

УДК 00 –1751

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В УСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИИ

Ерашова Екатерина Сергеевна

*магистрант, Елабужский институт Казанского Приволжского
федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

Теренин Александр Васильевич

*канд. фил. наук, доцент, Елабужский институт Казанского
Приволжского федерального университета,
РФ, г. Елабуга*

WAYS TO OVERCOME DIFFICULTIES IN LEARNING ENGLISH SPELLING

Erashova Ekaterina Sergeevna

*Candidate of Science, assistant professor, Elabuga Institute of Kazan (Volga
region) Federal University, undergraduate
Russia, Elabuga*

Terenin Alexander Vasilievich

*Candidate of Science, assistant professor, Elabuga Institute of Kazan (Volga
region) Federal University,
Russia, Elabuga*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена поиску путей преодоления трудностей английской орфографии. Цель исследования – обозначить основные методы и приемы, которые помогут учащимся сформировать или развивать навык письменной речи на английском языке. Английское правописание всегда представляло проблему для изучающих английский язык. Именно этим и определяется актуальность данной темы. В результате исследования было выделено несколько основных приемов, которые станут эффективными помощниками в процессе овладения иноязычной письменной речью.

Ключевые слова: английская орфография, письменная речь, языкознание, языковая структура, письмо, грамотность.

ABSTRACT

This article is devoted to finding ways of spreading diseases of the English spelling. The purpose of the study is to identify the main methods and techniques that allow students to develop or develop their language skills in English. English spelling is always available for English learners. This is the relevance of this topic. As a result of the study, several main techniques were identified, which began to perform the functions of assistants in the management of foreign language writing.

Keywords: English spelling, written speech, linguistics, language structure, writing, literacy.

Трудность, с которой сталкиваются школьники при овладении английской орфографией, заключается в том, что помимо имеющихся навыков фонетического письма необходимо сформировать еще и иные навыки письма. Навыки усвоения целостного зрительного образа слов, правильное написание которых не соответствует их слуховому образу, а также тех слов, написание которых не регулируется существующими в английском языке правилами. Для преодоления интерференции уже сложившихся навыков, учителю следует применять такие приемы обучения правописанию на английском языке, которые будут направлены на формирование навыков запоминания целостного образа определенного слова.

Основным этапом при формировании навыка является создание определенных связей в результате непрерывного повторения отрабатываемой операции, преследующего одну и ту же цель. Но многократное повторение отрабатываемого учебного действия само по себе может не способствовать появлению навыка или закреплению знаний

и действий в том случае, если ученик не оценивает результат действий – их правильность или ошибочность. Было доказано, что при формировании навыка важную роль играет знание учащимися результата каждого отдельного действия, иными словами необходимо немедленное закрепление, которое предотвращает возможность повторения ошибок. И, как считают психологи и показывают психологические исследования, формирование навыков и умений в процессе тренировочной работы с постоянным подкреплением, происходит значительно быстрее и эффективнее, чем без него [1, с. 126].

В процессе формирования орфографических навыков немедленное подкрепление может осуществляться: либо учителем, который проверяет у каждого ученика каждый элемент упражнения, однако, это представляется нерациональным, т.к. это занимает на уроке слишком много времени; либо же самим учеником в виде самоконтроля в процессе сличения своего решения с ключом или орфографическим корректором. Благодаря сопоставлению своего ответа с корректором ученик после завершения каждого отдельного орфографического действия, т.е. решения орфографической задачи относительно каждого указанного слова, получает информацию о результате выполнения каждого учебного действия. На этот вид контроля тратится значительно меньше времени на занятии, чем на контроль преподавателем, и поэтому он считается наиболее рациональным.

Н.И. Теннова, Н.С. Рождественский и другие считают, что для запоминания правописания слов, не регулируемых правилами, необходимо создать прочные и правильные зрительно-двигательные образы этих слов с помощью зрительной и моторной памяти, и советуют использовать многократное списывание. Эффективность многократного списывания, по их мнению, состоит в том, что учащийся детально воспроизводит видимые образцы, а его внимание сконцентрировано на трудностях усваиваемого

написания слов. При выполнении данного упражнения вероятность допуска ошибок в правописании минимальна, т.к. у ученика имеется образец. Более того, в данном упражнении предусмотрена достаточно высокая частота повторения обрабатываемого слова. Указанные факторы, по мнению сторонников многократного списывания, обеспечивают благоприятные условия для зрительно-двигательного запоминания традиционных и этимологических написаний[4,с.53]. Однако Д.Н. Богоявленский, А.В. Текучев и другие не рекомендуют использовать такое списывание для широкого использования, т.к. «это упражнение механического характера, почти не требующее от ученика активной работы и напряжения мысли»,и «учащиеся, написав слово несколько раз правильно, под конец начинают делать в нем ошибки» из-за механического характера рассматриваемого вида списывания, «притупляющего внимание и свежесть восприятия, не представляющего для учащихся никакого интереса». [1, с. 253].

