

АНАЛИЗ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИИ

ANALYSIS OF PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH SPELLING

**T. Osipyan
M. Manukyan**

Summary: The purpose of this article is to analyze the psycholinguistic aspects of the spelling competence formation process.

This article discusses some cognitive processes that affect the mastery of the spelling of the English language. In the study of the problems, an attempt was made to identify the main factors and an analysis of the processes taking place during spelling training was given. In writing the article, special attention was drawn to such phenomena as interference, motivation, mechanisms of long-term memory and mechanisms of internal pronunciation, the dominant channel of information perception, as well as the individual characteristics of the trainees.

Keywords: english spelling, interference, mechanisms of long-term memory, individual characteristics, channel of perception and storage of information, motivation, context.

Осипян Тереза Грантовна

К.п.н., доцент, Пятигорский государственный университет, Пятигорск
kritera@yandex.ru

Манукян Мариам Рафиковна

Соискатель, Пятигорский государственный университет, Пятигорск
35mariam@mail.ru

Аннотация: Целью данной статьи явился анализ психолингвистических аспектов процесса формирования орфографической компетенции.

В данной статье рассматриваются некоторые когнитивные процессы, влияющие на овладение орфографией английского языка. В исследовании проблематики была предпринята попытка выявления основных факторов и дан анализ процессов, имеющих место при обучении спеллингу. В написании статьи привлекли особое внимание такие явления, как интерференция, мотивация, механизмы долговременной памяти и механизмы внутреннего проговаривания, доминирующий канал восприятия информации, а так же индивидуальные особенности обучаемых.

Ключевые слова: английская орфография, интерференция, механизмы долговременной памяти, индивидуальные особенности, канал восприятия и хранения информации, мотивация, контекст.

Правописание является одним из важнейших аспектов языка, и изучению английской орфографии следует уделить пристальное внимание. Наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности обучающихся, является отсутствие сформированности орфографического навыка.

Нет сомнения в том, что письмо может стать действенным средством обучения лишь в том случае, если обучаемые достигнут определенного уровня сформированности орфографических навыков. Задача преподавателя состоит в том, чтобы способствовать формированию устойчивого навыка передачи английских звуков на письме. Задача эта довольно сложная и чтобы ее решить более успешно необходимо учитывать не только лингвистический и социолингвистический компоненты, но и психолингвистический. Как показывает практика и наши собственные наблюдения, язык — это не предмет для изучения, это сложный навык, которым необходимо научиться овладеть и суметь правильно использовать.

По предложенному определению Зимней И.А., речевая деятельность есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный процесс выдачи и приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, чувств), направленный

на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения. [6, с. 51]

В процессе организации обучения орфографии английского языка, по нашему мнению, следует учитывать следующие факторы, влияющие на эффективность обучения:

1. влияние интерференции первого иностранного языка (немецкого, французского или испанского) как проактивной, так и ретроактивной;
2. работу механизмов долговременной памяти и механизмов внутреннего проговаривания;
3. доминирующий канал восприятия информации;
4. индивидуальные особенности обучаемых к чтению и письму, в частности, индивидуальные стратегии чтения и записи слова (стратегии «финикийца» и «китайца»);
5. наличие гендерокомфортной образовательной среды

В процессе обучения английской орфографии, для более эффективного ее усвоения необходимо учитывать влияние переноса, который характеризуется как сложный объективный психологический процесс, возникающий и существующий, по мнению И.И Китросской, при языковом контактировании независимо от воли и жела-

ния билингов. По определению автора, «перенос – это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах» [9, с. 6]. В качестве результата осуществления явления переноса рассматривается интерференция – отрицательные отклонения от нормы изучаемого языка и фацилитация (положительный перенос) – адекватное, быстрое, успешное построение модели лингвистического явления в языковом сознании обучающегося.

В.Н. Квинн определяет интерференцию следующим образом: «интерференция – это своего рода искажение информации, новая информация смешивается с уже имеющейся». Автор выделяет два вида интерференции: проактивную и ретроактивную [8, с.134-135]. Результаты нашего наблюдения за процессом обучения показывают, что при овладении вторым иностранным языком, в частности, иноязычной орфографией, может действовать как проактивная, так и ретроактивная интерференция.

