2026-yil
9(2)-son

“FAN VA TA’LIM YANGILIKLARI”

ILMIY - METODIK

JURNALI

saen.uz

FAN VA TA'LIM YANGILIKLARI
JURNALI

2026-yil
9(2)-son

Bosh muharrir:
Shoumarov G‘ayrat Bahromovich, psixologiya fanlari doktori, akademik

Bosh muharrir o‘rinbosari:
Qodirov Umarali Do‘stqobilovich, psixologiya fanlari doktori (DSc), professor

Mas’ul kotib:
Muqimov Alisher

Texnik muharrir:
Qarshiyev Jamshid Murotaliyevich, pedagogika fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD), dotsent

TAHRIR HAY’ATI:

01.00.00 – FIZIKA-MATEMATIKA FANLARI
Ayupov Shavkat Abdullayevich, fizika-matematika fanlari doktori, akademik
A’zamov Abdulla, fizika-matematika fanlari doktori, akademik
Zohidov Erkin A’zamovich, fizika-matematika fanlari doktori, professor

02.00.00 – KIMYO FANLARI
Normaxamatov Nodirali Soxobataliyevich, kimyo fanlar doktori, professor
Tojibayev Komiljon Sharobitdinovich, kimyo fanlar doktori, akademik

03.00.00 – BIOLOGIYA FANLARI
Abdurahmonov Ibrohim Yo‘lchiyevich, biologiya fanlari doktori, akademik
Sulaymonov Botirjon Abdushukurovich, biologiya fanlari doktori, akademik

04.00.00 – GEOLOGIYA-MINERALOGIYA FANLARI
Fayziyev Abdulhaq Radjabovich, geologiya-mineralogiya fanlari doktori, professor
Husanov Sultonboy To‘xtayevich, geologiya-mineralogiya fanlari doktori, professor

05.00.00 – TEXNIKA FANLARI
Allayev Qahramon Rahimovich, texnika fanlari doktori, akademik
Majidov Inom Urishevich, texnika fanlari doktori, professor
Turobjonov Sadritdin Maxamatdinovich, texnika fanlari doktori, akademik
Shaumarov Said Sanatovich, texnika fanlari doktori, professor

06.00.00 – QISHLOQ XO‘JALIGI FANLARI
Namozov Shodmon Ergashovich, qishloq xo‘jaligi fanlari doktori, akademik
Shoumarov Hikmat Bahromovich, qishloq xo‘jaligi fanlari nomzodi, professor

07.00.00 – TARIX FANLARI
Ziyo Azamat Hamid o‘g‘li, tarix fanlari doktori, akademik
Sagdullayev Anatoliy Sagdullayevich, tarix fanlari doktori, akademik
Yusupova Diloram Yunusovna, tarix fanlari doktori, akademik

08.00.00 – IQTISODIYOT FANLARI
Abdurahmonov Qalandar Xodjayevich, iqtisod fanlari doktori, akademik
Musayev Behzod Anvarovich, iqtisod fanlari nomzodi
To‘xliyev Nurislom, iqtisod fanlari doktori, akademik
G‘ulomov Saidahror Saidahmedovich, iqtisod fanlari doktori, akademik

FAN VA TA'LIM YANGILIKLARI
JURNALI
2026-yil
9(2)-son

09.00.00 – FALSAFA FANLARI
Nazarov Qiyom Normirzayevich, falsafa fanlari doktori, professor
Saifnazarov Ismoil Saifnazarovich, falsafa fanlari doktori, professor

10.00.00 – FILOLOGIYA FANLARI
Mengliyev Baxtiyor Rajabovich, filologiya fanlari doktori, professor
Sirojiddinov Shuhrat Samariddinovich, filologiya fanlari doktori, akademik
Xidirov Rajab Gulmatovich, filologiya fanlari nomzodi, dotsent (Tojikiston)

11.00.00 – GEOGRAFIYA FANLARI
Nigmatov Asqar Nigmatullayevich, geografiya fanlari doktori, professor
Tojiyeva Zulxumor Nazarovna, geografiya fanlari doktori, professor

12.00.00 – YURIDIK FANLAR
Rustamboyev Mirzayusuf Hakimovich, yuridik fanlar doktori, professor
Saidov Akmal Xolmatovich, yuridik fanlar doktori, akademik
Xolmo'minov Jumanazar Toshtemirovich, yuridik fanlar doktori, professor
Qodirov Bobiromon Bekmurodovich, yuridik fanlar doktori, professor

13.00.00 – PEDAGOGIKA FANLARI
Djurayev Risboy Haydarovich, pedagogika fanlari doktori, akademik
Ibraimov Xolboy, pedagogika fanlari doktori, akademik
Musurmonova Oynisa, pedagogika fanlari doktori, professor
Umarov Bahrom Norboyevich, pedagogika fanlari bo'yicha falsafa doktori, dotsent

