего класса, и даже предложить упражнения для исправления ошибок. Ошибки, допущенные при аудировании, должны быть осознаны учащимися. Это в основном ошибки понимания. Очень важно, чтобы учащийся после осознания ошибки произнес правильный вариант.

Выводы по первой главе

В аудировании выделяют три группы трудностей: трудности, связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего; трудности, связанные с особенностями речи носителей языка; трудности, связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка.

Говорение – достаточно неизученный вид речевой деятельности с точки зрения возникающих здесь трудностей. Трудности говорения зависят от того, что речь подразделяется на диалогическую и монологическую. Отсюда трудности диалогической речи – необходимость постоянного следования за мыслью собеседника, боязнь ребенка, что он может что-то не понять или не так ответить. Трудность же монологической речи в том, что нужно постоянно поддерживать логичность высказывания, не сбиваться с мысли.

В письме также существует классификация ошибок этого вида речевой деятельности: фонетизмы; руссицизмы; ошибки неправильного обобщения особенностей явлений изучаемого языка.

Быстрый темп речи на иностранном языке является препятствием, иногда очень трудно преодолимым и для опытного слушателя, не говоря уже о начинающем. В быстрой речи меняется качество звуков, неударные звуки редуцируются, иногда совсем «проглатываются» слова, фразы приобретают непривычный рисунок.

Характер восприятия речи зависит также и от того, обращена ли речь непосредственно к слушающему или он как бы со стороны слышит чужой разговор, должен ли слушающий одновременно обдумывать ответ или этого от него не требуется.

письменная речь школьник язык

**Глава 2. Экспериментальная апробация методики, направленной на предупреждение ошибочности устной и письменной речи учащихся**

**2.1 Классификация ошибок наиболее часто встречающихся у учащихся 5-6 классов (1-2 год обучения)**

Во время пассивной практики, на 3 и 4 курсе, а также при посещении уроков, которые давали студенты педагогического университета, мы провели предварительные исследования, постаравшись выявить наиболее характерные ошибки, которые делают при продуцировании в устном и письменном высказывании учащиеся 5-6 классов (1-2 год обучения французского языка).

В результате нам удалось установить, что для устной речи наиболее характерны следующие грамматические ошибки. Учащиеся не обладают навыками использования артикля, при использовании артикля, явно видна интерференция английского языка, не имеющего формы множественного числа, поэтому зачастую учащиеся просто - напросто опускают артикль с существительными во множественном числе; преобладает использование неопределенного артикля единственного числа (что характерно для английского языка).

Среди лексических ошибок можно отметить явную интерференцию как русского так и английского языков, в плане несовпадения семантических полей, лексических единиц. Например, значение глагола «идти» в русском языке передается во французском как минимум четырьмя глаголами: aller, marcher, venir, revenir.

Среди фонетических ошибок можно отметить явную интерференцию английского произношения, поскольку английский язык пользуется латиницей, также как и французский изучается учащимися как минимум уже три года, то детям очень сложно привить навыки французского произношения.

Для письменной речи характерны руссицизмы и англицизмы, т. е. использование русских и английских правил орфографии для выражения французских звуков. Кроме того характерно использование порядка слов присущего русскому и английскому языкам.

Более полный список ошибок характерных для устной и письменной речи приведены в таблице № 1.

**Таблица № 1 Классификация ошибок наиболее часто встречающихся у учащихся 5-6 классов (1-2 год обучения французскому языку)**

|  |  |
| --- | --- |
| Устная речь | Письменная речь |
| 1) Грамматические ошибки:  - использование определенного артикля вместо неопределенного (или наоборот)  Неправильное произнесение временной формы глагола  Служебные слова: jai deux amis, jai des amis  2)Лексические ошибки:  - замещение одного слова другим  -знакомые слова употребляются в другой форме и другом значении:  Reconnaitre- узнавать, признавать,  Comprendre- понимать, содержать  3) Фонетические ошибки:  - неправильное озвучивание буквы  - неправильное произнесение носовых звуков: [ã], [õ],[έ],…  Plein,pleine, bon, bonne, vingt, vent  -незнание правил чтения:  -g [з] перед e, i, y- girafe, genou  -[g]- grande, garage  -s-[s]- если s удваивается  -s-[z]- если одно s  -c-[s]-перед гласными e,I,y  -c-[k]-перед всеми остальными гласными и согласными с читается как [k], carte, commode, cravate | 1) Фонетизмы:  -неправильное написание слов с одинаковым звучанием, но с разным написанием: la mer, la mere  - близкие по звучанию слова: entendre, attendre  2) Руссицизмы:  - замена французских букв на русские: Il habite a Paris  - порядок слов и управление глаголов не всегда совпадают:  бороться с противником, lutter contre l adversaire.  - пропуск окончания –s- во множественном числе у существительных: deux jours |