Влияние проактивной и ретроактивной интерференции первого иностранного языка при овладении английской орфографией можно продемонстрировать следующими примерами. Если студент, изучающий немецкий язык (первый иностранный), делает ошибки при передаче английского звука /ʃ/ на письме, то есть вместо *shall, shake, shadow* пишет *schall, schake, schadow*, то это значит, что, недавно поступившие новые данные блокируются уже имеющимися. В памяти «засело» выученное ранее правило немецкой орфографии *sch* – *Schule, Schiff, schreiben* и т. д. (первого иностранного языка). В этом случае студент подвергается действию *проактивной интерференции*. Термин «проактивная» означает «действующая по направлению вперед» [8, с.134-135].

Студенты факультета испанского и английского языков влияние проактивной интерференции испытывают в следующих случаях, делая ошибки в английских словах таких как *honest* пишут как испанское слово *honesto*; английское слово *tea* пишут как испанское слово *te*.

Наблюдаются случаи, когда студенты подвергаются *ретроактивной интерференции* «действующей по направлению назад», то есть новые знания блокируют старые [8, с.134-135]. Так студенты факультета немецкого и английского языков начинают делать ошибки в правописании немецких слов. Например, немецкое слово *Papier* пишут как английское слово *paper*; *jung* как *young*; *Sommer* как *summer*; *Ingenieur* как *engineer*.

Данные, полученные путем анализа результатов анкетирования и бесед с преподавателями, преподающими английский язык на факультетах французского и английского языков, испанского и английского языков,

подтверждают это явление.

«Студенты-французы» делают ошибки в правописании французских слов. Например, французское слово *choix* пишут как английское слово *choice* *natal* как *native*; *langue* как *language*; *parfumerie* как *perfumery*.

«Студенты-испанцы» делают ошибки в правописании испанских слов. Например, испанское слово *magnificencia* пишут как английское слово *magnificence*; *converscion* как *conversation*; *importancia* как *importance*.

Проведенные нами наблюдения показали, что многим студентам несложно запомнить первую часть заданного материала, последнюю часть также вспомнить легко. Труднее всего дается запоминание середины. В.Н. Квинн объясняет это тем, что здесь нет ни эффекта первичности (еще не мешает проактивная интерференция), ни эффекта свежести (знания еще свежи в памяти и не искажены ретроактивной интерференцией). А на запоминание средней части материала воздействует одновременно как проактивная, так и ретроактивная интерференция [8, с.137]. Поэтому на изучение средней части материала или выполнение упражнений середины комплекса или серии (если упражнения организованы таким образом), студенты обычно тратят больше времени.

Еще одним важным когнитивным механизмом при овладении орфографической и орфоэпической компетенциями играет память, которая определяется как совокупность информации, приобретенной мозгом и управляющей поведением [3, с. 237]. При овладении английской орфографией, на наш взгляд, главными причинами забывания являются вытеснение (знание правил правописания первого иностранного языка вытесняют правила правописания второго иностранного языка) и интерференция. Эффективность долговременного удержания в памяти информации можно повысить за счет ее смысловой организации. Кроме того, важную роль при закреплении информации играют следующие факторы: привычность материала, контекст, специфичность кодирования, мотивация, углубление в изучаемый материал [3, с. 407].

Перечисленные факторы, по нашему мнению, могут влиять на качественное овладение изучаемым орфографическим материалом, поэтому их следует рассмотреть более подробно.

По словам П. И. Зинченко [11, с. 465-474], следует учитывать, что именно целенаправленная деятельность занимает основное место в жизни человека, поэтому произвольное запоминание, являющееся продуктом такой деятельности, является основной, наиболее жизненно значимой его формой. Более того, процессы повторения играют значительную роль в повседневной па-

мяти [11, с. 530]. При работе со словесным материалом любого типа происходит заметное забывание вскоре после того, как материал впервые выучен. С точки зрения английского психолога Ф. Бартлетт, заниматься зубрежкой отдельных слов почти всегда невыгодно: удаchi здесь могут быть только случайными [11, с. 292]. Под хорошей памятью следует понимать запоминание того, что является наиболее полезным для успешного приспособления к требованиям, предъявляемым нам жизнью, то ее секрет заключается в организации деятельности под воздействием многосторонних интересов, тесно связанных между собой [11, с. 302].

