Профессионально-коммуникативная подготовка будущих преподавателей английского языка: анализ типичных грамматических ошибок

The Professional Communication Training of Pre-Service English Language Teachers: Analyzing Common Grammatical Errors

DOI: 10.12737/2587-9103-2026-15-4-53-63 Получено: 24 апреля 2026 г. / Одобрено: 25 июня 2026 г. / Опубликовано: 26 августа 2026 г.



Ю.А. Гущина

Канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков МГУ имени М. В. Ломоносова;
ORCID ID 0000-0002-6118-1971,
Researcher ID 49476198,
Москва, Россия,
e-mail: gushchina.msu@gmail.com

Yu.A. Gushchina

Ph.D. in Pedagogical sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Lomonosov Moscow State University;
ORCID ID 0000-0002-6118-1971,
Researcher ID 49476198,
Moscow, Russia,
e-mail: gushchina.msu@gmail.com

Аннотация

На текущий момент вопрос, касающийся требований, предъявляемых к качеству профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей и преподавателей английского языка, а также способов ее оценивания до сих пор остается открытым. Соответственно, *цель исследования* заключается в выявлении, категоризации и описании наиболее частотных грамматических ошибок, допускаемых будущими языковыми педагогами в письменном педагогическом дискурсе. В качестве *материалов исследования* выступил корпус из 78 письменных работ студентов лингводидактических профилей подготовки третьего курса бакалавриата МГУ имени М.В. Ломоносова и РГПУ имени А.И. Герцена. В рамках исследования был применен метод сплошной выборки, наряду с методами количественного и качественного анализа данных. *Результаты* показали, что в целом студентами было допущено более 450 ошибок; наиболее распространенными оказались ошибки, связанные с синтаксисом, употреблением артиклей и выбором видовременных форм глаголов. Основными причинами возникновения ошибок стала межъязыковая интерференция и недостаточная предшествующая коррекционная работа. *Научная новизна* исследования определяется постоянными изменениями в требованиях к современному профессионально-ориентированному грамматическому обучению студентов лингводидактических профилей подготовки и поиском оптимальных методов корректировки ошибок. Кроме того, научная новизна связана с фокусированием методики на обучении будущих педагогов, в связи с чем исследовательские задачи имеют узконаправленный характер для разработки и научного обоснования предлагаемой системы выявления ошибок. *Практическая значимость* работы состоит в том, что ее результаты могут послужить для разработки методических рекомендаций, интеграции специальных коррекционных блоков на различных этапах обучения, а также создания профессионально-ориентированных модулей или курсов, посвященных повышению грамотности педагогической речи будущих языковых педагогов.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя ИЯ, грамматическая компетенция, анализ ошибок, грамматические ошибки, профессиональная подготовка преподавателей иностранного языка.

Abstract

At present, there is a growing interest in the professional communicative training of pre-service language teachers. However, the question that deals with language errors that non-native pre-service English teachers are prone to make within the field of classroom discourse still remains open. Thus, *the main aim* of the article is to examine, single out, and categorize the most frequent grammatical errors made by pre-service English language teachers in written pedagogical discourse. As far as *materials and methods* are concerned, a quantitative and qualitative analysis of 78 works written by 3rd-year students of Lomonosov Moscow State University and Herzen State Pedagogical university was conducted. The *research* findings showed that students made approximately 450 grammatical errors in their contributions. It was found that the most frequent errors dealt with syntax, articles, and incorrect tense usage. The *scientific novelty* lies in the fact that it was proven that more efforts should be concentrated on developing professionally oriented grammatical competence of pre-service language teachers. *The practical significance* lies in the possibility of using the results described in the article to design educational materials aimed at grammar work for remedial purposes.

Keywords: error analysis, grammar competence, grammar errors, professional communicative competence, pre-service language teachers' training.

Введение

В настоящий момент растет интерес и число исследований, посвященных изучению профессионально-коммуникативной компетенции будущих языковых педагогов. Тем не менее вопрос, связанный с языковыми, речевыми, стилистическими и иными ошибками, которые допускают сами будущие учителя и преподаватели иностранного языка раскрыт не до конца.

Роль грамматической правильности речи в рамках профессиональной педагогической коммуникации сложно переоценить. Соответственно, любое искажение педагогического дискурса и допуск даже негрубых грамматических ошибок самим преподавателем, неизбежно повлечет за собой усвоение и запоминание неправильных форм и структур обучающимися в силу того, что преподаватель выступает для них в качестве модели использования целевого изучаемого

иностранного языка. Иными словами, вместо того, чтобы выступать в качестве транслятора языковой нормы (что вдвойне сложнее для не-носителей языка), возникает ситуация, когда преподаватель, по сути, транслирует собственные ошибки обучающимся. В этой связи, мы полностью согласны с метким высказыванием К.С. Махмурян о том, что «ошибки в произношении, лексике и грамматике не только зачастую затрудняют понимание и приводят к сбоям в общении, но и снижают авторитет учителя и уровень доверия к процессу обучения в целом» [6, с.190]. Более того, если грамматическая компетенция специалиста не развита на должном уровне, то он не только не увидит собственные ошибки данного типа, но и не сможет обнаружить и исправить их в работах своих обучающихся. Закономерно, что под сомнение будет поставлен вопрос эффективности данного преподавателя в обучении грамматическому и иным аспектам, не говоря уже о различных видах речевой деятельности.

Резюмируя, основная проблема заключается в том, что зачастую складывается ситуация, когда после окончания университета студенты, будущие учителя иностранного языка, все еще демонстрируют пробелы в собственной языковой подготовке, в результате чего страдает качество иноязычного обучения уже их подопечных. В связи с этим гипотеза нашего исследования звучит следующим образом: к третьему курсу доля грамматических ошибок, допускаемых будущими языковыми педагогами, будет все еще велика, несмотря на ранее реализованный вводно-корректирующий курс, а также изученные дисциплины, посвященные практике речевой коммуникации (*General English*) и/или теоретической грамматике. Соответственно, цель нашего исследования заключается в выявлении, классификации и количественной оценке основных категорий грамматических ошибок, допускаемых будущими преподавателями английского языка в рамках письменного педагогического дискурса.