При анализе устных и письменных работ учащихся, мы обратили внимание на то, что зачастую ошибки появляются в устной речи, тем или иным образом «проявляются» в речи письменной и наоборот. Например, интерференция английского произношения проявляется не только при письме, но и при чтении: дети пользуются английскими буквами для передачи французских звуков в речи письменной, а также читают французские слова в соответствии с английскими правилами чтения.

Выявленные примеры корреляции ошибок в устной и письменной речи приведены нами в таблице № 2.

**Таблица № 2 Корреляция ошибок учащихся в устной и письменной речи**

|  |  |
| --- | --- |
| Устная речь | Письменная речь |
| 1) неправильное произнесение временной формы глагола  2) неправильное произнесение носовых звуков [ã], [õ], [έ]  plein, pleine, bon, bonne, vingt vent,  3) незнание правил чтения  -g [з] перед e, I, y-girafe, genou  [g]-grande,garage  c- [s]- перед гласными e,I, y  c-[k]- пред всеми остальными гласными и согласными с читается как [k], carte, commode,cravate  s-[s]- перед согласными  s-[z]- в интервакальном положени  classe, chaise  4) пропуск окончания-s- во множественном числе у существительных и прилагательных: deux jours  5) неправильное написание слов  je ( j ai) deux amis  6) замена французских букв на русские: il habite a Papis | 1) неправильное написание окончания  je pourrai [je-pu-re], je pourrais [je-pu-rέ]  2) неправильное написание прилагательных и существительных (чаще всего)  [bon]- bonne  3) неправильное написание  - garaje  - karte  - kravate (если еще учит немецкий)  - chaize  4) произнесение нечитаемого-s- в окончаниях множественного числа существительных и прилагательных: deux jours [dØ-Zu: rs]  5) неправильное произношение  [gӘ-dØ-za=mi], вместо [je-dØ-za-mi]  6) неправильное произношение  [il-a-bit-a-pa-pi], вместо [il-a-bit-a-pa-ri] |

В первой таблице нами представлены наиболее распространенные ошибки устной и письменной речи. В данных таблицах мы анализируем неподготовленные диалоги, монологические высказывания с опорой на список вопросов, лексических единиц, картинок. В качестве итога была составлена таблица, в которой мы попытались проследить взаимное влияние ошибок, допущенных учениками в устной и письменной речи.

**2.2 Возможные пути наиболее эффективной организации урока иностранного языка**

Экспериментальное обучение проходило на базе 6 «б» класса, гимназии № 14. В гимназии обучение организовано по современной системе диагностических знаний учащихся – используется перекрестный рейтинговый контроль. Учащиеся изучают 2 иностранных языка. С первого класса – английский, с пятого класса – французский. В экспериментальном классе было 10 детей. К сожалению, современный учебный план (2 учебных часа в неделю на изучение второго иностранного языка) не дают возможности для достаточной практики устного и письменного общения, поэтому одной из немаловажных проблем является, то что учащиеся допускают в своей речи большое количество ошибок, т. е. проблема коррекции устной и письменной речи учащихся является актуальной, поэтому для своей квалификационной работы мы выбрали тему: «Проблема коррекции ошибочности устной и письменной речи школьников на среднем этапе обучения». Во время практики мы провели анализ 5-6 классов. По результатам данного исследования мы составили сводные таблицы наиболее распространенных ошибок.