Так, фактор «*привычность материала*» предполагает многократное его повторение.

Надо также подчеркнуть, что для повышения сосредоточения студентов, необходимо поддерживать постоянный интерес к изучаемому материалу, избегать рутинной работы, однообразных и скучных упражнений, являющихся отвлекающими факторами.

Следующий фактор «*контекст*» также оказывает большое влияние на запоминание. Еще в 1966 году Э. Тульвинг выдвинул принцип специфичности кодирования, согласно которому то, что сохраняется в памяти, всегда тесно связано с ситуацией, в которой оно запоминалось. Поэтому извлекать что-либо из памяти всегда легче в том контексте, в котором произошло запоминание. Учитывая этот принцип, мы отказались от упражнений, предполагающих отработку правописания отдельных слов, как это принято традиционно, и предложили студентам отрабатывать изучаемый материал в контексте. Специфичность кодирования, обусловленное контекстом, связывается с тем фактом, что научение чаще всего зависит от состояния сознания или эмоционального состояния обучаемого на момент овладения материалом [12, с.388].

При обучении студентов любому материалу необходимо принимать во внимание и такой фактор как *мотивация*. Естественно, что студенты лучше запоминают то, что хотят выучить, чем такие вещи, которые для них не представляют интереса.

Нет сомнения в том, что материал запоминается лучше, если он отрабатывается в различных контекстах и под разными углами зрения. Но еще больший эффект дает *углубление в изучаемый материал*, когда студент самостоятельно работает над предметом, устанавливает связи между различными аспектами изучаемого материала или пытается найти какие-то закономерности.

В практике обучения орфографии популярными упражнениями являются фонетические диктанты, предполагающие проверку спеллинга слов. Следует отме-

тить, что запись под диктовку на слух сопряжена с преодолением множества трудностей, едва ли не главную роль среди которых играют фонематические, вызванные расхождением графического и акустического облика слова. При записи на слух работают механизмы внутреннего проговаривания, которые преобразуют звуковые образы в артикуляционные. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. В овладении навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове. Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Поэтому формирование орфографической компетенции должно происходить во взаимосвязи с формированием фонологической компетенции.

Известно, что студенты обладают разными когнитивными стилями, что проявляется как в стратегии изучения нового материала, так и в оперировании разными психолингвистическими стилями [7, с.208]. Чтобы усовершенствовать процесс усвоения нового материала, преподаватель должен уметь опознать стиль учащегося и использовать методы, наиболее подходящие для данного учащегося или для группы учащихся. Необходимо также учитывать тот факт, что разные типы студентов предрасположены к разным типам учебных заданий. Установки к заданиям и само содержание заданий должны оказывать воздействие на разные каналы восприятия и на разные типы учащихся.

Итак, чтобы опознать тип учащихся и определить доминирующий канал восприятия, следует воспользоваться популярной на сегодняшний день теорией нейролингвистического программирования. Теория нейролингвистического программирования предполагает, что у каждого человека есть свой основной канал восприятия и хранения информации, своя так называемая «репрезентативная система». Считается. Что именно через ведущий канал поступает человеку основной поток информации. Репрезентация определяет, как организован опыт человека и как он воспринимает и описывает окружающий мир: в образах (визуальная система), звуках (аудальная система) и ощущениях. В некоторых работах выделяется рациональная или дигитальная система, то есть интеллектуальный путь получения информации [1, с. 24]. В процессе обучения английской орфографии весьма важно учитывать данный фактор, поскольку каждый студент заучивает новый материал по-своему. Так,

студенты с преобладающим визуальным каналом восприятия информации много читают, вследствие чего получают большее представление о характере и структуре изучаемого языка. Они лучше воспринимают новый материал, когда он написан в книге, на доске, представлен схематически. Студенты-визуалы лучше справляются с письменными заданиями и контрольными работами, лучше овладевают правилами правописания и, соответственно, меньше делают орфографических ошибок. Аудиалы лучше воспринимают новую информацию на слухи с большей охотой слушают лекции.