Практическая ценность исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в рамках практикума по профессиональной коммуникации или специализированном аспектном курсе/модуле («Педагогическая грамматика») с акцентом на профилактику и коррекцию типичных грамматических ошибок. Теоретическая значимость работы заключается в переосмыслении процесса профессионально-коммуникативной подготовки будущих языковых педагогов в целом, и пересмотре вопроса профессионально-ориентированного обучения грамматике с упором на педагогический контекст, в частности.

Новизна исследования состоит в комплексном анализе грамматических ошибок в письменном педагогическом дискурсе будущих языковых педагогов, которые относятся к особой профессиональной группе, и находятся в двойственной, переходной позиции от роли обучающегося к роли преподавателя. В отличие от предшествующих работ, которые рассматривали ошибки преимущественно у школьников или студентов неязыковых профилей подготовки, данная работа затрагивает малоизученный профессионально-специфический срез.

Обзор литературы

Если направление исследований, связанных с анализом ошибок (*error analysis*) в сфере общего владения иностранным языком было и остается популярным у многих ученых, то сегмент научных работ, описывающих непосредственно типичные профессионально-коммуникативные ошибки и сбои либо будущих, либо действующих языковых педагогов до сих пор остается малочисленным. Представляется, что одной из причин такого положения дел является тот факт, что в настоящее время отсутствуют какие-либо конкретные рабочие механизмы для объективного оценивания профессионально-коммуникативной компетенции учителей и преподавателей иностранного языка.

При этом многие ученые чётко обозначают проблему низкого уровня коммуникативных умений у будущих педагогов [3]. Так, существующие результаты исследований наглядно показывают, что, к сожалению, учителя и преподаватели иностранного языка допускают довольно много языковых ошибок в своей педагогической речи. Так, А.А. Коренев и Н.В. Семина, проанализировав транскрипты 14 видеозаписей уроков российских учителей на разных уровнях образования общей длительностью в 340 минут (в том числе уроков, представленных на конкурс профессионального мастерства) установили, что из 197 выявленных и затем подтвержденных носителем данного языка ошибок, лидирующие позиции занимают грамматические (95) и лексические ошибки (37) [4].

Полученные данные находят подтверждение и в рамках других исследований. Так, М.В. Переверткина отмечает наличие определенных трудностей при овладении и употреблении иноязычных методических терминов магистрантами, будущими языковыми педагогами [7]. К аналогичным выводам приходит и автор данной статьи, которому на основании проведенного опытного обучения и полученных эмпирических данных удалось выделить перечень наиболее частотных ошибок, допускаемых будущими языковыми педагогами в сфере профессионально-ориентированной лексики [2].

Говоря о зарубежном опыте, С. Ларенас и его коллеги из Чили, проанализировав 112 эссе 56 буду-

щих преподавателей английского языка, установили, что количество допущенных ими грамматических ошибок значительно превышает долю лексических ошибок [18]. Авторы из Индонезии Г. Утами и И. Махардика, изучив письменные работы 30 действующих преподавателей английского языка, выявили, что наиболее распространенными также являются грамматические ошибки [23]. Филиппинский исследователь Д. Кабер провел грамматическое тестирование 85 будущих преподавателей английского языка, студентов первого курса, по результатам которого, только десять работ получили высокий балл, в то время как половина участников получила удовлетворительную оценку, а оставшаяся часть – неудовлетворительную [12].

Отчасти затрагивая данную тему в своем диссертационном исследовании, Дж. Макферлейн рассуждает о том, что преподаватели английского языка в значительной степени являются продуктом системы, которая не обеспечила их полноценную и качественную подготовку к преподаванию грамматики. По данным проведённых ею интервью, сами учителя признаются, что у них есть определенные пробелы в данных знаниях, и они хотели бы быть более подготовленными, в том числе чтобы не теряться и уметь отвечать на вопросы учеников по тому или иному грамматическому явлению [21].

Попутно отметим, что некоторые отечественные авторы даже вносят предложение *по выделению межкультурной профессионально-ориентированной грамматической компетенции учителя иностранного языка*, под которой подразумевается «способность к решению профессиональных задач, связанных с процессом обучения грамматической стороне речи учащихся на основе межкультурного подхода во время урочной и внеурочной деятельности» [8, с. 133]. Данное предложение является дискуссионным, но, на наш взгляд, учитывая специфику данной целевой аудитории, мы вынуждены поднимать вопрос не только о качестве обучения грамматике самих будущих языковых педагогов, но и об их методических умениях в плане подачи грамматического материала в дальнейшей профессиональной деятельности.

Отдельного внимания заслуживает вопрос интроспекции и адекватности оценки собственной грамматической и иных профессионально значимых компетенций. Осознание слабых мест в собственной подготовке с последующей реализацией шагов по их устранению является индикатором не только зрелости преподавателя, но и его готовности к профессиональному росту. Если обратиться к такому документу, как «Профессиограмма современного учителя иностранного языка», которая представляет квалификационные характеристики модели идеального языкового педагога, то среди прочих можно найти следующее требование: «Готовность выбора среди имеющихся возможностей той программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки, которая отвечает индивидуальным потребностям учителя иностранного языка, восполняет пробелы и дефициты в области его коммуникативной подготовки к преподаванию языка на различных уровнях общеобразовательной системы» [1, с. 15].

В этой связи стоит упомянуть исследование, проведенное В. Луден и М. Роль, в котором наглядно описывается расхождение между уверенностью начинающих учителей в собственной подготовке к преподаванию грамматики и уверенностью опытных сотрудников в готовности указанных начинающих учителей к осуществлению данной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что лишь 42% начинающих учителей начальной школы и 35% начинающих учителей средней школы положительно оценивают свою подготовку к преподаванию грамматики, в то время как лишь 22% их учителей-наставников положительно оценивают уровень подготовки данных учителей-стажеров [20]. Таким образом, меньше половины учителей-новичков, довольны своей профессиональной подготовкой и осознают масштабы недостатка своих знаний. В исследовании Ю. Батлера, проведенном в азиатском регионе (Корее, Тайване и Японии) сообщалось, что учителя английского отмечали существенные различия между собственным фактическим уровнем владения языком и минимальным уровнем, необходимым для его преподавания. Они также подчеркивали, что испытывают наибольшие затруднения в сфере грамматики и продуктивных видах речевой деятельности [11]. Об этом же пишет и К. Хо, отмечая, что студенты-преподаватели в ее исследовании были осведомлены о собственных проблемах с грамматикой; однако в ходе ее коррекционной работы с ними они особенно приветствовали внимание, уделенное выявлению, анализу и объяснению допускаемых ими грамматических ошибок. Они также выражали желание научиться различным стратегиям коррекции грамматических ошибок, для того чтобы в дальнейшем применять их относительно к письменным работам своих обучающихся [16].

