

А. А. ИВАНЧЕНКО, канд. психол. наук,
Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук,
Т. В. СЕРГЕЕВ, канд. психол. наук

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО
МАТЕРИАЛА НА ГРАФЕМНО-ФОНЕМНОМ УРОВНЕ ЯЗЫКА
(на материале обучения англоговорящих студентов-
иностранцев русскому языку)**

С целью преодоления интерференции и усиления положительного переноса на графемно-фонемном языковом уровне в процессе изучения русского языка студентами-иностранцами на подготовительном факультете нами был осуществлен обучающе-тренировочный эксперимент, направленный на установление дифференциации или идентификации между изучаемыми графемно-фонемными элементами русского языка и усвоенными ранее элементами родного

(английского) языка. При этом предполагались ориентировка на существенные признаки усваиваемых единиц, одновременное функционирование в процессе запоминания слухового и зрительного анализаторов с подключением к работе кинестетического аппарата и введение в учебный процесс различных игровых ситуаций.

Внутри целостной системы естественного языка *графемно-фонемный* уровень является одним из важнейших, на котором осуществляется анализ звуковой и буквенной структуры слова и который определяет качество усвоения вербального материала на лексическом и грамматическом уровнях. В ходе обучения по экспериментальной методике каждая изучаемая буква превращалась в объект специального наблюдения студента, на который направлялись его действия. Буква выступала в его сознании как отдельный элемент целостной структуры языка. На этой стадии формирования правильного навыка студент уже осознавал внешнюю структуру буквы (графическую) и внутреннюю (ее связь с соответствующим ей звуковым оформлением). На следующей стадии выработки навыка модель, по которой происходит формирование правильной ассоциации «звук-графема», переходила из наглядно-действенной формы во внутреннюю. В дальнейшем в результате целенаправленных письменных тренировок, предполагающих усвоение графических структур рукописных русских букв и соотнесение их с соответствующим им звуком на основании выделения их существенных признаков, у студентов происходило формирование адекватного навыка: смоделированный и запрограммированный в действиях экспериментатора процесс письма и соотнесения графической формы со звуковым образом написанных букв преобразовывался в осознанный акт реального правильного производства письма, в котором процесс графического изображения букв и ассоциации их с соответствующими им звуками постепенно становился автоматизированным. Следовательно, на первой стадии усвоения новой вербальной системы (ее графемно-фонемных единиц) главным является осознание студентами производимых действий (что ведет к улучшению дифференциации и повышению уровня самоконтроля), а на втором — автоматизация процесса письма и правильного аудио-визуального восприятия изучаемых языковых элементов.

Процесс письма постоянно дополнялся аудио-визуальным контролем и кинестетическими операциями (последние проявлялись при функционировании артикуляционного аппарата и в процессе руководятельных действий). Поэлементная перешифровка звуковых вербальных единиц в графические и конструирование звуко-графических образов осуществлялось у студентов при достаточно высоком уровне самоконтроля, искусственно повышенном экспериментатором. Правильное произвольное воспроизведение воспринятого материала означало, что эта его часть была «дополнительно усилена оперативным полем мозга в результате определенных мнемических действий», последовательно усвоенных в процессе

обучения с помощью преподавателя [2, с. 116]. Итак, важно вовремя обеспечить подкрепление образующихся нервных связей, т. е. сразу же за заучиванием одних вербальных единиц должен следовать период их усиленной тренировки при использовании в речи, а не усвоение других элементов, сходных с заученными ранее.

Установлено, что усвоение нового графемно-фонемного материала резко снижается, если перемешивать его разные части, которые до этого не закрепились в памяти. Поэтому необходимо обращать внимание на первое воспроизведение воспринятых вербальных единиц, которое является определяющим в плане информационного объема освоенного материала и существенно влияет на прочность слеодообразования [2]. Если же при первом воспроизведении будет допущена ошибка, то она закрепляется и повторяется в дальнейшем. В связи с этим в ходе обучающего эксперимента мы стремились к тому, чтобы первое воспроизведение воспринятого материала соответствовало правильно смоделированному новому образу данной вербальной единицы. Формирование правильно смоделированного нового образа достигалось в результате использования разных анализаторов в процессе запоминания, что, как установлено [1; 3], значительно улучшает усвоение, закрепление и актуализацию воспринятого материала.

Примененные в обучающем эксперименте игровые ситуации являлись своеобразным способом повышения интереса у студентов к заучиваемому материалу. Студенты как бы не допускали дефицита эмоционального отношения к запоминаемой информации и создавали умеренное эмоциональное напряжение, что активизировало мнемическую деятельность индивида [1]. Кроме этого, усвоение материала при *одновременном* выполнении активных действий по оформлению собственных индивидуальных карточек, в которых студенты записывали графические образы новых звуко-буквенных ассоциаций, и осуществление ими кинестетических операций способствовали установлению и закреплению связи между символом (графемно-фонемной формой) и его содержанием (звуковым наполнением).

Таким образом, обучение по экспериментальной методике повышает эффективность усвоения вербального материала на графемно-фонемном уровне языка, создавая условия для упрочивания следов памяти, предоставляя необходимое время для их консолидации и отдаляя (насколько это возможно) момент введения интерферирующих вербальных единиц. Несмотря на то что в целом экспериментальные данные свидетельствуют о статистически значимом уменьшении количества всех типов ошибок-интерферентов, примененные способы предупреждения интерференции и усиления переноса не являются единственно возможными, поскольку процент ошибок типа «а» (т. е. замещений одних букв другими) все еще достаточно высок.

