

ная осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей.

В результате были получены следующие данные: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями и распознавание эмоций других людей как составляющие эмоционального интеллекта имеют низкий уровень развития, средний уровень — самомотивация и эмпатия. Интегративный уровень эмоционального интеллекта у данной группы испытуемых низкий. Прослеживается прямая зависимость между общим интеллектом и всеми шкалами данной методики.

Мы использовали «Шкалу доброжелательности» Д. Кэмпбелла для диагностики степени интенсивности доброжелательного отношения к другим людям. Было выявлено, что у сотрудников уголовно-исполнительной системы низкий показатель доброжелательного отношения к другим людям. При использовании критерия Ч. Спирмена выявлена прямая зависимость между доброжелательным отношением и эмоциональным интеллектом, самомотивацией.

Можно сделать вывод, что развитие эмоционального и социального интеллекта у сотрудников уголовно-исполнительной системы позволяет активно обмениваться ин-

формацией, выделять значимую и, как следствие, приводит к эффективной трудовой деятельности, а также улучшению взаимоотношений как на работе, так и с близкими.

Развитие социального интеллекта позволяет активно обмениваться информацией, выделять значимую, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но понята и осмыслена. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию, и тот, кто ее принимает, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнерам понимать друг друга. Именно такие возможности развиваются и совершенствуются благодаря социальному интеллекту.

Примечания

¹ Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.

² Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практич. психологии образования. 2005. № 3 (4). Июль–сентябрь. С. 4–10.

³ Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. СПб., 2002.

⁴ Там же. С. 118.

⁵ Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29–39.

⁶ Цит. по: Практический интеллект / под ред. Р. Стернберга. С. 88.

⁷ Гоулмен Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М., 2007.

УДК 159.9

И.В. ЗУБКОВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: zubkova64@rambler.ru

Психолингвистический анализ ошибок, возникающих в процессе овладения иностранным языком

В статье обсуждается психолингвистическая классификация ошибок, возникающих в процессе изучения иностранного языка (на примере английского языка). Анализируются причины возникновения ошибок, способы их устранения и профилактики появления в речи. Также рассматривается роль лингвистического внимания в регуляции указанных процессов на различных этапах промежуточного языка.

Ключевые слова: лингвистическое внимание, анализ ошибок, оговорка, ошибка, промежуточный язык.

I.V. ZUBKOVA

Psycholinguistic Analysis of Errors which Appear in the Process of Foreign Language Learning

In the article psycholinguistic classification of errors which appear in the process of foreign language learning (on an example of English language) is discussed. The reasons of occurrence of errors, ways of their elimination and occurrence preventive maintenance in speech are analyzed. Also the role of linguistic attention in regulation of the specified processes at various stages of interlanguage is considered.

Key words: linguistic attention, error analysis, error, mistake, interlanguage.

Ошибка речепользования представляет собой сложное и многоаспектное явление и считается одной из важнейших категорий теории овладения иностранным языком. Анализ данного феномена позволяет более детально изучить взаимодействие структур родного и иностранного языков и должен оптимизировать прогнозирование ошибок для того, чтобы у обучающегося формировалась система правильных, а не ошибочных речевых действий. Для формирования системы иностранного языка необходимо правильно организовать лингвистическое внимание по отношению к основам системы языка, а при устранении и прогнозировании ошибок речепользования лингвистическое внимание играет направляющую роль.

Целью классификации ошибок по вызывающим их причинам является попытка объяснить психолингвистический механизм допускаемых ошибок речепользования. Допускаемые ошибки, и особенно систематические, оказываются в зоне невнимания: человек и не подозревает о нарушении нормы. Однако если необходимым образом акцентировать лингвистическое внимание на «критических» понятиях языка, ошибочное действие впоследствии может быть устранено.

Для практического изучения феномена ошибки было предпринято исследование, которое проводилось в общеобразовательных школах г. Саратова среди учеников 7–9 классов на уроках иностранного языка. Структура исследования строилась следующим образом:

сбор ошибок, возникающих в устной и письменной речи учеников при изучении иностранного языка;

классификация ошибок по вызывающим их причинам;

анализ причин, влияющих на появление ошибки;

выявление способов исправления и предупреждения ошибочного действия.