С другой стороны, в исследовании С. Эндрюса, проведенном в Гонконге, учителей английского языка не только спрашивали об их отношении к преподаванию грамматики, но и непосредственно проверяли их знания при помощи тестов, содержащих вопросы на распознавание и воспроизведение грамматических терминов, а также на исправление и объяснение грамматических ошибок. Результаты

показали, что не-носители набрали больше баллов, чем носители английского языка, однако более четверти испытуемых упомянули явное отсутствие уверенности в своей способности обращаться с грамматическим материалом и адекватно его преподавать. Более того, большинство респондентов отметили, что испытывают «такое же равнодушие к преподаванию грамматики, как и их ученики к ее изучению» [9, с. 355]. Примечательно, что в то же время работа Р. Шульца показала несоответствие между тем, что учителя думают о восприятии грамматики студентами, и тем, что говорят сами студенты: 76% студентов заявили, что им нравится грамматика, в то время как только 30% учителей посчитали, что данный аспект *действительно* нравится студентам [22]. Исходя из этих данных, можно сделать закономерный вывод о том, что, если сами учителя иностранного языка чувствуют себя недостаточно компетентными в вопросах грамматики и, как следствие, не заинтересованы в её преподавании, то отсутствие энтузиазма и мотивации передаётся их подопечным, и, наоборот.

Турецкий ученый С. Комюр также проанализировал сильные и слабые стороны в области английской грамматики у студентов четвертого курса, будущих языковых педагогов. В рамках исследования им использовался тест формата экзамена TKT (разработанного Кембриджским синдикатом для оценки методических навыков и умений преподавателей английского языка) и анкета самооценивания. Исследователь обнаружил, что хотя студенты в целом набрали баллы выше среднего по шкале экзамена TKT, тем не менее, результаты их 14-недельной педагогической практики не подтвердили такого же уровня методической компетентности. Несмотря на достаточные теоретические знания, согласно результатам пробного экзамена TKT, в реальных ситуациях преподавания будущие учителя испытывали трудности с их применением, особенно при введении, отработке и закреплении грамматического материала, а также управлении классом [17].

Мы уделяем этому большое значение, ввиду того что исследование О. Хейм, С. Штраусс и Д. Равид выявило существенную разницу в методах обучения грамматике учителями в зависимости от их собственного уровня знаний в данной области. Для учителей, обладающих глубокими и прочными знаниями грамматики характерно следующее: они делают акцент на осмыслении грамматических явлений, уделяют внимание формированию и развитию навыков и умений мышления более высокого порядка (*HOTS*) наряду с развитием критического мышления в целом, а также проработке содержания обучения таким образом, чтобы дать обучающимся возможность концептуального понимания и осознания нюансов использования изучаемых грамматических форм. При этом, обучающийся воспринимается ими как активный участник образовательного процесса. В то же время, учителя с поверхностными знаниями грамматики, как правило, уделяют больше внимания механической отработке грамматических структур с тщательным контролем с их стороны, и пассивной ролью обучающихся, с другой, а также относительно ограниченным, поверхностным анализом грамматических форм [15].

Мы также считаем ценным мнение Р. Лонга, который предостерегает от того, чтобы оставлять начинающих учителей английского языка без поддержки, отмечая, что именно в этот период они проходят трансформацию и начинают осознавать свою профессиональную идентичность и пытаются преодолеть сомнения в своей компетентности. Он особо подчеркивает, что если позволить начинающим педагогам учиться при помощи метода проб и ошибок, то скорее всего они выработают некоторые «стратегии выживания», но в конечном счете это сильно повлияет на их стиль преподавания в сторону своеобразной закостенелости, которая в итоге помешает им стать эффективными специалистами. Он предупреждает о том, что, если учителя на самом раннем этапе своего становления не смогут повысить свою компетентность, это неизбежно приведет к фрустрации и ригидности. Он также отмечает, что для того, чтобы обрести уверенность в себе, начинающим учителям английского языка необходимо повышение квалификации в кругу коллег [19].

В любом случае с поддержкой и наставничеством старших и более опытных коллег или без них, начинающие преподаватели впоследствии становятся педагогами с многолетним стажем. Однако нам так и не удалось найти лонгитюдных исследований, которые бы четко ответили на вопрос, совершенствуют ли с течением времени преподаватели английского языка свою грамматическую компетенцию целенаправленно, или же после многих лет практики они по-прежнему не до конца уверены в своих знаниях грамматики и умениях её эффективно преподавать.

Нам также не удалось найти каких-либо научных работ, которые не только бы выявили конкретные пробелы в знаниях грамматики у группы будущих или действующих учителей, но и привели бы к последующей разработке программы повышения квалификации, специально направленной на устранение данных пробелов у респондентов. Более того, нами не было обнаружено исследований, которые бы точно описывали, какие именно грамматические элементы вызывают у учителей английского языка трудности в понимании и, как следствие, в преподавании.

В этой связи выделение типичных грамматических ошибок именно в рамках письменного педагогического дискурса сможет послужить некоторой отправной точкой для отбора содержания обучения и создания специализированного курса или серии мастер-классов/тренингов для данной целевой аудитории.

Методы и материалы

В качестве основного материала исследования выступил пул из 78 письменных работ студентов третьего курса бакалавриата МГУ имени М.В. Ломоносова и РГПУ имени А.И. Герцена. Согласно шкале *CEFR* уровень владения английским языком испытуемых варьировался от B2 до C1. Студенты проходили опытно-экспериментальное обучение (очно и дистанционно) в рамках специально созданного курса, направленного на развитие их профессионально-коммуникативной компетенции в целом и профессионально-ориентированной лексической компетенции в частности. Иными словами, развитие и совершенствование грамматических навыков и умений не входило в цели и задачи курса и, соответственно, не являлось объектом непосредственного контроля, поэтому их отдельное оценивание, хоть и постфактум представляется нам перспективным для объективной и непредвзятой констатации реального состояния уровня грамматической компетенции у данной группы будущих специалистов.