Список литературы: 1. Громова Е. А. Эмоциональная память и биогенные амины. — В кн.: Структурно-функциональные основы механизмов памяти. М., 1976, с. 98—119. 2. Кулак И. А. Психофизиологические принципы обучения. Минск, 1981. 287 с. 3. Манвелова Л. А. Некоторые психологические особенности запоминания учебного материала при использовании зрительно-графической и действенно-динамической наглядности (на материале немецкого языка в неязыковом вузе). Дис. ... канд. психол. наук. Ереван, 1974. 163 с.

Поступила в редколлегию 10.10.84

И. Е. БЫСОВ

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ

На данном этапе развития отечественной и зарубежной методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, уже не существует полемики по вопросу учета родного языка учащихся в процессе обучения. «Учет родного языка учащихся в процессе обучения любому иностранному языку считается одной из важнейших методических категорий» [1, с. 50], так как позволяет, во-первых, выявить случаи положительного переноса и межъязыковой интерференции, во-вторых, определить трудности усвоения системы изучаемого языка для представителей данной конкретной национальности.

Цель данной статьи — определить на практике возможности учета родного языка испаноговорящих учащихся, степень его присутствия в процессе обучения, проходящего в плане коммуникативных задач на материале учебника «Старт-2» [2].

Учебный комплекс «Старт», ставший основным учебником русского языка для подготовительных факультетов СССР, построен на коммуникативной основе обучения без ориентации на какой-либо язык-посредник. Существующие же приложения («Комментарии») [4] на английском, французском, испанском и арабском языках, в которых дан поурочный словарь, страноведческий комментарий и перевод заданий к лексическим и грамматическим упражнениям, не содержат грамматического комментария, ориентированного на определенный язык-посредник. Для практической работы в аудитории, а также для самостоятельной работы такой комментарий крайне необходим. Мы разработали методические приемы учета родного языка учащихся (в данном случае — испанского) при подаче грамматического материала учебника «Старт-2» [2]. Определенной грамматической теме урока дается краткий сопоставительный комментарий с примерами, иллюстрирующими сходство или расхождение способов выражения данного понятия в контактирующих языках, методические рекомендации и упражнения, если таковые отсутствуют или их недостаточно для предупреждения межъязыковой интерференции.

К-14038

П312297



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

П312297

292'86

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И
ОБЩЕНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

«ВИЩА ШКОЛА»

СОДЕРЖАНИЕ

Бондаренко М. И. Некоторые вопросы обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете	3
Чистякова А. Б. Дифференцированная организация языкового материала при обучении иностранных студентов русскому языку на подготовительном факультете	5
Виноградова И. Ф., Ясницкая И. А., Зубарева В. А. Типология ошибок в словосочетаниях с зависимым родительным и возможности их профилактики	7
Кравченко В. М. Об определении уровня грамматической компетенции у студентов-иностранцев нефилологических специальностей	10
Баратова В. В. Профессионально ориентированный страноведческий аспект в процессе обучения русскому языку	13
Левитская Э. В. О функциональной значимости качественных прилагательных (на материале языка газеты)	16
Богуславский В. М. Культурный компонент в лексико-семантическом поле оценок человека (на материале имен прилагательных)	20
Мелихов В. Г. О некоторых структурно-стилистических особенностях текстов газетных сообщений	25
Солонская Е. П. К вопросу о динамике акцента у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения	27
Иванченко А. А., Заика Е. В., Сергеев Т. В. Психологические основы усвоения вербального материала на графемно-фонемном уровне языка (на материале обучения англоговорящих студентов-иностранцев русскому языку)	30
Бысов И. Е. Учет родного языка иностранных учащихся в свете коммуникативных задач обучения	33
Вакуленко С. В. Опыт сопоставительного системного описания глагольных лексико-семантических групп английского и русского языков	35
Дубичинский В. В. Лексический интернационализм как источник передачи лингвострановедческой информации	38
Журавлева Н. А. Пути пополнения рецептивного словарного запаса учащихся подготовительного факультета (на начальном этапе обучения)	40
Захарова Н. Н. Клуб русского языка — одна из форм внеаудиторной работы по совершенствованию речевых навыков иностранных учащихся на начальном этапе обучения	43
Поборчая И. П. Формы выражения авторского «я» и проблемы интерпретации художественного произведения в иностранной аудитории	46
Шалаев В. А., Бондарь А. М., Троицкая В. В. Использование принципа проблемного обучения в преподавании физики иностранным учащимся подготовительного факультета	49
Шапвалова Л. Я. Учебно-исследовательская работа студентов-иностранцев при обучении химии на подготовительном факультете	51
Лопатченко Б. К., Родинко Ю. А. Средства и методы индивидуализации обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете	54
Варфоломеева С. В. Межпредметные связи математики и языковых дисциплин как средство формирования общих учебных умений	57
Чекарев М. А., Слюнина Ф. В. О преемственности в обучении иностранных учащихся	60
Пономарев А. С. Работа с иностранными студентами подготовительного факультета на этапе, предвещающем ввод естественных дисциплин	62
Олейник С. П., Подлесная Л. И. Учебно-страноведческий кинолекторий как важное средство интенсификации учебного процесса (из опыта работы на краткосрочных курсах русского языка)	65