Сбор ошибок осуществлялся студентами-практикантами 5-го курса факультета иностр-

анных языков Педагогического института Саратовского государственного университета в течение двух месяцев. На основе полученной информации можно классифицировать возникающие ошибки по нескольким критериям:

1) по видам речевой деятельности: ошибки при говорении, ошибки при аудировании, ошибки при чтении, ошибки при письме;

2) в устной речи: фонетические, фонетико-графические, просодические или интонационные, грамматические, лексические, орфоэпические, узусные, ошибки перевода;

3) в письменной речи: фонетико-графические, грамматические, лексические, орфоэпические, спеллинговые;

4) при взаимодействии языковых систем: внутриязыковые, межъязыковые, лингвистические, паралингвистические;

5) по частоте появления: ситуативные (оговорки); систематические (собственно ошибки);

6) ошибки понимания: содержательные, нормативные, интерферентные.

Речевые ошибки различных типов возникают постоянно, вне зависимости от того, на каком уровне изучения иностранного языка находится человек. Иногда достаточно не просто обнаружить факт появления ошибки и обратить на нее внимание. Например, для получателя сообщения (реципиента) внешним признаком речевой ошибки служит появление в речи какой-либо незнакомой ему речевой единицы. Однако такая «подозрительная» речевая единица может оказаться правильной конструкцией или формой (просторечным вариантом или термином), не знакомой реципиенту. С другой стороны, абсолютно правильная, на первый взгляд, единица может быть ошибкой, обнаружить которую можно лишь на более высоких этапах анализа.

Кроме того, возникают ситуации, когда ошибку обнаружить достаточно просто, но причины ее возникновения скрыты от наблюдателя. В данном случае необходимо

рассматривать ряд причин, которые могли повлиять на ее появление. В частности, учитываются коммуникативные ситуации, в которых возникает данный тип ошибки, физическое и психологическое состояние отправителя сообщения, уровень его знания иностранного языка и другие.

Проведенное исследование позволило выявить наиболее типичные ошибки, которые допускают ученики в устной и письменной речи. Мы остановимся на анализе систематических ошибок, которые в отличие от ситуативных демонстрируют действительные нарушения нормы изучаемого языка и указывают на сбои и нарушения речемыслительного процесса индивида. Ниже мы приведем классификацию наиболее характерных речевых ошибок учащихся, изучающих иностранный язык (на примере английского языка), проанализируем причины возникновения ошибочного речевого действия и рассмотрим способы устранения и профилактики типичных ошибок учеников.

К *фонетическим ошибкам* относятся нарушения звукового состава языка. Они возникают как при производстве, так и при восприятии речи (устной и письменной). К ним относятся: неправильное произношение различных звуков, монофтонгов, дифтонгов (как пишется, так и говорится); русское произношение (т. е. смешение звуков родного и иностранного языков); неверное произношение фонем в постановке ударения; подмена звуков, близких по звучанию; неверное употребление долготы звуков; ошибки в восприятии звуков речи собеседника; ошибки в прочтении слов и фраз текста; смешение графически сходных слов (фонетико-графические ошибки).

Причинами, влияющими на появление фонетических ошибок, может быть как одиночный фактор, так и их совокупность. Наиболее простым и удобным объяснением возникновения фонетических ошибок является незнание учеником правил чтения, но даже если обучающийся хорошо с ними знаком, ошибки фонетики все равно имеют место. Значительную трудность для усвоения представляют звуки, не имеющие аналога в родном языке. Речевой аппарат человека способен создавать сотни различных речевых звуков, но ни в одном языке не используются все эти звуки сразу. К примеру, в английском языке используется порядка сорока различных фонем, в других языках использу-

ются иные фонематические сочетания. В результате незнакомые фонемы, монофтонги и дифтонги подменяются звуками и звуковыми сочетаниями, схожими по звучанию. Данные ошибки можно назвать ошибками фонетической интерференции.