После изучения одного из модулей курса, обучающимся было предложено выполнить письменную работу, практически полностью идентичную по формату одному из заданий курса *CELTA*, где кандидаты, начинающие преподаватели, должны предварительно изучить одного или нескольких из своих подопечных, провести с ними интервью на тему их прошлого опыта обучения, далее, проанализировать полученные сведения, и только потом описать наиболее серьезные лингвистические проблемы и предложить собственные методические рекомендации для их решения. Критерии оценивания данного задания были несколько видоизменены, исходя из первостепенных задач опытно-экспериментального обучения (где особый акцент приходился на владение профессионально-ориентированной лексикой), однако остальные аспекты языка не были проигнорированы, что позволило параллельно обнаружить повторяющиеся паттерны в отношении допущенных грамматических ошибок.

В целом работа была проведена в соответствии с этапами, предложенными С.П. Кордером [14]:

1. Сбор данных.
2. Выявление ошибок.
3. Описание ошибок.
4. Объяснение причин их возникновения.
5. Оценка допущенных ошибок.

В рамках нашего исследования был использован метод сплошной выборки, т.е. мы подвергли анализу весь полученный текстовый массив студенческих работ. Кроме этого, мы прибегнули к методу количественного анализа, а именно, ранговому методу, который позволяет объективно оценить частоту и распределение языковых единиц, в нашем случае — наиболее частотных грамматических ошибок. Наконец, был применен аналитический метод для интерпретации причин возникновения данных ошибок.

Процедура анализа была многоступенчатой и состояла из нескольких этапов. После сбора работ, они были подвергнуты первичному оцениванию экспертом-преподавателем с маркированием всех ошибок и последующим выставлением оценок по критериям. Здесь же отметим, что впоследствии работы студентов МГУ имени М.В. Ломоносова были перепроверены вторым экспертом-преподавателем, что позволяет говорить о применении критерия межэкспертной надежности (*inter-rater reliability*) в виде получения высокого процента согласия (*inter-coder agreement*), который свидетельствует об идентичных результатах при проверке одних и тех же работ разными экспертами. Через относительно небольшой промежуток времени после окончания экспериментального обучения, была проведена повторная проверка первым экспертом, что позволяет говорить о реализации критерия «внутриэкспертной надежности» (*intra-rater reliability*).

Более того, при дальнейшем анализе для повышения коэффициента надежности и минимизации неизбежной субъективности при маркировке непосредственно грамматических ошибок, работы были дополнительно проверены при помощи инструментов на основе технологий искусственного интеллекта, а именно нейросетей *DeepSeek* и *Qwen*. Отдельно отметим, что при ручной проверке особый акцент был сделан на контекст, который как было установлено ранее [2, там же], довольно часто игнорируется нейросетями, что приводит к засчитыванию в качестве ошибки абсолютно правильных явлений. Ручная разметка ошибок с их последующей категоризацией оказалась более точной.

После повторной идентификации грамматических ошибок и их окончательной маркировки, полученные результаты были занесены в таблицу программы *Excel* для количественной обработки данных (выявления частотности) и их последующей визуализации. Наконец, на финальном этапе был проведен качественный анализ примеров из эссе, содержащих ошибочные фрагменты для определения наиболее вероятных причин их возникновения.

Результаты

Из всего массива грамматических ошибок, мы решили остановиться на глобальных и наиболее частотных ошибках, и не фокусироваться на локальных и редких ошибках-оплошностях (куда мы также отнесли очевидные опечатки), так как они носят идиосинкратический характер и обладают гораздо меньшей ценностью с т.з. методов обработки данных, а также последующего лингвометодического вмешательства и заострения внимания всех обучающихся.

Общее количество морфосинтаксических ошибок, найденных в 78 работах, составило около 500 единиц (452 ошибки). Рассмотрим каждую из категорий отдельно, в порядке убывания, по количеству допущенных ошибок.

В сфере синтаксиса было выявлено 198 ошибок на 78 эссе. В данную категорию вошли ошибки, связанные с нарушением порядка слов в предложении, отсутствием синтаксического параллелизма, неполными предложениями, некорректным использованием союзов или их отсутствием и т.п. Далее представлена табл. 1, отражающая общее количество ошибок данного рода и примеры из эссе (здесь и далее орфография, пунктуация и т.п. авторов сохранена, поэтому некоторые из приводимых отрывков студенческих работ содержат множественные ошибки, принадлежащие не только к данной, но и к другим категориям).

Таблица 1

Примеры ошибок из эссе в категории «Синтаксис»

Категория	Количество ошибок	Процент допущенных ошибок от общего числа	Пример ошибок из эссе
Набегающие предложения (*Run-on sentences*)	89	~45%	*"I often lacked lexical knowledge, I used simple grammatical constructions, but I read quite well and there were no problems with listening"(essay 33).* *"I find it difficult to speak English fast and correctly, it's better to write" (essay 1).* *"He is a very active boy, he can't sit in one place for more than 5 minutes, he needs breaks from time to time" (essay 16).*
Неправильный порядок слов в предложении	58	~29%	*"Before I start tutoring him, I need to at least know three things…" (essay 3).* *"In ordinary life you do not think about what is the correct necessary use" (essay 30).*

Окончание табл. 1

Категория	Количество ошибок	Процент допущенных ошибок от общего числа	Пример ошибок из эссе
			"The teen also learned German, that's why she has troubles with English sounds proper pronunciation and a vividly expressed German accent" (essay 4)
Неполные предложения (*Sentence fragments*)	21	~11%	*"Secondly, Valerie's lack of grammar understanding. To correct that i can use ppp method for her to be fully involved in. Finally, vocabulary extension for Lera.She complains about the lack of understanding of the integral system of the language. And problems with the use of grammatical means" (essay 26)*
Отсутствие синтаксического параллелизма	16	~8%	*"According to David Kolb's model, she's more inclined towards the Diverger: strong in imaginative ability, easily carries out the discussion and generally well-spoken" (essay 47).* *"The suggestion to combat this problem is to focus their attention on learning grammar rules through flash card, making graphs, tables and schemes which help to concise the information and to better visualise it" (essay 48)*
Отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым	12	~6%	*"There are a few topics, that the student fancy studying" (essay 11)*
Висячие модификаторы (*dangling modifiers*)	2	~1%	*"While reflecting upon her language learning experience, it became apparent that she has never been nudged into a language class, that is to say, she has had an intrinsic motivation for acquiring new skills and constantly boosting her language level" (essay 8)*

Безусловным лидером среди синтаксических ошибок стали так называемые «набегающие» предложения (*run-on sentences*), где две независимых части сложного предложения не были соединены должным образом из-за пропуска необходимого союза, а были соединены только при помощи запятой (*comma splice*).