При проведении экспериментального обучения мы ставили перед собой цель максимально активизировать работу учащихся, повысить их мотивацию, развить внимательные отношения к тому, что они говорят и пишут, развить навыки самоконтроля, с целью ошибочности речи. Мы поняли, что главное в хорошем проведении урока - это правильно составить план урока, правильно его осуществить, учесть индивидуальные и возрастные особенности, распределить время, чтобы все успеть и не отставать от программы, создать нужную психологическую атмосферу в классе, помогать отстающим ученикам, поддерживать дисциплину, разнообразить уроки и т. д. Прежде всего мы постарались установить позитивный психологический контакт с детьми, поскольку мы считаем, что наличие хороших отношений с учениками является залогом успешности обучения иностранному языку. Мы были очень рады, что у нас с учениками сложились очень хорошие отношения. Детям было интересно, они были активны и поэтому мы успевали по составленному нами плану. Мы увидели, что у детей есть желание идти на контакт с учителем и друг с другом. Но были и проблемные дети, которые старались не принимать участие в процессе урока, они были очень зажаты и неуверенны в себе. С такими детьми мы старались быть более осторожными и внимательными, не перебивать при ответе, а исправлять ошибки после ответа.

Особенность урока иностранного языка состоит в том, что урок этот обучает в первую очередь речевой деятельности на основе усвоенного языкового материала. Обычно на уроке речевая деятельность связана с определенной темой, которая включает в себя языковой материал (например, по теме урока «Nous allons au magasin» необходимо знание глаголов acheter, manger, boire, preparer le diner, faire la cuisine, существительных viande, salade, chou, carotte, tomate и т. д.; нобходимо также повторить употребление частичного артикля. Тема на протяжении нескольких уроков остается неизменной, но на каждом конкретном уроке новым будет отработка определенных навыков и умений.

Определить задачу отдельного урока можно только исходя из системы уроков по данной теме, т. е. из тематического плана. Тема все время остается той же самой, но меняется от урока к уроку вид речевой деятельности. Речевая деятельность реализуется на языковом материале, также являющемся предметом обучения. Почти каждый урок иностранного языка связан с введением новых явлений, единиц, специфика которых определяет способ предъявления материала и выбор упражнений для его актуализации.

Мы поняли, что на этой ступени обучения уроки, в большинстве своем комплексны, имеют две-три задачи.

Успех обучения французскому языку в большой степени зависит от организации урока. Для того чтобы организовать урок в соответствии с требованиями программы, необходимо соблюдать ряд условий. По итогам анализа проведенных уроков мы сделали вывод о том, что эти условия сводятся к следующему:

1)осуществление коммуникативной направленности обучения, т. е. организация такого обучения, которое подготовит учащихся к реальному процессу коммуникации и будет проходить в условиях, близких к естественному общению посредством языка.

2) обеспечение активности каждого учащегося, присутствующего на уроке.

**2.3 Описание и интерпретация результатов экспериментального обучения**

Так как дети 10-12-летнего возраста очень активны, любят двигаться, то приходится менять вид работы. Если заставить их, хотя бы по очереди, читать текст учебника в течение продолжительного отрезка времени, они начнут делать это механически, без интереса, или вообще, когда один ученик читает, другие в это время отвлекаются, разговаривают и не следят за текстом (как это было у нас первые уроки). Чтобы избежать такой ситуации мы с учениками часто работали группами или когда один ученик отвечал, в это время другие ученики выполняли другое задание, которое мы потом всем классом проверяли либо устно, повторяя хором, либо письменно у доски.

Также по теме «Nous allons au magasin»у нас были карточки, на которых были нарисованы фрукты, овощи и другие продукты. С помощью этих карточек мы могли понять уровень знания и понимания данной темы. Мы делали такие упражнения: карточки лежат тыльной стороной и ученики по очереди берут карточку, смотрят что там нарисовано, потом пишут слово на доске. Таким образом, можно проверить и знание темы и правильность написания слова.

Такой вид работы, как оказалось, очень интересен учащимся на средней ступени обучения. Мы увидели, что у детей повышается интерес, стремление ответить правильно и т.д. В нашем классе почти все ученики были активны, за исключением нескольких, которые старались всегда оставаться в тени, были скованны, неуверенны и отставали от программы. При допущенной учащимися ошибке необходимо ее исправить и предложить повторить правильный вариант, при неудаче не стремиться порицать ученика, а выяснить, что затрудняет, и попытаться помочь. Нужно работать со всеми учениками, в том числе и со слабыми, облегчая иногда поставленное для них задание, чтобы они могли его выполнить и не теряли веру в себя. Если слабый ученик начинает успевать, необходимо найти возможность для поощрения: похвалить перед всем классом, мотивировать хорошую оценку его старанием и т. п.