Вышеуказанные авторы, отвергая чисто механическое многократное списывание, не отказываются полностью от использования списывания как методического приема, имеющего определенный положительный результат при тренировке непроверяемых написаний. Поэтому для того чтобы исключить действие неблагоприятных факторов при выполнении упражнений на многократное списывание, целесообразно, как подчеркивается в методической литературе, использовать дополнительные задания, которые повышают мыслительную активность учащихся.

Д.Н. Богоявленский подчеркивает, что для запоминания правописания слов важны зрительные, двигательные и слухо-артикуляционные ощущения. Поэтому в процессе запоминания орфографии слов, которые не подчиняются правилам правописания, можно использовать списывания с орфографическим проговариванием. Орфографическое проговаривание, по определению Л.К. Назаровой, есть

«произнесение слов по слогам в соответствии с написанием его звуков». Л.К. Назарова и другие выделяют орфографическое проговаривание как эффективное средство обучения орфографии. [2, с. 56]. В литературе по обучению иностранным языкам также рекомендуется использовать данный прием запоминания правописания слов. В.М. Плахотник, основываясь на принципе орфографического проговаривания, используемого в русском языке, считает целесообразным применять списывание с орфографическим послоговым проговариванием и при обучении английской орфографии: каждому буквосочетанию необходимо дать кодовое название и выработать правила орфографического проговаривания или орфографического чтения, например, “above” проговаривать как [a/bO/ve], “right” как [right] [3]. Проведенные на базе средней школы эксперименты доказывают, что использование орфографического чтения значительно повышает орфографическую грамотность учащихся. Многие рекомендуют применять такую разновидность списывания с орфографическим проговариванием, как списывание с последовательным чтением всех букв каждого слова на основе алфавита, т.е. латинизацию слов. В отличие от сторонников орфографического проговаривания М.В. Ушаков утверждает, что данное упражнение «не поможет усвоить правописание слов с непроверяемыми орфограммами», т.к. данное упражнение основано на механическом характере запоминания [5, с. 15].

В практике преподавания иностранных языков также распространено списывание с побуквенным названием слов (“oral spelling”). Его отличительной чертой является то, что слово не читается, а произносится по буквам. Называние слов по буквам особенно важно тогда, когда наблюдается «резкое расхождение между звуковым и графическим образом слов». Произнося слово по буквам, ученик мысленно воспроизводит зрительный образ слова, ассоциирует его со звуковым, таким образом, орфография слова сознательно закрепляется в памяти.

Однако при выполнении списывания с произнесением слова по буквам может возникнуть интерференция названия буквы и ее графического изображения, что вызывает сложность при усвоении правописания. Например, английское слово “one” произносится как ‘wAn’, а называется по буквам следующим образом: ou, en, i:.

В практике обучения орфографии слов, правописание которых не регулируется правилами, используется такой вид списывания, как списывание с группировкой слов по орфографическому, грамматическому и тематическому признаку. В методической литературе существует мнение, что закрепление непроверяемых написаний при выполнении данного упражнения предусматривает большую мыслительную активность учащихся, чем в ранее описанных видах списывания. Однако при выполнении списывания с группировкой слов ученики в большей мере осознают логические или грамматические связи и особенности слов, чем орфографические. Орфографическая мыслительная активность учеников в данном случае минимальна, т.к. они просто выписывают предлагаемые в упражнении слова, при этом не решается никакая орфографическая задача. Более того, в упражнениях данного типа сложно осуществить многократное повторение отрабатываемого слова, т.к. чтобы слово повторить несколько раз, его необходимо включить в такое количество определенных групп слов, которое будет соответствовать желаемому количеству повторений, но не всякое слово можно отнести к большому количеству группировок. М.В. Ушаков считает, что, во-первых, не все слова в одинаковой степени можно обобщить по какому-либо признаку. Во-вторых, группировка слов может быть затруднена из-за того, что одно и то же слово можно отнести к различным группам, особенно при распределении по смысловым группам[5, с. 16-17].

Следующим типом упражнений, предлагаемых нами, являются упражнения на списывание со вставкой пропущенных букв. По мнению

М.В. Ушакова, это «полезнейший прием» для обучения словам, не подчиняющимся правилам правописания [5, с. 18]. Действительно, для данного упражнения требуется большая доля мыслительной активности и самостоятельности. Т.к. перед учеником стоит задача самостоятельно вспомнить графический образ слова и заполнить пропуск. Пропуск буквы повышает активность и зрительную память учащихся, а также внимание пишущего направлено на определенную орфографическую трудность. Как и в рассмотренных выше многократном списывании и списывании с орфографическим проговариванием, данное упражнение обеспечивает достаточное количество повторений обрабатываемого слова и кроме того, при выполнении списывания с заполнением пропущенной орфограммы в словах общего корня наблюдается скрытый контраст интерферирующих графем. Но здесь следует учитывать и тот факт, что в языке существуют слова, написание которых различается одной или двумя графемами, например: “father-farther”, “weather-whether” и т.д. Чтобы правильно заполнить пропуск в подобных словах, ученику необходимо знать значение каждого конкретного слова. Исходя из этого, в упражнениях такого вида к словам с пропуском необходимо давать перевод или употреблять их в таком предложении, чтобы из контекста было понятно значение слов.