На втором месте внутри данной категории оказались ошибки, вызванные неправильным порядком слов. В целом некоторая неуклюжесть в построении предложений на английском языке и копирование порядка слов, характерного для сложных предложений в русском языке были вполне предсказуемы в силу очевидного влияния интерференции родного языка.

На третьем месте оказались ошибки, связанные с пропуском подлежащего или сказуемого (или и того, и другого одновременно). Данное явление считается довольно грубой ошибкой в английском языке, но в тоже время широко распространенно в русском языке, так как смысл легко восстанавливается из контекста. Кроме этого, иногда в текстах работ встречалась неоправданная парцелляция, скорее всего, обусловленная нехваткой знаний или неуверенностью в области применения союзов и союзных слов.

Ожидаемо самыми частотными союзами, использованными в работах, стали *and*, *but* и *still* (в том числе в начале предложения), что свидетельствует о «бедности» синтаксиса и нарушении стиля. Только в одном эссе был использован союз *for*, однако он является довольно формальным и описывается в некоторых англоязычных словарях с пометой «устаревший».

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости усиления блока «Синтаксис» в рамках изучаемого цикла профессиональных дисциплин.

Второе место было закономерно занято ошибками в артиклях (141 на 78 эссе), которые являются наиболее стабильными ошибками, характерных для обучающихся, чей родной язык не имеет аналогичного грамматического явления. Если в английском языке артикли помогают идентифицировать часть речи, уточнить и добавить информацию, а также выстраивать картину мира при помощи категории определённости, то в русском языке, который является флективным, эту функцию на себя берут падежные окончания, контекст, порядок слов, частицы, местоимения и т.д. Соответственно, обучающимся зачастую трудно понять логику и при-учить себя к употреблению артиклей из-за отсутствия данной необходимости в родном языке. Так, к примеру, в одном из эссе было допущено целых три ошибки в употреблении артиклей всего в одном предложении – "*She gave a birth in states and her children attend British kindergarten in Moscow*" (*essay 37*).

В целом ошибки в употреблении артиклей можно условно разделить на следующие категории, которые отражены в табл. 2.

Таблица 2

Примеры ошибок из эссе в категории «Артикли»

Категория	Количество ошибок	Процент допущенных ошибок от общего числа	Пример ошибок из эссе
Пропуск неопределенного артикля *a/an*	53	~38%	"*She wants to be an English teacher and she wants to be • well educated specialist*." (*essay 13*). "*Actually, it's • good idea to try to visualize each time in my mind and try to think like a foreigner*" (*essay 19*)
Пропуск определенного артикля *the*	44	~31%	"*I can use • audio-lingual method*" (*essay 4*). "*To improve speaking, • student may stick to an effective and entertaining way — watching English series*" (*essay 17*)
Некорректное использование артикля *the*	30	~21%	"*I should try the Silent way, if I hear the Russian from her, I wouldn't pay any attention*" (*essay 41*)
Некорректное использование артикля *a/an*	10	~7%	"*First of all, study a vocabulary hard*" (*essay 30*). "*I found out the following: she has been learning English for 12 years and she is at an B2 level in English*" (*essay 28*)
Ошибка в выборе между артиклями (*a vs the*)	4	~3%	"*Using a communicative approach would also be good*" (*essay 5*). "*In a meantime, it is good to keep on checking grammar rules if English usage is becoming more urban and vulgar, so you can easily go back to the official correspondence just in case*" (*essay 18*)

Учитывая профиль подготовки данной целевой аудитории и множество ошибок в данном сегменте, мы рекомендуем преподавателям обратить особое внимание на следующие моменты при работе с обучающимися: необходимость постановки определённого артикля перед названиями методов и подходов обучения иностранным языкам, и ключевым документом, регулирующим сферу языкового образования (*the Communicative Approach, the Grammar-Translation Method, the CEFR* и др.), а также в контесте приведения полного названия английских времен, что зачастую игнорируется студентами (*the Present Perfect Tense* и т.п.); частотную вставку ненужного артикля *the* перед названиями различных компетенций (*the communicative competence* вместо правильного варианта —

communicative competence и т.п.); наконец, отсутствие надобности в постановке артиклей или, наоборот, тонкости их использования в особых случаях/при определенном контексте перед неисчисляемыми существительными (*grammar, vocabulary, phonetics, pronunciation, motivation, speech, knowledge, information, practice, advice, feedback, homework*). Исходя из практики подготовки будущих кадров, можно отметить многочисленные ошибки, касающиеся использования неопределенного артикля перед словом feedback, использование неисчисляемого слова homework во множественном числе и т.д.

Третье место заняли ошибки, относящиеся к сфере употребления времен английского языка (67 ошибок на 78 эссе). Само задание предполагало широкий диапазон использования различных времен в этом плане, так как обучающимися нужно было а) описать прошлый опыт изучения языка опрошенного ими подопечного; б) охарактеризовать его/ее фактический уровень владения иностранным языком на текущий момент, а также затронуть основные лингвистические трудности, с которыми те сталкиваются на постоянной основе, проиллюстрировав их конкретными примерами; в) предоставить рекомендации по работе над улучшением отдельных навыков и умений в будущем. Отметим, что из 78 работ, лишь 37 были свободными от ошибок в данной сфере. Данный факт в некотором роде подтверждает тезис о том, что проведенная ранее работа во время 1–2 курса на занятиях по английскому языку принесла определённые плоды. Тем не менее, в остальных 40 работах присутствовали 1–3 ошибки, в подавляющем большинстве, связанные с отсутствием согласования времен или неправильным употреблением того или иного времени или аспекта — "*I have started to work with her 2 years ago when she was at the 4th grade*" (essay 76); "*I was sure that everything will work out*" (essay 43), и т.п.