Существует множество устных упражнений, чтобы обучить связности и логичности высказывания, которые мы использовали. Каждый урок у нас начинался с фонетической зарядки. Это были короткие диалоги, подготовленные дома на основе хорошо усвоенных диалогических единств. Эта фонетическая зарядка была у нас первые три урока, на уже пройденную тему, то есть ее закрепление. Пример:

- Quand as-tu ton anniversaire?

- J ai mon anniversaire le...

- Est-ce une grande faite pour toi?

- Oui, c est une grande faite pour moi

- Est-ce que tu donne une boum?

- Oui, je donne une boum

- Qui invites-tu chez-toi?

- J invite mes amis et mes proches

Потом мы составляли и изучали другой диалог по новой теме « Nous allons au magasin», в качестве фонетической зарядки:

- Annette, s il te plait, apporte les assiettes!

- Non maman, j ai mal a la tete

- Annette, s il te plait, donne-moi le pain!

- Non, j ai mal a la main

- Annette, met la table pour le dejeuner!

- Non, j ai mal au nez

- Annette, vien manger la galette!

- Je suis la

Фонетическая зарядка длилась примерно 7-10 минут. К фонетической зарядке еще можно отнести повторение за учителем фраз с учебником или без. Таким образом, можно контролировать произношение учащихся. Так как у детей первый язык английский, то у многих детей произношение было более жестким и не таким мелодичным как во французском. Поэтому такие упражнения очень полезны при изучении второго иностранного языка. Также упражнения на основе игры на тему «Nous allons au magasin». У нас были карточки с рисунками на данную тему (как уже было сказано выше). Желающие выходили к доске, вытаскивали карточку (которая лежала рисунком вниз) и рисовали фрукт или овощ, который был нарисован на карточке на доске. Остальные дети назвали это слово вслух. Потом этот же ребенок записывал это слово на доске, другие исправляли ошибки, если таковые имелись. Таким образом, можно проверить знание лексики и правильность написания. Было видно, что детям очень нравится работать таким образом, они становились более активными и энергичными. Еще мы использовали такое упражнение: Composez un recit: «Nous allons au magasin». Tu vas au magasin. Qu est-ce que tu vois ? Qu est-ce que tu achetes ? Это упражнение обычно применяется с опорой на вопросы или на данный языковой материал.

Перед тем как начать изучение темы «Nous allons au magasin» мы вычитывали слова, записывали их с переводом в словари (специальные тетради у детей для новой лексики). На следующий урок мы читали эти слова на оценку. Легче запоминать новую лексику с помощью наглядного примера. И в этом нам помогал учебник «L oiseau bleu», в котором есть умеренное количество картинок, которое не мешает, а только помогает детям запомнить лексику. В письменной речи мы использовали диктант: учитель диктовал слова на русском, а ученики записывали на французском. Таким образом, диктант выступает не только в качестве контроля, но и как способ обучения орфографии. Такая работа очень помогала сосредоточиться и не отвлекаться, особенно после игры или фонетической зарядки. Таким способом мы запоминали произношение и значение новых лексических единиц. На развитие языковой догадки мы делали такие упражнения:

-Donne-moi une fourchette pour couper du pain

-Je prefere manger a la biblioteque

-Donnez moi du sel pour boir du the ou du cafe

-Passer moi du sucre pour manger de la viande

-Comme dessert je prends du roti de beauf

Учитель читает фразы, а учащиеся, заметив ошибки, исправляют их, произнося правильный вариант.

Проведя все эти упражнения, мы поняли, что эффективность обучения в большой степени зависит от организации систематического контроля за успеваемостью учащихся. Контроль позволяет устанавливать обратную связь, то есть контролировать ход усвоения учащимися учебного материала, развития навыков и умений и обоснованно оценивать их успехи. Контроль может быть устным и письменным. Проведя контроль, мы сделали определенные выводы. Чтобы контроль был эффективным, он должен отвечать следующим требованиям:

1)Предметом контроля служит проверка развития навыков и умений речевой деятельности. Одновременно контроль должен способствовать их дальнейшему развитию.