Для обучения орфографии слов, правописание которых не регулируется правилами, так же мы рекомендуем применять зрительный, предупредительный и выборочный диктанты.

Зрительный диктант предполагает, что ученики внимательно читают текст упражнения, стараясь при этом запомнить трудные орфограммы. Затем учитель убирает текст диктанта с доски или закрывает, и ученики должны написать его по памяти или под диктовку учителя. После окончания работы написанный текст сверяется с текстом – образцом. Следует отметить, что зрительный диктант «построен на принципе

развития «орфографического внимания»: внимание ученика сосредоточено на предлагаемом тексте для того, чтобы он запомнил орфографию слов. Таким образом, при выполнении данного задания главная роль отводится зрительному восприятию и зрительной памяти, которые подкрепляются моторной памятью. Мыслительная активность в процессе написания зрительного диктанта практически минимальна. В методической литературе говорится, что в данном случае зрительный диктант имеет сходство с упражнением на многократное списывание, при выполнении которого запоминание графического образа слова основано на зрительном восприятии и последующем его воспроизведении. Но зрительный диктант, в отличие от многократного списывания, требует более напряженной работы зрительной памяти и внимания, т.к. при списывании ученик в любой момент может посмотреть образец, если он забыл, как следует писать то или иное слово, или если, как бывает, учащийся переписывает слово букву за буквой, при написании же зрительного диктанта перед пишущим стоит задача в течение определенного времени сохранить в памяти графический образ слова.

Суть предупредительного диктанта состоит в том, что ученики под руководством учителя разбирают текст диктанта с орфографической и грамматической точки зрения. Иногда наиболее трудные слова пишутся на доске, выделяются сложные орфограммы и таким образом запоминаются. После разбора учащиеся под диктовку учителя записывают весь текст диктанта. Д.Н. Богоявленский, Н.С. Рождественский и другие отмечают, что предупредительный диктант «активизирует внимание учащихся, обеспечивает самостоятельность» и «служит хорошим средством для укрепления сознательного орфографического письма» [1, с. 158]. Однако мы считаем, что предупредительный диктант имеет положительное влияние только в том случае, если усваиваются слова, орфография которых регулируется правилами т.к. в ходе разбора проводится

«проведение орфограммы под известные ученикам правила, а сам процесс письма происходит по свежим следам воспроизведенных правил» [1, с. 267]. В то время как усвоение не регулируемых правилами написаний происходит аналогично усвоению при выполнении зрительного диктанта, т.е. ученик сначала должен запомнить написанное на доске слово или указанную трудную орфограмму, а затем воспроизвести данное слово.

Выборочный диктант следует выполнять следующим образом. Текст упражнения нужно диктовать с большими интервалами, для того чтобы учащиеся смогли разобрать каждое слово. Далее ученики прослушивают диктуемый текст, анализируют слова, а потом записывают не весь текст, а только те слова, которые были ими отобраны, например слова с проверяемыми гласными. Н.С. Рождественский отмечает, что «необходимость выбора заставляет учащихся отнестись к диктуемому тексту более внимательно и сознательно» [4, с. 159].

В зрительном и в предупредительном диктантах предусмотрено многократное повторение отрабатываемого написания, однако, во избежание механического выполнения упражнения необходимо включать слова для переключения внимания. При выполнении рассмотренных видов диктантов, наблюдается контраст звуковой и графической форм слова (учащийся записывает слова либо под диктовку учителя, либо произносит их про себя), а также скрытый контраст интерферирующих графем. Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы, что для того, чтобы упражнения для обучения правописанию были наиболее эффективными, они должны соответствовать следующим требованиям:

- В каждом отдельном упражнении нужно проводить многократное повторение учебного действия с усваиваемым материалом;
- Активизацию графического материала следует проводить в каждом элементе упражнения на новом, неизвестном материале;

- Для предотвращения механистического выполнения упражнений, в которых отрабатывается какое-либо одно языковое явление, следует в текст упражнения вводить в небольшом количестве материал для переключения внимания;
- Необходимо обеспечить немедленное подкрепление упражнений, которое в целях рационального использования учебного времени на уроках должно проводиться самим учеником путем сопоставления своего учебного действия с ключом (в данном случае при помощи орфографического корректора), предоставляемым сразу же после выполнения каждого элемента упражнения.

Использованные источники:

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – Москва: Просвещение, 1966. – 308 с.
2. Назарова, Л.К. Проговаривание и комментирование, их место в обучении правописанию / Л.К. Назарова // Начальная школа.. – 1964. – № 8. – С. 55-63
3. Плахотников, В.М. Обучение орфографии трудных слов в английском языке / В.М. Плахотников // Иностр. языки в школе.. – 1978. – № 1. – С. 90-92
4. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. Пособие для учителей. / Н.С. Рождественский. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 259 с.
5. Ушаков, М.В. Изучение слов, не проверяемых правилами, в V VIII классах. / М.В. Ушаков. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 66 с.