Здесь хотелось бы отметить полное совпадение полученных данных с другими эмпирическими исследованиями. В статье коллектива ученых из Мордов-ского университета, описывающей стабильные грамматические ошибки в работах русскоязычных обучающихся, ранее были получены аналогичные результаты. После анализа 232 разножанровых письменных работ, авторы приводят данные, где лидирующие позиции в плане частотности также занимают ошибки в артиклях, синтаксисе и видовременных формах глаголов, соответственно [5].

Следующими по распространенности в работах стали ошибки, связанные с употреблением герундия или инфинитива после глаголов recommend, *suggest* и *advise* (22 ошибки на 78 эссе). Как видно из примеров, приведенных в табл. 3, обучающиеся также переносили грамматическую структуру, типичную для родного языка, в английский язык.

Представляется, что преподавателям постоянно приходится давать рекомендации обучающимися в виде устных или письменных комментариев в виде корректирующей обратной связи, направленной на устранение тех или иных неточностей, а также предоставлению оптимальных способов их исправления. Соответственно, профилактика ошибок данного рода кажется нам довольно значимой для данной профессиональной группы.

Таблица 3

Примеры ошибок из эссе в категории «Неправильное употребление герундия/инфинитива после определенных глаголов

Категория	Количество ошибок	Процент	Примеры
Неправильное употребление структуры с глаголом *recommend*	17	~77%	*"In addition, I recommend to listen English podcasts and write down unfamiliar words" (essay 3)*
Неправильное употребление структуры с глаголом *suggest*	3	~14%	*"I would suggest to go through some topical vocabulary, at the very least on most common subjects…" (essay 60)*
Неправильное употребление структуры с глаголом *advise*	2	~9%	*"I advised him putting down all the new words and expressions after reading a text and then making up sentences with them…" (essay 57)*

Наконец, пятое место по частотности заняли ошибки в употреблении предлогов и предложных фраз (14 ошибок на 78 эссе). Ошибки в данной категории можно охарактеризовать следующим образом: неверный выбор предлога (всего 11 ошибок), например, "*To improve this situation, for the speaking on the lesson, I should try the Silent way...*" (*essay 41*); "*I offered a set of games aimed on guessing and using vocabulary"* (*essay 71*) или отсутствие необходимого предлога (3 случая) — "*As for the past language experience, he didn`t catch up _the group*" (*essay 21*). Исходя из опытно-экспериментальной работы описанной выше и проведенного в ее рамках тестирования, следует добавить в данную категорию не всегда правильный выбор предлога в словосочетаниях *"in the lesson" vs "at the lesson"*, пропуск предлога *in* во фразе "*to stand in for smb*", а также частый неверный выбор предлога *on* в словосочетании "*write sth in the margins*" или употребление некорректного предлога в фразе "*Open your books on page...*" вместо "*Open your books at/to page ...*", что легко объясняется дословной калькой с русского языка.

Хотелось бы отдельно обозначить наличие разрозненных, но довольно грубых ошибок самого разного морфологического характера, которых оказалось около десятка. Приведем некоторые примеры:

- ошибки в словообразовании: "*Anastasia's linguistic problems are inability to formulate her thoughts in written and her pronunciation that confuses her when she listens to other people speaking*" (*essay 70*);
- ошибки в употреблении few/less: "*The more repetition, the less mistakes the student will have in the future*" (*essay 36*);
- неверное употребление сравнительной степени наречия: "*Now at the university I use it most often than other methods*" (*essay 1*).

Подытоживая, можно сказать, что основной причиной допуска обнаруженных нами ошибок стало сильное влияние интерференции, наряду с отсутствием данного грамматического явления в родном языке, а также слабой предшествующей отработкой тех или иных структур и конструкций. Тем не менее, характер выявленных ошибок в подавляющем числе случаев свидетельствует о неполном соответствии заявленного уровня и требованиям ФГОС, предъявляемых к подготовке будущих выпускников лингводидактического профиля подготовки.

В качестве ограничения исследования можно отметить относительно небольшой объем выборки – 78 экземпляров. Помимо этого, были рассмотрены ошибки лишь в одном виде речевой деятельности, в рамках письменного педагогического дискурса. Перспективным представляется анализ устного педагогического дискурса, например, при помощи записанных на видео занятий, проводимых будущими преподавателями иностранного языка во время их педагогической практики. Наконец, в нашем случае, исследовательская работа проводилась в контексте двух высших учебных заведений, в то время как для получения более обстоятельных данных было бы полезно расширить экспериментальную площадку и рассмотреть опыт иных образовательных учреждений, выпускающих будущих языковых педагогов.

Заключение

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась. К третьему курсу доля грамматических ошибок, допускаемых будущими языковыми педагогами, остается все еще достаточно высокой (более 450 морфосинтаксических ошибок на 78 эссе), несмотря на ранее реализованную диагностико-коррекционную работу, проведенную на первом курсе, и занятия в рамках дисциплин «Теоретическая грамматика» и/или «Первый иностранный язык» на последующих курсах.

На основании полученных результатов, было установлено наличие глобальных грамматических ошибок, несмотря на уровень владения иностранным языком средний и выше среднего (B2-C1), и специфику подготовки целевой аудитории. Тройка лидеров грамматических явлений, представляющих наибольшие трудности для употребления студентами лингводидактических профилей подготовки, состоит из артиклей, сложных синтаксических конструкций, а также видовременных форм глаголов английского языка. Выявленное количество ошибок заставляет переосмыслить процесс формирования и развития грамматической компетенции в контексте подготовки будущих педагогических кадров. Если брать в расчет то, что после еще одного года обучения в рамках уходящей образовательной модели (т.е. после окончания бакалавриата) некоторые молодые специалисты устроятся на работу в школу, вопрос качества их эффективности как языковых педагогов не может не вызывать определенные вопросы.

В качестве шагов по устранению обозначенной проблемы можно предложить несколько решений. Во-первых, нам видится, что интеграция специфических коррекционных блоков или разработка и внедрение специализированного аспектного курса/модуля, как, например, «Педагогическая грамматика», оказали бы позитивное влияние на качество профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Двухплановость такого курса в плане совершенствования собственной грамматической компетенции, с одной стороны, и овладения эффективными способами введения, отработки и закрепления грамматического материала, с другой стороны, усилило бы его практическую ценность и реальную педагогическую пользу.