Высокую продуктивность в иноязычно-речевой деятельности могут демонстрировать обучаемые с различными типами способностей, типами стратегий овладения языком. Индивидуальные способности проявляются в чтении и в письме. При анализе письма как когнитивной деятельности, последнее время стала учитываться позиция читающего, поэтому процесс обучения должен быть организован с учетом индивидуальных способностей обучаемых к чтению и письму [2, с. 99]. Интерес представляет когнитивный подход к изучению взаимосвязи чтения и написания слов (орфографии), который был разработан когнитивными психологами G. Cohen, (1977), Гю Frith (1983), J. Morton, (1979), P. Seymour, (1979). Данные исследования показывают, что чтение и орфография находятся в сложной взаимосвязи, выходящей за рамки принципа звуко-буквенного написания слов. Это можно продемонстрировать на примере индивидуальной записи от руки. Писатель и читатель могут использовать разные стратегии. К примеру, писатель использует звуко-буквенную стратегию написания слова, читающий запись опирается на ключи присущие английской орфографии, а именно на значение, происхождение, синтаксическую функцию слов. Когнитивный подход описывает на первый взгляд довольно простую модель – это то, как мы воспринимаем, запоминаем, думаем, и действуем – модель поступления и выхода информации (input – output model). Ключевой фразой, характеризующий эту модель, является «процесс обработки информации». Данная модель помогает понять, что такое орфография. Термин «орфография» имеет три разных значения, которые легко спутать. Если рассматривать с точки зрения поступления информации, то спеллинг означает орфографическую структуру (образец написания, позиция букв, специфические графемы и т. д.). Если рассматривать орфографию с точки зрения выхода информации, то спеллинг означает производство слова. И третье значение – это знание орфографии. Процесс приобретения знаний орфографии и их использование до сих пор является «черным ящиком» - неисследованной проблемой. Знание орфографии имеет психологическую природу.

Существует психологическая зависимость значения слова от внутреннего знания орфографии. Эти выводы весьма актуальны для студентов, изучающих английскую

орфографию. Они приоткрывают завесу над пониманием процессов взаимосвязи между навыками чтения и правописания. Конкретным примером может быть анализ чтения и орфографических навыков с точки зрения двух, относительно независимых стратегий. Китайская стратегия - можно прочесть слово как китайский символ, то есть без каких-либо отношений письма к звукам речи и финикийская стратегия – буква и звук речи неразрывно связаны между собой (поток речи разбивается на небольшие искусственные единицы фонемы, которые передаются на письме соответствующими графемами). В соответствии с этой стратегией каждое слово читается путем произнесения буквы в соответствии с правилами чтения.

Эти две стратегии «китайца» "Look-and-say" и финикийца "Phonics:" должны быть хорошо известны преподавателям, обучающим английской орфографии. «Китайцы», как правило, записывают слова быстрее, поскольку во внутренней речи диктуют себе слово по буквам, «финикийцам» для записи слов требуется больше времени, так как они проговаривают слова по правилам чтения.

При разработке орфографических упражнений преподаватели должны развивать фонетическую чувствительность и формировать прочные орфографические навыки, учитывая индивидуальные стратегии обучаемых.

Для того чтобы развивать фонетическую чувствительность и сформировать прочные орфографические навыки, необходимо учитывать все закономерности и особенности формирования навыка в процессе обучения: целенаправленность; внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку; правильное распределение упражнений во время обучения; включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося значимость учебную ситуацию; необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия; понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие; учет педагогом влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков [4, с. 247].