14.00.00 – TIBBIYOT FANLARI
Akilov Xabibulla Ataullayevich, tibbiyot fanlari doktori, professor
Nazirov Feruz Gafurovich, tibbiyot fanlari doktori, akademik

15.00.00 – FARMATSEVTIKA FANLARI
Abdullabekova Viloyat Nurillabekovna, farmatsevtika fanlari doktori, professor
Tulaganov Abduqodir Abdurahmonovich, farmatsevtika fanlari doktori, professor

16.00.00 – VETERINARIYA FANLARI
Daminov Asadullo Suvonovich, veterinariya fanlari doktori, professor
Jabborov Shuhrat Abdumajidovich, veterinariya fanlari doktori, professor
G'afurov Aktam G'afurovich, veterinariya fanlari doktori, professor

17.00.00 – SAN'ATSHUNOSLIK FANLARI
Ahmedova Nigora Rahimovna, sanatshunoslik fanlari doktori, professor
Hakimov Akbar Abdullayevich, san'atshunoslik fanlari doktori, akademik

18.00.00 – ARXITEKTURA FANLARI
Nozilov Dodo Avazovich, arxitektura fanlari doktori, professor
Uralov Axtam Sindarovich, arxitektura fanlari doktori, professor

19.00.00 – PSIXOLOGIYA FANLARI
Abdusamatov Hasanboy Usmonjon o'g'li, psixologiya fanlari doktori, professor
Barotov Sharif Ramazonovich, psixologiya fanlari doktori, professor
Karimova Vasila Mamanosirovna, psixologiya fanlari doktori, professor
Halimova Mashraboy Vohidovna, psixologiya fanlari doktori, professor
Lazar Drajeta, psixologiya fanlari doktori, professor, Belgrad, Serbiya
Karpinskiy Konstantin Viktorovich, psixologiya fanlari doktori, professor, Grodno, Belarussiya
Boboyeva Sayyora Boboradjabovna, psixologiya fanlari doktori, professor, Tojikiston
Suletbayeva Ella Serikbayevna, psixologiya fanlari doktori, dotsent

Turaxonov Abdukarim Eshkuziyevich, psixologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori, dotsent
22.00.00 – SOTSIOLOGIYA FANLARI
Bekmurodov Mansur Bobomurodovich, sotsiologiya fanlari doktori, professor
Toshmuhamedova Dilorom Gafurdjanovna, sotsiologiya fanlari doktori

23.00.00 – SIYOSIY FANLAR
Avazov Komil Xolliyevich, siyosiy fanlar bo'yicha falsafa doktori
Fayzullayev Alisher Omonullayevich, siyosiy fanlar doktori, professor
Hasanov Otabek Abdurashidovich, siyosiy fanlar doktori
Paxrutdinov Shukritdin Ilyasovich, siyosiy fanlar doktori, professor
Omonov Baxtiyor Axtamovich, siyosiy fanlar doktori, professor
Quronboyev Qahramon Qo'chqorovich, siyosiy fanlar doktori, professor

24.00.00 – ISLOMSHUNOSLIK FANLARI
Ibrohimov Ne'matulla, filologiya fanlari doktori, akademik
Islomov Zohidjon Mahmudovich, filologiya fanlari doktori, professor

FAN VA TA'LIM YANGILIKLARI
JURNALI
2026-yil
9(2)-son

УДК 372.881.111.1:37.026

Гафурова Дилдора Каримовна,
Преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания
факультета иностранной филологии и туризма
Андижанского государственного института иностранных языков

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ И УСТРАНЕНИЮ ОШИБОК В УСТНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления, классификации и коррекции ошибок в устной английской речи учащихся. Актуальность исследования определяется необходимостью поиска такого педагогического подхода, при котором исправление речевых ошибок не нарушает естественность коммуникации, а становится частью последовательного процесса формирования языковой компетенции. На основе аналитического обзора исследований в области устной корректирующей обратной связи, оценивания говорения и развития произносительных навыков рассматриваются основные типы речевых ошибок, критерии их приоритизации, способы педагогической реакции и возможности последующей проверки усвоения исправленной формы. Предлагается комплексная модель работы, включающая получение речевого образца, фиксацию и классификацию ошибок, определение их коммуникативной значимости, выбор формы обратной связи, организацию самоисправления, управляемую тренировку и последующую проверку переноса изученной формы в новую коммуникативную ситуацию. Особое внимание уделяется использованию индивидуальной речевой карты учащегося, позволяющей систематизировать наблюдения и планировать дальнейшую работу. Обосновывается необходимость сочетания непосредственной и отсроченной коррекции. Показано, что единичное повторение правильной формы непосредственно после подсказки не может рассматриваться как достаточное свидетельство устойчивого усвоения. Предлагаемая модель ориентирована на условия обучения английскому языку в академическом лицее. Статья носит обзорно-методический характер и не содержит результатов экспериментальной проверки эффективности предложенной модели.