Во-вторых, немаловажным становится акцентирование внимания на развитии учебной автономии, а также механизмов внутреннего лингвистического самоконтроля и самокоррекции. Сюда можно отнести обучение студентов самостоятельной работе с корпусами для проверки правильности выбранных грамматических структур и паттернов, а также подключение инструментов на основе искусственного интеллекта для получения детализированной корректирующей обратной связи с целью выстраивания оптимальной образовательной траектории для каждого конкретного обучающегося. Целесообразным является добавление элементов, связанных с взаимной проверкой письменных работ с упором на грамматический аспект, а также включение дополнительных заданий, направленных отработку наиболее трудных для освоения элементов вместе с развитием осведомлённости о типичных ошибках в данной

сфере. При этом, мы с аккуратностью говорим о включении в перечень рекомендаций работу с заданиями, цель которых исправить содержащиеся в них ошибки, так как данные исследований свидетельствуют о том, что задания такого рода не всегда могут иметь положительный эффект, так как обучающиеся склонны запоминать ошибочные варианты из-за подкрепления неверной информации [10]. В целом мы полностью согласны и придерживаемся позиции итальянского ученого Дж. Конти, который в своем диссертационном исследовании доказал, что предотвращение процесса укоренения ошибок более эффективно, чем последующие попытки их исправления [13]. Наконец, рациональным кажется ведение журнала личных ошибок, с целью их окончательного устранения, а также в качестве инструмента саморефлексии.

Хочется верить, что результаты данного и будущих исследований на данную тематику в совокупности помогли бы повысить качество грамотности педагогической речи студентов лингводидактических профилей подготовки, а также предотвратить саму возможность передачи неправильного языкового опыта будущих учителей и преподавателей иностранного языка уже их подопечным.

Литература

1. *Бердичевский А.Л.* Профессиограмма современного учителя иностранного языка [Текст] / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. — М.: ФЛИНТА, 2021. — 48 с.
2. *Гущина Ю.А.* Анализ типичных ошибок в сфере профессионально-ориентированной лексики у будущих преподавателей английского языка с привлечением искусственного интеллекта [Электронный ресурс] // Концепт. — 2025. — № 12. — С. 16–34. — URL: http://e-koncept.ru/2025/251235.htm DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11235 (дата обращения: 08.04.2026).
3. *Зюкина З.С.* Повышение коммуникативно-речевой активности будущего педагога в условиях дистанционного образования [Текст] / З.С. Зюкина // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2022. — Т. 11. — № 5. — С. 29–36. — DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-5-29-36
4. Коренев А.А. Методика классификации ошибок в педагогической речи российских учителей английского языка (на материале видеозаписей уроков) [Текст] / А.А. Коренев, Н.В. Семина // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. — 2018. — С. 166–172.
5. *Коровина И.В.* Стабильные грамматические ошибки, допускаемые русскоязычными учащимися в английском языке [Текст] / И.В. Коровина, Е.А. Мухордова, С.М. Владимирова // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 79–86.
6. *Махмурян К.С.* Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования [Текст]: автореф. дис. … д-ра пед. наук / К.С. Махмурян. — М., 2009.
7. Переверткина М.С. Овладение понятийно-терминологическим аппаратом как основа подготовки будущих учителей иностранных языков к профессиональной коммуникации [Текст] / М.С. Переверткина, А.А. Коренев, Ю.А. Гущина // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2022. — Т. 11. — № 6. — С. 40–49. — DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-6-40-49
8. *Шимичев А.С.* О межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции учителя иностранного языка [Текст] / А.С. Шимичев // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 9. — С. 131–136.
9. Andrews S. Teacher Language Awareness // ELT Journal. 2008. Vol. 62, no. 3. Pp. 322–324. DOI: 10.1093/elt/ccn03
10. Brown A.S., Schilling H.E.H., Hockensmith M.L. The negative suggestion effect: Pondering incorrect alternatives may be hazardous to your knowledge // Journal of Educational Psychology. 1999. Vol. 91, no. 4. Pp. 756–764.
11. Butler Y.G. What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan // TESOL Quarterly. 2004. Vol. 38, no. 2. Pp. 245–278.
12. Caber J. Grammatical proficiency of the pre-service teachers in a state college in Guimaras Island, Philippines: An assessment of errors and issues in writing // Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal. 2023. Vol. 15, no. 3. Pp. 268–273.
13. Conti G. Metacognitive enhancement and error correction: An investigation in the impact of self-monitoring strategies on L2 Italian student writing: Unpublished Doctoral Dissertation. University of Reading, United Kingdom, 2004.
14. Corder S.P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition // Language Teaching & Linguistics: Abstracts. 1975. Vol. 8, no. 4. Pp. 201–218. DOI: 10.1017/S0261444800002822
15. Haim O., Strauss S., Ravid D. Relations between EFL teachers' formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children's minds and learning // Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20, no. 8. Pp. 861–880.
16. Ho C.M.L. Empowering English teachers to grapple with errors in grammar // The Internet TESL Journal. 2003. Vol. 9, no. 3. URL: http://iteslj.org/Techniques/Ho_Grammar_Errors.html (дата обращения: 08.04.2026).
17. Kömür Ş. Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers // Teaching Education. 2010. Vol. 21, no. 3. Pp. 279–296.
18. Larenas C., Jiminez T., Astorga N., Yanez P. Preservice teachers' essay writing: An analysis of their grammatical and lexical errors // Lenguas Modernas. 2020. Vol. 55. Pp. 9–36.
19. Long R. 20/20 hindsight: Teacher change and advice // The Internet TESL Journal. 1999. Vol. 5, no. 11. Pp. 1–11.
20. Louden W., Rohl M. Too many theories and not enough instruction: Perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools // Literacy. 2006. Vol. 40, no. 2. Pp. 66–78.
21. MacFarlane G. Investigation into English grammar proficiency of teachers of English language [Electronic resource]: Unpublished EdD thesis. University of Tasmania, 2015. DOI: 10.25959/23239688. URL: https://figshare.utas.edu.au/articles/thesis/Investigation_into_English_grammar_proficiency_of_teachers_of_English_language/23239688 (дата обращения: 08.04.2026).
22. Schulz R.A. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar // Foreign Language Annals. 1996. Vol. 29, no. 3. Pp. 343–364.
23. Utami P., Mahardika I. Grammarly and grammatical errors reduction: A case for non-native English teachers' professional learning // International Journal of Language Education. 2023. Vol. 7, no. 2. Pp. 227–240.