Еще одним достаточно значимым в исследуемой проблематике обучения орфографии иностранного языка, являются индивидуальные особенности обучающегося. Личностно-ориентированная парадигма образования требует учитывать многообразие индивидуальных особенностей обучающегося и необходимо обеспечивать, и поддерживать самопроцессы. В данном направлении представляет интерес теоретическое обоснование сущности гендерного подхода, представленное в диссертационном исследовании И.А. Загайнова [5]. Гендерные нормы поведения и самоопределения в системе гендерных стереотипов рассматриваются в основном с позиции

социализации личности, однако, вне контекста её речевого поведения. Тем не менее, цитируемый автор доказывает целесообразность наличия гендерокомфортной образовательной среды и предлагает средства для ее создания как одной из составляющих в реализации личностно-ориентированного подхода профессиональной подготовке современного педагога. Анализируя данный подход, мы не можем с точной уверенностью согласиться с точкой зрения вышеизложенного автора, но мы считаем, что данная позиция имеет право на существование и на дальнейшее изучение.

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что на современном этапе развития науки наибольшую актуальность и ценность приобретают не отдельные узкоспециализированные научные исследования, а работы с именно междисциплинарным осмыслением текущих научных явлений и их интеграцией в единые системы с целью решения сложных, как научных, так и практических задач. С уверенностью можно сказать, что для лингвистики сегодняшнего дня характерен процесс сближения языка – семиотической системой – с самим человеком, т.е. слияние психических и лингвистических процессов при обучении орфографии иностранного языка [10, с. 377].

Важно отметить, что обучение языку не должно строиться только на механическом заучивании и восприятии различных компонентов языка. Обучающийся должен быть вовлечен в активный процесс познания сути изучаемых явлений, при создании условий для реализа-

ции личностных ориентиров. Активными участниками процесса обучения, в первую очередь, должны являться сами учащиеся, индивидуальные интересы и особенности которых необходимо учитывать.[10, с. 27] Отсюда следует, что процесс изучения носит не только личностно, но и социально обусловленный характер, т.е., как учащиеся, так и преподаватели должны быть вовлечены в процесс взаимного познания и понимания друг друга и сотрудничества в период обучения и учения.

Опираясь на труды психологов, дидактиков и методистов, в той или иной мере исследовавших отдельные аспекты исследуемой проблемы, а в частности работы Л.Е. Алексеевой, Н.В. Баграмовой, И.А. Зимней, Л.А. Петровской и еще многих ученых, педагогов, а также собственные теоретические поиски и практики преподавания иностранных языков свидетельствуют о целесообразности дальнейшего поиска новых граней принципа интегративности во взаимосвязи с психолингвистическими основами обучения иностранного языка. Ретроспективный анализ исследований и наши собственные наблюдения и практики, посвященные разработке проблемы обучения английского орфографии, дают возможность полагать, что орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении. Проблематика, обусловленная психолингвистическими основами обучения иностранному языку, актуализируется не только в рамках отдельных подходов, но и их взаимодействий, что открывает новые грани для её исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беянин, В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам [Текст] / В.П. Беянин // Teaching Foreign Language in the Age of Globalization; International Conference. – Taipei, Taiwan, R.O.C., April, 2000. – P. 17-36.
2. Блинов, Р.Ю. Орфография в системе обучения английскому языку [Текст] / Р.Ю. Блинов // Вестник гуманитарного факультета. Вып. 2. – ИГХТУ, 2007. – С. 105-108.
3. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] / Ж. Годфруа. – В 2-х т. – Т. 1: пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 495 с.
4. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология [Текст] / О.Б. Дарвиш -М.:ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
5. Загайнов И.А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки. [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук./ И.А. Загайнов. - Йошкар-Ола, 2007. - 22 с.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] И.А. Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», - 2001. - 432 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
8. Квин, В.Н. Прикладная психология [Текст] / В.Н. Квин. - 4-е международное издание. - СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
9. Китросская, И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (В свете психолингвистического анализа явления переноса) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / И.И. Китросская. – М., 1970. – 227 с.
10. Красных В.О. Основы психолингвистики и теории коммуникации. [Текст] / В.О. Красных. - М.: Гнозис, - 2001. - с. 8-31.
11. Психология памяти/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - 3-е изд. - М.: «ЧеРо», - 2002. - 816 с.
12. Tulving, E. Availability versus accessibility of information in memory of words [Text] / E.Tulving, Z.Pearlstone // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1966. - № 5. - P. 381-391.

© Осипян Тереза Грантовна (kritera@yandex.ru), Манукян Мариам Рафиковна (35mariam@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»