Ключевые слова: устная речь, английский язык, речевая ошибка, корректирующая обратная связь, диагностика, самоисправление, говорение, оценивание, академический лицей.

O‘QUVCHILARNING INGLIZ TILIDAGI OG‘ZAKI NUTQ XATOLARINI ANIQLASH VA BARTARAF ETISHGA KOMPLEKS YONDASHUV

Annotatsiya. Mazkur maqolada o‘quvchilarning ingliz tilidagi og‘zaki nutqida uchraydigan xatolarni aniqlash, tasniflash va korreksiya qilish muammosi yoritilgan. Tadqiqotning dolzarbligi og‘zaki nutqdagi xatolarni tuzatish jarayonida kommunikativlikni saqlab qolish, shu bilan birga o‘quvchilarning til kompetensiyasini izchil rivojlantirishga imkon beradigan pedagogik yondashuvni ishlab chiqish zarurati bilan belgilanadi. Og‘zaki korreksion qayta aloqa, gapirishni baholash va talaffuz ko‘nikmalarini rivojlantirishga oid tadqiqotlarning tahliliy sharhi asosida nutqiy xatolarning asosiy turlari, ularni ustuvorlashtirish mezonlari, o‘qituvchining pedagogik reaksiyasi hamda tuzatilgan shaklning keyingi qo‘llanishini tekshirish imkoniyatlari tahlil qilinadi. Nutq namunasini olish, xatolarni qayd etish va tasniflash, ularning kommunikativ ahamiyatini aniqlash, qayta aloqaning mos shaklini tanlash, o‘quvchining o‘z-o‘zini tuzatishini rag‘batlantirish, boshqariladigan mashqlarni tashkil etish va o‘rganilgan shaklning yangi kommunikativ vaziyatga ko‘chirilishini tekshirishni o‘z ichiga olgan kompleks model taklif etiladi. O‘quvchining individual nutqiy xaritasidan foydalanishga alohida e’tibor qaratiladi. Shuningdek, bevosita va kechiktirilgan korreksiyani uyg‘unlashtirish zarurligi asoslanadi. O‘qituvchi yordami bilan to‘g‘ri shaklni darhol takrorlash til birligining barqaror o‘zlashtirilganligini isbotlamasligi ta’kidlanadi. Taklif etilayotgan model akademik litseylarda ingliz tilini o‘qitish sharoitlariga yo‘naltirilgan. Maqola sharh va metodik xarakterga ega bo‘lib, model samaradorligining eksperimental natijalarini o‘z ichiga olmaydi.

Kalit so‘zlar: og‘zaki nutq, ingliz tili, nutqiy xato, korreksion qayta aloqa, diagnostika, o‘z-o‘zini tuzatish, gapirish ko‘nikmasi, baholash, akademik litsey.

COMPLEX APPROACH TO IDENTIFYING AND ADDRESSING ERRORS IN LEARNERS’ SPOKEN ENGLISH

Abstract. The article addresses the problem of identifying, classifying, and correcting errors in learners’ spoken English. The relevance of the study is determined by the need for a pedagogical approach that allows teachers to address oral errors without unnecessarily interrupting communication while maintaining systematic language development. Drawing on an analytical review of research on oral corrective feedback, speaking assessment, and pronunciation development, the article examines major types of spoken errors, criteria for prioritising them, forms of teacher response, and procedures for checking subsequent learning. An integrated model is proposed that includes collecting speech samples, recording and classifying errors, determining their communicative significance, selecting an appropriate feedback strategy, promoting learner self-repair, providing controlled practice, and checking the transfer of the target form to a new communicative situation. Particular attention is paid to the use of an individual learner speech profile as a tool for organising observations and planning further instruction. The

article argues for combining immediate and delayed correction. Immediate repetition of a correct form after teacher prompting is not regarded as sufficient evidence of stable acquisition. The proposed model is intended for English language teaching in academic lyceums. The article is methodological and review-based and does not report experimental evidence of the model's effectiveness.

Keywords: spoken English, learner errors, oral corrective feedback, diagnosis, self-repair, speaking assessment, pronunciation, academic lyceum.

Введение. Формирование и развитие устной иноязычной речи представляет собой сложный педагогический процесс, поскольку в момент говорения учащемуся необходимо одновременно планировать содержание высказывания, выбирать лексические единицы, строить грамматические конструкции, контролировать произношение и поддерживать взаимодействие с собеседником. В отличие от письменной речи, говорение протекает в условиях ограниченного времени на планирование и редактирование. Именно поэтому наличие ошибок в устной речи не всегда свидетельствует о полном отсутствии соответствующего знания или правила. Отклонение от нормативной формы может быть связано с недостаточной автоматизацией языкового навыка, высокой скоростью речепорождения, влиянием родного языка, ограниченным словарным запасом, особенностями задания или повышенной когнитивной нагрузкой.