Список использованных корпусных данных

1. Berdichevskii A.L., Tareva E.G., Yazykova N.V. Professiogramma sovremennogo uchitelya inostrannogo yazyka [Job profile of a modern foreign language teacher]. Moscow: FLINTA Publ., 2021. 48 p. (in Russian).

2. Gushchina Yu.A. Analiz tipichnykh oshibok v sfere professional'no-orientirovannoi leksiki u budushchikh prepodavatelei angliiskogo yazyka s privlecheniem iskusstvennogo intellekta [Analyzing typical errors in the professional vocabulary of pre-service English teachers using AI] [Electronic resource]. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Koncept» [Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"], 2025, no. 12 (December), pp. 16–34. URL: http://e-koncept.ru/2025/251235.htm (accessed: 08.04.2026). DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11235. (in Russian).
3. Zyukina Z.S. Povyshenie kommunikativno-rechevoi aktivnosti budushchego pedagoga v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya [Increasing communicative and speech activity of a future teacher in distance education conditions]. Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika [Scientific Research and Development. Modern Communicativistics], 2022, vol. 11, no. 5, pp. 29–36. DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-5-29-36. (in Russian).
4. Korenev A.A., Semina N.V. Metodika klassifikatsii oshibok v pedagogicheskoi rechi rossiiskikh uchitelei angliiskogo yazyka (na materiale videozapisei urokov) [Methodology for classifying errors in the pedagogical speech of Russian teachers of English (based on video recordings of lessons)]. Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikatsiya [Language. Culture. Translation. Communication], 2018, pp. 166–172. (in Russian).
5. Korovina I.V., Mukhordova E.A., Vladimirova S.M. Stabil'nye grammaticheskie oshibki, dopuskaemye russkoyazychnymi uchashchimisya v angliiskom yazyke [Stable English grammatical errors made by Russian students]. Nizhegorodskoe obrazovanie [Nizhny Novgorod Education], 2021, no. 1, pp. 79–86. (in Russian).
6. Makhmuryan K.S. Teoretiko-metodicheskie osnovy uskorennoi podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyakh dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Theoretical and methodological foundations of accelerated training of foreign language teachers within the context of CPD]: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk [Abstract of Dr. ped. sci. diss.]. Moscow, 2009. (in Russian).
7. Perevertkina M.S., Korenev A.A., Gushchina Yu.A. Ovladenie ponyatiino-terminologicheskim apparatom kak osnova podgotovki budushchikh uchitelei inostrannykh yazykov k professional'noi kommunikatsii [Mastering Professional Terminology and Developing Conceptual Apparatus in Preparing Pre-Service Language Teachers for Professional Communication]. Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika [Scientific Research and Development. Modern Communicativistics], 2022, vol. 11, no. 6, pp. 40–49. DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-6-40-49. (in Russian).
8. Shimichev A.S. O mezhkul'turnoi professional'no orientirovannoi grammaticheskoi kompetentsii uchitelya inostrannogo yazyka [Intercultural professionally-oriented grammatical competence of a foreign language teacher]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia], 2014, no. 9. Pp. 131–136. (in Russian).
9. Andrews S. Teacher Language Awareness // ELT Journal. 2008. Vol. 62, no. 3. Pp. 322–324. DOI: 10.1093/elt/ccn03
10. Brown A. S., Schilling H. E. H., Hockensmith M. L. The negative suggestion effect: Pondering incorrect alternatives may be hazardous to your knowledge // Journal of Educational Psychology. 1999. Vol. 91, no. 4. P. 756–764.
11. Butler Y.G. What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan // TESOL Quarterly. 2004. Vol. 38, no. 2. Pp. 245–278.
12. Caber J. Grammatical proficiency of the pre-service teachers in a state college in Guimaras Island, Philippines: An assessment of errors and issues in writing // Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal. 2023. Vol. 15, no. 3. Pp. 268–273.
13. Conti G. Metacognitive enhancement and error correction: An investigation in the impact of self-monitoring strategies on L2 Italian student writing: Unpublished Doctoral Dissertation. University of Reading, United Kingdom, 2004.
14. Corder S. P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition // Language Teaching & Linguistics: Abstracts. 1975. Vol. 8, no. 4. Pp. 201–218. DOI: 10.1017/S0261444800002822
15. Haim O., Strauss S., Ravid D. Relations between EFL teachers' formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children's minds and learning // Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20, no. 8. Pp. 861–880.
16. Ho C. M. L. Empowering English teachers to grapple with errors in grammar // The Internet TESL Journal. 2003. Vol. 9, no. 3. URL: http://iteslj.org/Techniques/Ho_Grammar_Errors.html (дата обращения: 08.04.2026).
17. Kömür Ş. Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers // Teaching Education. 2010. Vol. 21, no. 3. Pp. 279–296.
18. Larenas C., Jiminez T., Astorga N., Yanez P. Preservice teachers' essay writing: An analysis of their grammatical and lexical errors // Lenguas Modernas. 2020. Vol. 55. Pp. 9–36.
19. Long R. 20/20 hindsight: Teacher change and advice // The Internet TESL Journal. 1999. Vol. 5, no. 11. Pp. 1–11.
20. Louden W., Rohl M. Too many theories and not enough instruction: Perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools // Literacy. 2006. Vol. 40, no. 2. Pp. 66–78.
21. MacFarlane G. Investigation into English grammar proficiency of teachers of English language [Electronic resource]: Unpublished EdD thesis. University of Tasmania, 2015. DOI: 10.25959/23239688. URL: https://eprints.utas.edu.au/23217/1/MacFarlane_whole_thesis.pdf (дата обращения: 08.04.2026).
22. Schulz R. A. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar // Foreign Language Annals. 1996. Vol. 29, no. 3. Pp. 343–364.
23. Utami P., Mahardika I. Grammarly and grammatical errors reduction: A case for non-native English teachers' professional learning // International Journal of Language Education. 2023. Vol. 7, no. 2. Pp. 227–240.