Как только дети усвоили звуки, употребляемые в их родном языке, они обычно становятся довольно ригидными к своей фонемике: им становится трудно произносить звуки, не употребляемые в их родном языке, или отличать «чужие» звуки друг от друга. Это одна из причин, по которой иностранная речь часто звучит как неясный и однообразный поток, а не как последовательность отдельных звуков, что создает трудности восприятия иноязычной речи и резко снижает понимание основной мысли сообщения.

Другая трудность в восприятии иноязычной речи имеет отношение к скорости, с которой предъявляются звуки. Носители языка могут понимать речь, произносимую со скоростью примерно 250 слов в минуту — это около 16 фонем в секунду. Фонемы следуют друг за другом как непрерывный поток, часто без пауз для обозначения границ каждой единицы речи. Фактически создание одной фонемы совпадает с созданием следующей. Например, человек начинает произносить гласную, не закончив предшествующую согласную. Такое произнесение фонем встречается как в отношении последовательных фонем внутри отдельного слова, так и в отношении последовательных слов внутри фразы.

Для правильного фонетического оформления и понимания речи необходимо, чтобы было максимально задействовано слуховое или фонетическое внимание, которое позволяет распознавать различные фонемы иностранного языка. Без активизирования и концентрирования фонетического внимания на высказывании не представляется возможным понимание иноязычной речи. Это положение верно на всех без исключения этапах овладения иностранным языком. При некорректном или недостаточном задействовании фонетического внимания возникают как ошибки производства, так и ошибки восприятия речи, что приводит к нарушениям смысла высказываний, нарушениям норм говорения, вплоть до полного непонимания собеседниками друг друга.

Для профилактики возникновения фонетических ошибок необходимо: во-первых, на начальном этапе обучения как можно

чаще обращать внимание учеников на правильное звучание иностранного языка (что достигается правильной постановкой функционирования артикуляционного аппарата и длительной практикой); во-вторых, используя аудиозаписи или создавая ситуации общения на иностранном языке с носителями языка, привлекать внимание учеников к звучанию языка для того, чтобы сформировать адекватную модель фонетического оформления речи, приближенную к эталону.

Фонетико-графические ошибки возникают как при чтении, так и при письме. Их появление связано с тем, что количество букв не всегда совпадает с количеством фонем. Например, в слове «daughter» 8 букв и всего 4 звука. Другая причина возникновения данных ошибок — это так называемые немые согласные, которые пишутся, но в определенных слогах не читаются. Способом коррекции и профилактики фонетико-графических ошибок является заучивание написания и произношения различных букв и фонем.

Грамматические ошибки состоят в неправильном формообразовании или нарушении системных свойств формообразовательной системы в разных частях речи и при построении или приеме высказывания. Наиболее типичными грамматическими ошибками, которые встречаются в устной и письменной речи учеников, являются следующие: ошибки при образовании 3-го лица единственного числа (добавление или опущение окончания -s [-es]); неверное употребление трех форм неправильных глаголов; неправильное употребление артикля или его отсутствие; ошибки в образовании времен и степеней сравнения прилагательных; опускание или неверное употребление глагола-связки; ошибки в порядке слов в предложениях; ошибочное употребление предлогов; ошибки в образовании множественного числа существительных; неверное употребление личных и притяжательных местоимений; ошибки в использовании модальных глаголов; неправильное понимание частей речи; дословный поэтапный перевод с русского языка на английский.

Так как мы рассматриваем ситуацию овладения иностранным языком на основе родного языка, у ученика неизбежно возникает стремление сравнить системы родного и иностранного языков, найти сходства и «надстроить» иностранный язык на фундаменте родного. В результате этого и возникает большинство грамматических ошибок.

При изучении грамматических структур они соотносятся со структурами родного языка, т. е. усваиваются по аналогии. Если же такая аналогия не найдена, изучаемая грамматическая конструкция не вписывается в имеющуюся систему и выпадает из нее. Поэтому для предотвращения данного вида ошибок необходимо строить отдельную систему иностранного языка, используя как можно меньше аналогий с родным языком. Только когда такая система построена, она органично функционирует совместно со структурой родного языка. Такая система обучения является более трудоемкой и требует и от ученика, и от учителя существенных затрат времени и сил.