Данная особенность имеет непосредственное значение для организации педагогической коррекции. Если преподаватель стремится исправить каждую ошибку непосредственно в момент её возникновения, речевое взаимодействие может стать фрагментарным, а учащийся — чрезмерно сосредоточенным на форме вместо содержания. С другой стороны, полное отсутствие обратной связи не обеспечивает достаточных условий для осознания и преодоления устойчивых ошибок. Следовательно, проблема заключается не только в выявлении неправильных языковых форм, но и в определении того, какие из них требуют немедленного вмешательства, какие могут быть отложены до окончания речевого задания и каким способом следует организовать коррекцию.

В современных исследованиях корректирующая обратная связь рассматривается как один из значимых компонентов обучения второму языку. При этом внимание исследователей направлено не только на факт исправления ошибки, но и на характер реакции учащегося, возможность самостоятельного восстановления правильной формы и последующее использование этой формы в речи [2; 3]. R. Lyster и L. Ranta, исследуя взаимодействие учителя и учащихся в коммуникативном классе, выделили несколько основных видов корректирующей реакции, включая явное исправление, переформулирование, запрос уточнения, повторение ошибочного фрагмента, метаязыковую подсказку и побуждение к

самостоятельному исправлению [2]. Данное направление исследований позволяет рассматривать коррекцию не как одностороннее сообщение учителя о наличии ошибки, а как особую форму педагогического взаимодействия.

Особую актуальность проблема приобретает в условиях академического лицея, где учащиеся должны не только демонстрировать знание грамматических и лексических правил, но и использовать английский язык для выражения собственного мнения, описания событий, аргументации, участия в обсуждениях и решения коммуникативных задач. Для таких целей механического исправления отдельных предложений недостаточно. Необходимо формировать способность учащегося самостоятельно замечать расхождение между собственной речью и нормативной формой, корректировать высказывание и переносить усвоенную форму в новую ситуацию.

В качестве одного из ориентиров при диагностике устной речи могут использоваться критерии оценивания говорения, применяемые в международных экзаменационных системах. В частности, в критериях IELTS Speaking выделяются беглость и связность, лексический ресурс, грамматический диапазон и точность, а также произношение [1]. Однако применение этих категорий в образовательной практике должно осуществляться с учётом целей конкретной учебной программы. Они могут служить аналитической основой для наблюдения, но не должны автоматически превращать учебную диагностику в подготовку к экзамену.

Таким образом, актуальной является разработка комплексной модели, которая связывает диагностику речевых ошибок с их приоритизацией, выбором формы обратной связи, организацией самоисправления, последующей тренировкой и проверкой устойчивости результата.

Цель и задачи исследования

Цель статьи заключается в теоретическом и методическом обосновании комплексного подхода к выявлению и коррекции ошибок в устной английской речи учащихся академического лицея.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. проанализировать исследования, посвящённые устной корректирующей обратной связи и её роли в обучении иностранному языку;
2. определить основные группы ошибок, наблюдаемых в устной английской речи;
3. обосновать критерии отбора и приоритизации ошибок;
4. систематизировать способы непосредственной и отсроченной коррекции;
5. разработать последовательность педагогических действий по работе с речевой ошибкой;
6. предложить форму индивидуальной речевой карты учащегося;

7. определить способы проверки переноса исправленной формы в новую коммуникативную ситуацию.

Объектом исследования является процесс обучения устной английской речи. Предметом исследования выступают методические способы выявления и коррекции речевых ошибок и связь диагностической информации с выбором педагогического воздействия.

Материалы и методы исследования. Работа выполнена в формате аналитического обзора и методического моделирования. Теоретическую основу составили исследования, посвящённые корректирующей обратной связи, реакции учащихся на исправление, эффективности различных видов обратной связи и развитию произносительных навыков [2–6]. Дополнительным ориентиром выступил официальный документ, содержащий критерии оценивания устной части IELTS [1].

При анализе источников учитывались их непосредственная связь с обучением второму языку, направленность на устную коммуникацию, характер исследовательского дизайна и возможность практического применения полученных выводов в образовательном процессе. Особое внимание уделялось различию между непосредственной реакцией учащегося на исправление и устойчивым использованием целевой формы.

Методический анализ позволил объединить результаты рассмотренных исследований в последовательную педагогическую модель: речевое наблюдение — фиксация ошибки — классификация — определение приоритета — выбор обратной связи — самоисправление — тренировка — повторная диагностика.