2)Контроль знаний лексики и грамматики проводится «косвенно», в процессе контроля речевой деятельности: в ответах на вопросы сказывается уровень владения грамматикой и лексикой; то же относится и к пониманию прослушанного или прочитанного текста.

3)Контроль должен закреплять пройденные знания, а иногда помогать повторению материала, необходимого для введения нового. Например, в нашем 6»б» классе при опросе мы повторяли глагол avoir в речевых образцах и мы учитывали его усвоение учащимися, а далее объясняли прошедшее время - passe compose, построенное с этим глаголом.

4)Контроль проводится по заранее намеченному учителем плану, в котором указана форма опроса, приемы, материал и даже фамилии учащихся, если это индивидуальный или комбинированный опрос.

5)В результате опроса должны быть исправлены все допущенные ошибки. Исправление носит разный характер, в зависимости от вида речевой деятельности.

6)Методы и приемы контроля должны быть разнообразными, чтобы поддерживать внимание класса, так как оно ослабевает от монотонной, однообразной работы.

7)Во время опроса мы всегда работали со всем классом. Отдельный ученик, вызванный к доске, только предлог для обращения ко всем остальным, хотя попутно проверяются знания и этого отдельного ученика.

8)Вопрос учителя задается всему классу, а уже потом для ответа вызывается отдельный ученик. В противном случае учащиеся оставят вопрос без внимания и не будут искать на него ответа. Еще мы поняли, что не нужно стоять рядом с отвечающим учеником, лучше отойти от него подальше, чтобы он отвечал для всего класса.

Такой контроль помог мне выяснить сколько ошибок грамматических, лексических, фонетических было во время изучаемой темы, и после, во время контрольного опроса.

С целью контроля успешности или неуспешности нашего обучения мы разработали карточки, в которых была описана ситуация, опять же по теме «Nous allons au magasin». Например: Decrivez la situation dans un magasin d alimentation. Qu est-ce que tu veux acheter pour ton anniversaire?

На это задание ученикам давалось примерно 3-4 минуты на подготовку.

Вот пример получившегося неподготовленного диалога, с уже исправленными ошибками учителем:

- Bonjour, Madame, qu est-ce que ce sera pour vous?

- Un paquet de lait, 250 grammes de beurre, s il vous plait.

- Et avec ca?

- Une bouteille de jus de fruit et un paquet de biscuit.

- Voila, c est ce tout ce qu il vous faut?

- Oui.

- J ai tres bonnes oranges.

- Combien ca coute?

- Elles sont a 6 franc le kilo.

- J en achete un kilo.

- Tres bien. Alors vous avez un litre de lait, 250 grammes de beurre, une bouteille de jus de fruit, un paquet de bisquit, 1 kilogramme d oranges... Ca fait 36.50 francs..

- Voila 100 francs.

- Je vous rends la monnais, 63.50 francs. Merci et au revoire.

- Au revoire.

Результаты ошибочности устной речи, а также их сравнение с количеством ошибок допускаемых учащимися при составлении аналогичных диалогов, до начала экспериментального обучения в таблице № 3.

**Сравнительная таблица результатов ошибочности устной речи учащихся (по итогам предэкспериментального и постэксперимнтального срезов)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя, фамилия ученика | количество фонетических ошибок | | количество грамматических ошибок | | количество лексических ошибок | |
| до эксперимента | после эксперимента | до эксперимента | после эксперимента | до эксперимента | после эксперимента |
| Диана Бакигян | 3 | 2,5 | 2 | 1,5 | 1 | 1 |
| Ева Кушнер | 2 | 2 | 3 | 3,5 | 1 | 0,5 |
| Виктория Перевалова | 2 | 1,5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Элла Адамова | 4 | 3 | 2 | 3,5 | 4 | 4,5 |
| Руслан Котов | 1 | 1 | 3 | 2,5 | 3 | 2 |
| Екатерина Новикова | 3 | 2 | 4 | 3 | 4,5 | 2 |
| Елена Казымова | 4 | 3,5 | 3,5 | 2 | 1 | 1 |
| Марина Реутова | 3 | 3,5 | 4 | 3,5 | 3 | 2 |
| Александр Харламов | 2 | 1,5 | 3 | 2,5 | 1 | 1,5 |
| Виктор Елисеев | 2 | 1,5 | 3 | 2 | 4 | 3 |