Другой причиной появления грамматических ошибок является применение ограниченного числа стратегий научения языку. Необходимо отметить, что они помогают обучающимся участвовать в коммуникации и строить языковую систему иностранного языка. Чем большими стратегиями научения пользуется ученик, тем быстрее усваиваются и вписываются в систему языка полученные знания, тем ранее наблюдается появление ошибочных действий по мере продвижения ученика по континууму промежуточного языка.

При овладении и пользовании грамматическими конструкциями иностранного языка важную роль выполняет грамматическое внимание: при сбоях его функционирования возникают грамматические ошибки. Во время построения высказывания на иностранном языке грамматическое внимание извлекает из памяти необходимую для определенной коммуникативной ситуации структуру, анализирует возможность и правильность ее применения, в случае ошибки выбора снова включается поисковая функция внимания и проводится анализ.

При восприятии информации наблюдается обратный процесс: предложение анализируется с точки зрения использования определенных грамматических конструкций. Важную роль в раскрытии структуры предложения и в управлении процессом анализа играют функциональные слова. В быстрой речи функциональные слова часто опускаются, что затрудняет идентификацию грамматических конструкций и делает предложение более сложным для понимания. После определения структуры предложения происходит сопоставление полученной информации с информацией, находящейся в памяти, и ее «рас-

кодировка». При блокировке и нарушениях функционирования грамматического внимания на различных этапах указанного процесса и возникает грамматическая ошибка.

Для предупреждения появления грамматических ошибок можно использовать, например, прием формирования у учеников четкого понимания структур предложения. Здесь хорошо помогает применение принципа наглядности: на начальном этапе обучения при объяснении новой грамматической конструкции можно применить карточки со схематичным изображением правила, т. е. аудиальные сигналы подкрепить сигналами визуальными. Неоспоримым является тот факт, что для лучшего закрепления выученного правила необходимо как можно больше практиковаться. Чтобы при выполнении упражнений не наступало быстрого переутомления, можно обратиться к различным игровым приемам, что само по себе активизирует деятельность и является дополнительным закрепляющим стимулом.

Лексические ошибки заключаются в нарушении лексических норм, т. е. норм словоупотребления и лексико-семантической сочетаемости слова, а также ошибочном словообразовании. К последнему относятся: ошибки в образовании отрицательных прилагательных; неправильное употребление суффиксов и префиксов; лексико-графические ошибки, в том числе в написании.

Ошибки словоупотребления встречаются следующие: неверное отнесение слов к частям речи; неправильное понимание значения слова; ошибочное употребление слов в том или ином контексте; нарушения узуса.

В отдельности каждое слово имеет множество значений, иногда даже противоположных по смыслу. Для выбора единственно правильного значения в конкретном предложении необходимо понимание контекста в целом. Контекст, в свою очередь, может содержаться как в словосочетании, так и в нескольких связанных предложениях. При непонимании контекста фразы возникает неверное осознание значения слова и неверная его трактовка: это приводит к искаженной передаче информации собеседнику вплоть до полного нарушения процесса коммуникации.

Для выражения собственной мысли и для понимания мысли собеседника человеку необходимо обладать определенным словарным запасом, который пополняется за счет количества слов и за счет различных

значений слова. При достаточно ограниченном словарном запасе ученик, выражая свою мысль, использует все имеющиеся в его распоряжении средства, что приводит к узусным (так говорить нельзя) или стилистическим (так сказать можно, но в другой ситуации) ошибкам.

При неверном отнесении какого-либо слова к частям речи возникает искажение смысла предложения. Например, причастие понимается как прошедшее время или герундий переводится как настоящее время, в результате возникает ошибка понимания смысла высказывания.