Анализ научной литературы. Одной из наиболее значимых работ в области исследования устной корректирующей обратной связи является исследование R. Lyster и L. Ranta [2]. Авторы анализировали взаимодействие преподавателя и учащихся и выделили различные способы реакции на речевые ошибки. Существенным является разграничение понятий *uptake* и *repair*. Реакция учащегося на замечание учителя ещё не означает полного освоения необходимой формы. Самостоятельное исправление представляет собой более содержательный показатель того, что учащийся способен восстановить правильную языковую единицу в непосредственной ситуации взаимодействия [2].

Данный вывод имеет непосредственное значение для школьной и лицейской практики. Если учащийся после подсказки преподавателя повторяет правильную форму, педагог получает информацию о возможности её воспроизведения, но не может на основании одного эпизода сделать вывод о сформированности устойчивого навыка. Поэтому коррекционная работа должна продолжаться за пределами первоначального речевого эпизода.

Метаанализ S. Li показывает, что корректирующая обратная связь в целом оказывает положительное влияние на результаты обучения второму

языку, однако характер и величина эффекта зависят от особенностей исследования, типа обратной связи и условий обучения [3]. Это позволяет отказаться от идеи универсального коррекционного приёма. Педагогическое решение должно учитывать уровень учащегося, характер ошибки, коммуникативную задачу и степень сформированности соответствующего языкового знания.

R. Ellis подчёркивает, что выбор того, какую ошибку исправлять, кто должен выполнять исправление, каким способом и в какой момент, является частью профессионального педагогического решения [4]. Важным следствием данного положения является отказ от механического исправления всех ошибок. Педагог должен оценивать не только языковую неправильность формы, но и её значение для конкретного речевого взаимодействия.

В метааналитическом исследовании D. Brown установлено, что переформулирование достаточно часто используется преподавателями в реальных классах [5]. Вместе с тем частотность использования определённого вида обратной связи не является достаточным основанием для утверждения его универсального превосходства. Переформулирование может быть естественным способом поддержания разговора, однако учащийся не всегда замечает, что изменение реплики преподавателя было связано именно с его ошибкой.

Отдельного внимания требует коррекция произношения. Исследование K. Saito и R. Lyster показало, что сочетание фокусированной работы над формой и корректирующей обратной связи может способствовать развитию произношения английского звука /ɹ/ у японских учащихся [6]. При этом вопрос переноса сформированного навыка на новые речевые единицы остаётся принципиально важным. Поэтому фонетическая коррекция должна включать не только отработку отдельных звуков или слов, но и последующую проверку их употребления в спонтанной речи.

Таким образом, анализ литературы показывает, что эффективная коррекция предполагает взаимосвязь нескольких компонентов: обнаружения ошибки, выбора приоритетов, адекватной формы обратной связи, активного участия учащегося и последующей проверки результата [2–6].

Основные типы ошибок в устной английской речи

Для системной диагностики целесообразно разделять ошибки на несколько взаимосвязанных групп. К первой группе относятся грамматические ошибки, включающие нарушения временных форм, согласования подлежащего и сказуемого, употребления артиклей, предлогов, местоимений и порядка слов. Например, высказывание *"He go to school yesterday"* содержит нарушение временной формы глагола. Однако один такой случай не позволяет утверждать, что учащийся не знает Past Simple. Необходимо установить, повторяется ли аналогичная ошибка в других заданиях.

Вторая группа включает лексические ошибки. Они могут проявляться в выборе слова с неточным значением, нарушении сочетаемости, прямом переносе значения из родного языка или использовании общего слова вместо более точного. В устной речи лексическая ошибка особенно значима тогда, когда она препятствует пониманию намерения говорящего.

Третью группу составляют фонетические и просодические ошибки: неправильное произнесение звука, неверное словесное или фразовое ударение, нарушение интонационного оформления высказывания. Их значимость определяется прежде всего степенью влияния на понятность речи.

Четвёртая группа связана с организацией дискурса. Учащийся может использовать грамматически правильные предложения, но недостаточно связывать их между собой, резко переходить от одной мысли к другой, не развивать аргумент или не обозначать логические отношения между частями высказывания.

Пятая группа включает прагматические ошибки. Они проявляются в выборе языковых средств, не соответствующих ситуации общения, статусу собеседника или коммуникативной цели. Для развития полноценной коммуникативной компетенции работа с такими ошибками также имеет существенное значение.

Важно учитывать, что один речевой эпизод может одновременно характеризоваться несколькими типами отклонений. Например, неправильное произношение ключевого слова в сочетании с неточным его выбором способно существенно снизить понятность сообщения.

Критерии приоритизации речевых ошибок

Основной принцип предлагаемого подхода состоит в том, что количество ошибок не должно автоматически определять объём коррекционной работы. Гораздо важнее их коммуникативная значимость, устойчивость и соответствие текущей учебной цели.

В первую очередь целесообразно работать с ошибками, которые изменяют смысл высказывания или регулярно препятствуют его пониманию. Второй приоритет составляют повторяющиеся ошибки, связанные с языковым материалом, который уже изучался или является непосредственной целью текущего модуля. Далее могут рассматриваться ошибки, которые не препятствуют коммуникации, но снижают точность или естественность речи.