С точки зрения навыков сформированности умений письменной речи на втором году обучения, дети должны уметь составлять простые предложения с 1-2 второстепенными членами с использованием опоры, поэтому нами была разработана следующая опора:

Et, habiter, a, Claire, Paris, Michel.

Faire, exercices, les, des, eleves.

Les, fermer, eleves, livres, les.

Etre, dictee, difficile, assez, cette.

A, ecriver, mere, ils, leur.

Etre, salle, claire, cette, tres.

A, elle, mere, sa, a, parler.

Je, des, acheter, a, soeur, ma petite.

Детям дали пятнадцать минут на выполнение данного задания.

Результаты ошибочности письменной речи, а так же их составление с количеством ошибок, допущенных учащимися в диктантах, упражнениях, до начала экспериментального обучения в таблице № 4.

**Таблица № 4**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя, фамилия ученика | количество грамматических ошибок | | неправильное употребление слов | |
| до эксперимента | после эксперимента | до эксперимента | после эксперимента |
| Диана Бакигян | 2 | 1,5 | 1,5 | 1 |
| Ева Кушнер | 2,5 | 2 | 1 | 0,5 |
| Виктория Перевалова | 3 | 2,5 | 2 | 1 |
| Элла Адамова | 1,5 | 1 | 3,5 | 2 |
| Руслан Котов | 3 | 2,5 | 3.5 | 3 |
| Екатерина Новикова | 2 | 1 | 2,5 | 2 |
| Елена Казымова | 3,5 | 2 | 1,5 | 1 |
| Марина Реутова | 2 | 1 | 3,5 | 2 |
| Александр Харламов | 3 | 2,5 | 1 | 1,5 |
| Виктор Елисеев | 3,5 | 2 | 2,5 | 3 |

Выводы по второй главе

Проведя экспериментальное обучение, мы пришли к выводу, что главное в хорошем проведении урока – это, во – первых, разнообразить уроки, чтобы они не были скучными и монотонными, во – вторых, правильно распределить время, уметь заинтересовать детей с помощью различных обучающих игр, фонетических зарядок, упражнений. Немаловажное место занимают наглядные пособия, которые тоже очень помогают заинтересовать детей. Такой вид работы помогает обучить, в первую очередь. Речевой деятельности на основе усвоенного материала и проверить количество ошибок до эксперимента и после эксперимента.

Вид фонетической зарядки, который мы использовали, помогает осуществлению коммуникативной направленности обучения, т. е. организации такого обучения, которое подготовит учащихся к реальному процессу коммуникации и будет проходить в условиях, близких к естественному общению посредством языка. Также такой вид работы обеспечивается активностью каждого учащегося.

Ученикам очень интересно работать таким образом, так как они в этом возрасте очень подвижны и активны, поэтому необходимо менять вид работы. Если ученику интересно, то у него естественно повышается интерес к занятиям и следовательно снижается уровень ошибочности, что мы и доказали в нашем эксперименте.

**Заключение**

Тема работы посвящена психологической характеристике трудностей, возникающих при изучении иностранного языка на среднем этапе обучения.

Целью нашей работы было выявить причины возникновения ошибочности и способы борьбы с ошибками. Проведенное нами экспериментальное обучение подтверждает гипотезу, а именно, учет типичных ошибок, совершаемых учащимися про продуцировании устного и письменного высказывания, а также проведение преветивной работы по их предотвращению позволит снизить общую ошибочность устной и письменной речи учащихся.

Теоретический анализ литературы (Артемов В. А., Беляев Б. В., Зимняя И. А., Клычникова З. И., Бим И. Л., Гез Н. И., Ляховицкий М. В.) позволил проследить классификации трудностей по каждому виду речевой деятельности.

В аудировании выделяют три группы трудностей: трудности, связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего; трудности связанные с особенностями речи носителей языка; трудности.