Ошибки могут также возникать при нарушении функционирования лексического внимания. При продуцировании и приеме высказывания лексическое внимание индивида обращено на поиск в памяти необходимой лексической единицы, которая могла бы правильно выразить его мысль. При невозможности извлечения слова из внутреннего лексикона, которая может возникнуть либо в результате временной блокировки лексической единицы в активной или пассивной лексике, либо в силу отсутствия слова в памяти, лексическое внимание концентрируется на поиске слов или словосочетаний, сходных по значению, что помогло бы более или менее правильно оформить мысль. Здесь велика вероятность возникновения стилистических ошибок или использования слова близкого по звучанию, но совершенно не подходящего по смыслу. Кроме поисковой функции при продуцировании или восприятии высказывания актуализируется аналитический фактор лингвистического внимания. Данная актуализация выражается не только в поиске слова, но и в анализе структуры самого слова: является ли слово простым или же к нему добавлены аффиксы, позволяющие отнести слово к определенной части речи. Анализ лексических единиц позволяет идентифицировать слово или словосочетание, что приводит к правильному/неправильному пониманию высказывания и адекватному/неадекватному ответу¹.

На начальном этапе овладения иностранным языком человек обладает недостаточным словарным запасом для выражения своих мыслей. Лексическое внимание функционирует таким образом, чтобы подобрать из имеющегося запаса такие лексические единицы, которые могли бы передать мысль в общем. При этом часто используются так

называемые готовые клише, которые представляют собой достаточно стандартные и устойчивые выражения иностранного языка, которые усваиваются и применяются целостно, без анализа на составляющие их элементы и в соответствующих ситуациях общения. Часто ученики подходят к подбору и употреблению готовых клише некритично, что приводит к появлению ошибок употребления.

Еще одна из распространенных лексических ошибок это неверное употребление слов, имеющих одинаковое значение на русском и разное значение на английском, например: beautiful — handsome (красивый). Но beautiful говорят о женщине, а handsome — о мужчине, здесь необходимо знание правил употребления.

Для предупреждения возникновения лексических ошибок целесообразно использование в процессе обучения игрового момента. К примеру, для лучшего усвоения как можно большего количества слов по определенной теме используются ассоциогаммы (метод задействования семантических полей). Их применение способствует быстрому и основательному усвоению как лексического, так и грамматического материала и меньшему появлению в будущем лексических и грамматических ошибок. Также для лучшего запоминания материала применяются песни, стихи, считалки, скороговорки, различные аудио- и видеоматериалы на изучаемом языке, которые способствуют поддержанию устойчивого интереса у учащихся к языку, его более глубокому усвоению и являются способом профилактики ошибок различного типа.

Просодические (интонационные) ошибки заключаются в неверном построении интонационной картины речи. Трудности возникают при интонационном оформлении утвердительных, вопросительных, отрицательных предложений и при использовании повелительного наклонения. Все перечисленные виды предложений имеют четко выраженный интонационный рисунок, незнание которого ухудшает понимание высказывания собеседника или собеседником.

Интонационные ошибки возникают вследствие отсутствия должного внимания к важности правильного интонирования речи. Все внимание концентрируется на формировании правильного высказывания с точки зрения грамматики, лексики и фонетики. Интонационное оформление речи отодвигается на второй план, что является серьезным упущением, поскольку интонационно правильно

оформленное высказывание помогает правильно идентифицировать предложение как повествовательное, вопросительное или отрицательное, в случае если грамматическая идентификация дала сбой.

Исправление систематических ошибок является существенным моментом в преподавательской деятельности учителя. Очень большое влияние на то, будет ли появляться ошибочное действие в будущем, имеет способ исправления ошибки учителем. Наблюдая за тем, как преподаватель исправляет ошибки учеников, можно построить своеобразную классификацию учителей.

Первая категория. Учитель как бы предвкушает появление ошибки и использует ее появление как очередной повод для демонстрации собственной значимости и ума в противовес незначительным знаниям ученика («Я никогда не сомневался, что ты этого не знаешь/не умеешь/не выучишь»). Такое поведение учителя несостоятельно, поскольку боязнь сделать ошибку мешает коммуникативной деятельности ученика и приводит к психологической подавленности. Внимание ученика обращено на избегание использования новых категорий языка, на избегание общения в целом, используются лишь стандартные фразы.

Вторая категория. Учителя данной категории ведут себя противоположным образом: они используют методы обучения, возводящие в абсолют психологическую раскованность учащегося и поощряющие говорение в любой форме. В крайних вариантах речь идет уже не столько о принципе коммуникативной достаточности, сколько о преподавании под девизом: лишь бы не молчали, а объяснить можно частично и жестами. В данном случае ошибки учителем игнорируются и не исправляются, а учащийся уверен, что он говорит правильно.