Единичные оговорки и ошибки, которые учащийся самостоятельно исправил в ходе речи, не требуют обязательного немедленного вмешательства. Их можно зафиксировать в речевой карте для последующего наблюдения.

При этом необходимо разграничивать ошибку и естественную вариативность устной речи. Например, паузы не всегда свидетельствуют о

недостаточной беглости. Пауза может использоваться говорящим для планирования содержания и формулирования сложной мысли. Поэтому оценивание беглости не должно основываться только на подсчёте пауз [1].

Немедленная и отсроченная корректирующая обратная связь

Выбор времени коррекции является одним из наиболее важных методических решений. В ходе свободного высказывания преподавателю не следует прерывать учащегося при каждом незначительном отклонении. Если ошибка не препятствует пониманию, её можно зафиксировать и обсудить после завершения речевого задания.

Немедленная коррекция оправдана в тех случаях, когда ошибка нарушает смысл, мешает дальнейшему взаимодействию или непосредственно связана с формой, которая является текущей целью занятия. Например, если учащийся говорит о событиях прошлого, но систематически использует настоящее время, преподаватель может кратко обратить внимание на временной маркер *yesterday* и предоставить возможность самостоятельно изменить форму глагола.

Если учащийся уже знаком с соответствующим правилом, предпочтительно использовать подсказку, стимулирующую самоисправление. Например:

— *He go yesterday.*

— *When did it happen?*

— *He went yesterday.*

В данном случае преподаватель не сообщает готовый ответ сразу, а создаёт условия для восстановления правильной формы самим учащимся.

Если необходимая форма ещё не изучена или учащийся не способен восстановить её после нескольких подсказок, целесообразно предоставить правильную модель и при необходимости кратко объяснить её употребление. Таким образом, степень самостоятельности учащегося становится одним из критериев выбора вида обратной связи.

Переформулирование также может использоваться как естественная часть диалога. Однако его коррекционный эффект может оказаться ограниченным, если учащийся не замечает, какую именно форму изменил преподаватель. В подобных случаях полезно дополнительно обратить внимание на языковой элемент [2; 4].

Поэтапная модель коррекции

Комплексный подход может быть реализован в виде последовательного цикла.

Первый этап — получение исходного речевого образца. Учащийся выполняет короткое монологическое или диалогическое задание: отвечает на вопрос, описывает ситуацию, рассказывает о событии, выражает мнение или участвует в обсуждении.

Второй этап — фиксация и классификация. Преподаватель записывает несколько характерных речевых эпизодов и распределяет их по основным категориям: грамматика, лексика, произношение, дискурс и прагматика.

Третий этап — определение приоритетов. Из всех обнаруженных отклонений выбираются два-три типа, которые наиболее значимы для конкретного учащегося и соответствуют целям занятия или учебного модуля.

Четвёртый этап — осознание расхождения. Учащемуся предлагается сопоставить исходную и целевую формы и определить, какое изменение необходимо внести. Важным является не простое повторение правила, а понимание функции языковой формы.

Пятый этап — управляемая тренировка. Сначала используется контролируемое упражнение, затем форма переносится в более свободную коммуникацию. Например, после отработки Past Simple учащиеся рассказывают партнёру о событиях прошлой недели и задают друг другу уточняющие вопросы.

Шестой этап — отсроченная проверка. Через некоторое время учащийся получает новое задание, не связанное непосредственно с предыдущим упражнением. Преподаватель проверяет, используется ли ранее исправленная форма самостоятельно.

Именно последний этап позволяет получить более содержательную информацию о переносе навыка. Если учащийся сразу после подсказки повторил правильное предложение, это свидетельствует о ближайшей реакции. Если через несколько занятий он самостоятельно использует ту же форму в новой ситуации, это является более убедительным свидетельством её функционального освоения.

Практическое применение модели в академическом лицее

В условиях академического лицея предложенная модель может интегрироваться в обычный урок без создания отдельной системы постоянного контроля. Учитель может выбрать один аспект наблюдения для конкретного занятия, например грамматическую точность, и одновременно фиксировать несколько особенно значимых ошибок других типов.

При работе с группой нецелесообразно давать каждому учащемуся подробный комментарий после каждой реплики. Более продуктивной является поочерёдная диагностика: на одном занятии педагог подробно наблюдает за одной частью группы, на следующем — за другой. Общие для нескольких учащихся ошибки могут обсуждаться после выполнения коммуникативного задания без указания конкретных фамилий.

Особую пользу представляет аудиозапись. Короткая запись в начале учебного модуля и сопоставимая запись в конце позволяют учащемуся увидеть изменения не только через оценку преподавателя, но и через собственный анализ. При использовании аудиоматериалов необходимо

соблюдать правила образовательного учреждения и заранее информировать учащихся о целях записи.