Говорение - достаточно неизученный вид речевой деятельности с точки зрения возникающих здесь трудностей. Трудности говорения зависят от того, что речь подразделяется на диалогическую и монологическую. Отсюда трудности диалогической речи - необходимость постоянно следовать за мыслью собеседника, боязнь ребенка, что он может не понять или не так ответить. Трудность же монологической речи в том, что нужно постоянно поддерживать логичность высказывания, не сбиваться с мысли.

Выделяется несколько видов ошибок чтения: ошибки восприятия, ошибки мышления. Ошибки мышления могут быть подразделены на: ошибки, вызванные недостаточно активным мышлением учащегося; ошибки вызванные интерференцией родного языка; ошибки неправильного обобщения особенностей языковых явлений или правил изучаемого языка; ошибки из-за неумения применять правила.

В письме также существует классификация ошибок этого вида речевой деятельности; фонетизмы; руссицизмы; ошибки неправильного обобщения особенностей явлений изучаемого языка; ошибки от неумения применять правила; ошибки, происходящие от невнимательности; ошибки, основанные на неправильном восприятии фразы.

Результаты исследования, которые ставили цель выявить связь между особенностями восприятия иноязычной речи, вниманием, памятью и имеющимися трудностями в изучении иностранного языка, свидетельствуют о следующем:

В процессе усвоения иностранного языка внимание имеет большое значение. Можно предположить, что свойства внимания играют особую роль в усвоении иностранного языка. Ученику важно быть сосредоточенным, правильно выделять слова, вычленять грамматические структуры, уметь переключать свое внимание с одного вида деятельности на другой.

В целях предотвращения возникновения трудностей при изучении иностранного языка были выявлены следующие рекомендации:

1. В аудировании рекомендуется:

А) в процессе обучения иностранному языку выбирать темы доступные и интересные для учащихся.

Б) постоянная и целенаправленная тренировка всех компонентов этой деятельности, путем соответствующих упражнений.

2. В говорении:

А) проведение уроков в виде игровых ситуаций.

Б) варьирование заданий, предлагать интересные задания.

3. В чтении:

А) уроки «безошибочного чтения».

Б) подбирать интересный материал для чтения.

В) развивать точность догадки.

Г) проводить уроки громкого чтения.

**Список литературы**

1. Артемов В. А Психология обучения иностранному языку, М.; Просвещение, 1969

2. Беляев Б. В. Методика и психология 1963

3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М.; Просвещение, 1965

4. Бим И. Л. Обучение устной речи младших школьников 1961

5. Богданова И. И., Бурлак Ю. А. Причины ошибок в речи учащихся и пути их исправления, // Современная педагогика, 1966

6. Выготский Н. В. Психологические особенности обучению письму детей младшего школьного возраста, 1998

7. Егоров Т. Г. Психология овладения навыками чтения, М.; 1953

8. Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться, 1996

9. Жинкин Н. И. Механизмы речи, М.; Просвещение, 1958

10. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи, М.; Просвещение, 1967

11. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке, М.; 1985

12. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе, М.; Просвещение, 1991

13. Карпов И. В. Психологический анализ процесса понимания и перевода учащихся иноязычных текстов, 1949

14. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, М.; 1983

15. Леонтьев А. А. Речевые ошибки как проблема психологии, М.; 1968

16. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения, М.; 1974

17. Методика обучения иностранному языку, под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, М.; 1982

18. Никифорова О. А. Анализ ошибок в письменных работах по иностранному языку, 1954

19. Общая методика обучения иностранному языку, под ред. А.А. Миролюбова, И. И. Рахманова, В. С. Цетлина. М.; Просвещение, 1967

20. Разумовская Р. Н. Ошибки учащихся в иностранном языке, 1948

21. Андреевская - Левеенстерн Л. С. Методика преподавания французского языка в средней школе, М.; Просвещение, 1983

22. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе под ред. В. М. Филатова 2004

23. Филатов В. М. Антропологическая модель обучения иностранному языку в начальной школе и педагогическом колледже, 2002

24. Р. К. Миньяр - Белоручев Методика обучения французскому языку, М.; Просвещение, 1990