Третья категория. Учитель, исправляя ошибки, действует следующим образом: чувствуя любое затруднение учащихся, он подсказывает правильный вариант либо сразу, как только ошибка сделана, либо предвосхищает ее, не дожидаясь ее возникновения. При этом у учителя этого типа возникает иллюзия, что учащиеся владеют языком вполне неплохо, однако любая проверка или любая реальная коммуникативная ситуация свидетельствует об обратном, вызывая удивление учителя.

Четвертая категория. Учитель данной категории при возникновении ошибки подска-

зывает «зону», где надо искать правильный вариант, и оставляет учащегося в «ответственном одиночестве», позволяя ему самому решить языковую или коммуникативную задачу. Другими словами, учитель не исправляет ошибку в прямом смысле этого слова, а подсказывает возможную зону поиска, тем самым активизируя речемыслительную деятельность ученика.

Для указания зоны можно использовать следующие приемы: жест (можно показать длительность звука, отсутствие или наличие окончания, правильный темп предложения, «нарисовать» интонационный рисунок высказывания, показать, какое время можно употребить и т. д.); названия языкового явления («tense», «article»). Это приводит к пониманию того, где допущена ошибка, и целенаправленному поиску правильного ответа; дословный перевод («He want...», «Он хочу...») или «Send children to bed», «Уложи каких-нибудь детей спать»). Ученики понимают абсурдность звучания такого предложения и достаточно быстро исправляются; уточнение содержания высказывания («I lived here for ten years». «Do you still live here? Then what about the tense form?» — «Я жил здесь десять лет». «Ты все еще живешь здесь? Тогда используй правильное время»). Такой способ также направляет поиск ученика по правильному пути, и ошибку исправляет он самостоятельно; частичный перевод («Have made the exercise» — «Составил или выполнил упражнение?» или «I want to study children» — «Изучать детей или обучать их?»). Здесь ученик уточняет свою мысль и, если это необходимо, меняет структуру высказывания.

Возможно использование развернутого комментария, который представляет собой либо проговаривание собственно правила, либо трактовку контрастных примеров: такой способ лучше использовать при частом появлении одного типа ошибки у разных учеников, так как ее появление говорит о серьезных пробелах в этой теме, которые можно восполнить повторением.

Следует сказать, что ошибки лучше исправлять после того, как ученик завершит

высказывание. Поправка сразу же после возникновения ошибки ведет к потере мысли высказывания и может привести к появлению боязни коммуникативной деятельности на уроке. Ошибки следует запомнить и после завершения высказывания попросить ученика исправить их, подсказывая лишь «зону» правильного ответа. В процессе говорения можно поправлять ученика лишь жестами.

Суммируя вышесказанное, можно сделать выводы, что ошибка имеет множество проявлений и форм и является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка. Ошибочное действие является показателем степени владения языком в рамках функционирования системы промежуточного языка. Применение метода анализа ошибок на практике позволяет не только собрать и классифицировать те, которые возникают у учеников в процессе деятельности на иностранном языке, но и, что является более важным, выявить причины возникновения наиболее типичных ошибок для определения методов и приемов их коррекции и профилактики. Также метод анализа ошибок позволяет изучить роль лингвистического внимания в процессе овладения иностранным языком.

Как показал анализ, в возникновении и устранении ошибок речи функционирование лингвистического внимания играет большую роль. При возникновении и исправлении (самостоятельном или при небольшой помощи со стороны учителя) ситуативных ошибок активизируется деятельность лингвистического внимания, которое направлено на поиск и устранение возникших сбоев. Оно указывает ученику на то, что он что-то не так сказал, где-то допустил ошибку, которую необходимо исправить, и внимание направляется на поиск адекватных способов выражения мысли. Адекватное функционирование лингвистического внимания не только способствует правильному усвоению языка, но и организует и направляет речемыслительный процесс и деятельность субъекта на иностранном языке, что может оказать существенную помощь в изучении иностранного языка на базе родного.

Примечания

¹ Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999; Corder S.P. Error analysis in interlanguage. Oxford, 1981.