Для подготовки к интервью целесообразно использовать вопросы различной сложности. Учащийся должен не только дать краткий ответ, но и объяснить свою позицию, привести пример, уточнить мысль и отреагировать на дополнительный вопрос. Такая организация работы позволяет диагностировать одновременно грамматическую точность, словарный запас, связность и способность поддерживать взаимодействие.

Например, если учащийся говорит:

"In last year I very interested to study medicine because my uncle is doctor."

преподавателю не обязательно исправлять каждое отклонение одновременно. Сначала можно определить общий смысл и выделить две наиболее значимые цели:

"Last year I became interested in studying medicine because my uncle is a doctor."

После этого учащемуся предлагается самостоятельно объяснить причину выбора профессии, а позднее — ответить на другой вопрос, связанный с профессиональными планами. Таким образом проверяется не только способность воспроизвести исправленную фразу, но и возможность самостоятельно использовать соответствующие языковые конструкции.

Самоисправление как компонент обучения

Самоисправление занимает особое место в предлагаемой модели. Его педагогическая ценность заключается в том, что учащийся не является пассивным получателем правильной формы, а принимает участие в процессе обнаружения и устранения ошибки.

Для формирования такого навыка преподаватель может использовать краткие сигналы: повторить часть высказывания с вопросительной интонацией, выделить временной маркер, задать уточняющий вопрос или попросить учащегося повторить фразу ещё раз. Постепенно учащийся начинает воспринимать собственную ошибку не как санкционируемый недостаток, а как сигнал к самокоррекции.

Вместе с тем самоисправление не должно превращаться в самоцель. Если учащийся не располагает необходимым языковым знанием, бесконечное побуждение к самостоятельному поиску формы может увеличить когнитивную нагрузку и вызвать фрустрацию. В таких случаях преподаватель предоставляет необходимую модель, а последующее закрепление организует в новых заданиях.

Коррекция произношения

Работа над произношением требует отдельной последовательности. На первом этапе необходимо установить, действительно ли произносительная особенность препятствует пониманию. Далее определяется конкретный элемент: звук, ударение, ритм или интонационная модель.

После этого используются слуховое различение, артикуляционная инструкция, имитация и контролируемое повторение. Запись собственного голоса может помочь учащемуся сопоставить своё произношение с целевой моделью. Однако работа не должна завершаться произнесением изолированного слова.

Исследование K. Saito и R. Lyster показывает ценность фокусированной работы с произносительной формой и корректирующей обратной связи, но одновременно подчёркивает необходимость осторожности при переносе результатов конкретного исследования на другие языковые группы [6]. Поэтому после контролируемой тренировки следует возвращать изученный элемент в свободное высказывание.

Например, если отрабатывается определённый звук, учащийся сначала произносит несколько слов, затем составляет с ними предложения и наконец использует их в коротком диалоге. Такой переход позволяет проверить, сохраняется ли качество произношения при увеличении речевой нагрузки.

Связь диагностики с оцениванием устной речи

Оценивание устной речи требует разграничения нескольких параметров. В критериях IELTS Speaking отдельно рассматриваются беглость и связность, лексический ресурс, грамматический диапазон и точность, а также произношение [1]. Такое разделение полезно и для учебной диагностики, поскольку позволяет избежать ситуации, когда сильная сторона учащегося компенсирует слабую в общем впечатлении преподавателя.

Например, учащийся может говорить достаточно бегло и использовать разнообразную лексику, но систематически нарушать временные формы. В таком случае основной целью коррекционной работы становится грамматическая точность. Другой учащийся может демонстрировать относительно точные грамматические конструкции, но строить ответы из коротких, слабо связанных предложений. Для него более значимой становится работа над связностью и развитием мысли.

Следовательно, диагностическая карта должна фиксировать не только наличие ошибки, но и тот компонент устной речи, которому она соответствует. При этом критерии международного экзамена не должны использоваться для автоматического присвоения учащемуся экзаменационного балла. Они выполняют функцию аналитического ориентира и требуют адаптации к возрасту, уровню и задачам конкретной образовательной программы [1].

Обсуждение. Предложенная модель исходит из положения о том, что речевую ошибку необходимо рассматривать в контексте коммуникации. Само отклонение от нормативной формы не всегда требует немедленной коррекции. При выборе способа воздействия следует учитывать повторяемость ошибки, её влияние на понимание, связь с текущими

учебными задачами и способность учащегося самостоятельно восстановить правильную форму.

Исследования подтверждают значимость корректирующей обратной связи, однако не позволяют считать какой-либо один её вид универсально эффективным [2–5]. Явное исправление целесообразно при необходимости быстро предоставить правильную модель, переформулирование помогает сохранить естественность общения, а метаязыковая подсказка стимулирует самостоятельный анализ. Поэтому комплексный подход предполагает не максимальное количество приёмов, а их осознанное сочетание в зависимости от характера ошибки и уровня подготовки учащегося.

Важным является и временной фактор. Ошибка, исчезнувшая сразу после подсказки, может вновь появиться в спонтанной речи. Поэтому диагностика должна основываться на нескольких речевых образцах, полученных в разных коммуникативных условиях.

Ограничения исследования и перспективы

Основным ограничением работы является отсутствие экспериментальной проверки предложенной модели в академических лицеях Узбекистана. Модель разработана на основе анализа опубликованных исследований и их методического обобщения.

Эффективность корректирующей обратной связи может зависеть от возраста и языкового уровня учащихся, характера задания, продолжительности обучения и профессиональной подготовки преподавателя. Поэтому предложенный подход следует рассматривать как методическую модель, а не как универсальный алгоритм.

Перспективным направлением является экспериментальная проверка модели с определением исходного уровня учащихся, критериев кодирования ошибок и отсроченного измерения результатов. Особый интерес представляет сравнение непосредственной и отсроченной коррекции и изучение переноса исправленных форм в новые коммуникативные ситуации.

Заключение. Выявление и коррекция ошибок в устной английской речи должны рассматриваться как единый диагностико-педагогический процесс. Эффективность коррекции определяется не количеством исправленных ошибок, а последовательностью их выявления, оценки коммуникативной значимости, выбора обратной связи и последующей проверки усвоения.

Предлагаемая модель объединяет получение речевого образца, классификацию и приоритизацию ошибок, выбор непосредственной или отсроченной коррекции, стимулирование самоисправления, тренировку и проверку переноса навыка в новую речевую ситуацию. Индивидуальная речевая карта позволяет систематизировать наблюдения и планировать дальнейшую работу.

Для академического лицея данный подход может быть интегрирован в содержание обычных уроков и коммуникативных заданий. Вместе с тем его

эффективность требует дальнейшей эмпирической проверки. Такое исследование позволит определить, какие компоненты модели наиболее существенно способствуют развитию точности, беглости, понятности и самостоятельности устной английской речи учащихся.

Список литературы:

1. IELTS. *IELTS Speaking key assessment criteria* [Электронный ресурс]. URL: https://ielts.org/cdn/ielts-guides/ielts-speaking-key-assessment-criteria.pdf (дата обращения: 26.09.2026).
2. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms // *Studies in Second Language Acquisition*. 1997. Vol. 19, No. 1. P. 37–66. DOI: 10.1017/S0272263197001034.
3. Li S. The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis // *Language Learning*. 2010. Vol. 60, No. 2. P. 309–365. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x.
4. Ellis R. Corrective feedback and teacher development // *L2 Journal*. 2009. Vol. 1, No. 1. P. 3–18. DOI: 10.5070/L2.V1I1.9054.
5. Brown D. The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis // *Language Teaching Research*. 2016. Vol. 20, No. 4. P. 436–458. DOI: 10.1177/1362168814563200.
6. Saito K., Lyster R. Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English // *Language Learning*. 2012. Vol. 62, No. 2. P. 595–633. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x.

FAN VA TA'LIM YANGILIKLARI
JURNALI

2026-yil
9(2)-son

Muassis - "FAN VA INNOVATSIYA YANGILIKLARI" MCHJ
Jurnal hamkori - «PROFI UNIVERSITY»

Jurnal O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Administratsiyasi huzuridagi axborot va ommaviy kommunikatsiyalar agentligi tomonidan 2024-yil 24-may kuni № 454068-sonli guvohnoma bilan ro'yxatga olingan.

Jurnal 2024-yilda tashkil etilgan, 1 oyda bir marta o'zbek, tojik, qozoq, qirg'iz, qoraqalpoq, rus va ingliz tillarida nashr etiladi.

Tahririyat manzili: 190110, Toshkent shahri Uchtepa tumani, Bog'iston MFY, 14-mavze, 8-uy.

Telefonlar: +998 90 749 00 00
+998 90 749 77 77
+998 91 902 05 01
E-mail: saen_2024@mail.ru
Jurnal sayti: www.saen.uz
Telegram kanali: **https://t.me/saen_2024**

Maqolada keltirilgan fakt va ma'lumotlarning to'g'riligi uchun mualliflar mas'uldirlar.

"Fan va ta'lim yangiliklari" ilmiy-amaliy jurnali Oliy attestatsiya komissiyasi Rayosatining qarori (25.08.2025 y., №374/5) bilan pedagogika va psixologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD) va fan doktori (DSc) ilmiy darajasiga talabgorlarning dissertatsiyalari asosiy ilmiy natijalarini chop etish tavsiya etilgan milliy ilmiy nashrlar ro'yxatiga kiritilgan.

ISSN: 3093-8694