

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ В ПРОЯВЛЕНИЯХ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПЕРЕНОСА НА РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ УРОВНЯХ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ

В процессе усвоения новой языковой системы в речи билингва имеют место ошибки, возникающие в результате воздействия интерференции и недостаточного проявления переноса [1; 2]. Данные мнемические феномены возникают на всех основных языковых уровнях: графемно-фонемном, лексическом и грамматическом. Проведенное исследование позволило определить степень взаимосвязи между этими уровнями языка по характеру проявления их интерференции и переноса. Полученные результаты указывают на отсутствие статистически значимых связей между графемно-фонемным, лексическим и грамматическим уровнями языка при традиционном обучении студентов-иностранцев русскому языку на подготовительном факультете. Так,

коэффициент корреляции (дихотомический, Пирсона), определяемый количеством допущенных интерференционных ошибок, на лексическом и грамматическом уровнях был равен $-0,05$ ($p = \text{незнач.}$), а на графемно-фонемном и грамматическом — $+0,06$ ($p = \text{незнач.}$).

Вместе с тем использование совокупности разработанных приемов, направленных на снижение интерференционного и усиление положительного влияния родного (английского) языка студентов на усвоение ими русского, обеспечило более тесную взаимосвязь между уровнями, что, в свою очередь, привело к созданию необходимых условий для осуществления регуляции интерференцией и переносом, о чем свидетельствуют коэффициенты корреляции между величинами интерференции: а) для графемно-фонемного и лексического уровней коэффициент корреляции равен $+0,32$ ($p = 0,05$), для графемно-фонемного и грамматического он равнялся $-0,20$ ($p = \text{незнач.}$), для лексического и грамматического — $+0,08$ ($p = \text{незнач.}$), (по результатам 1-го этапа исследования); б) по результатам 2-го этапа исследования коэффициенты корреляции соответственно были равны $+0,37$ ($p = 0,05$), $+0,29$ ($p = 0,05$), $+0,05$ ($p = 0,05$).

Как свидетельствуют цифровые данные, несмотря на существование более тесных связей между уровнями в обучающем эксперименте по сравнению с констатирующим, величины их неодинаковы: взаимозависимость графемно-фонемного и лексического уровней оказалась наиболее выраженной и увеличивающейся по мере усвоения русского языка, а грамматический уровень выступил в качестве относительно самостоятельного в языковой системе. Именно поэтому на графемно-фонемном и лексическом уровнях практически на одинаковое число раз (приблизительно втрое) уменьшилось количество ошибавшихся испытуемых и число интерференционных ошибок. На грамматическом уровне данные показатели оказались еще лучше — уменьшение было в 10 раз, а такое снижение количества ошибок (наиболее ярко выраженное на данном языковом уровне) позволяет сделать вывод об эффективности разработанных и примененных способов воздействия на интерференцию и перенос.

Таким образом, языковая система может быть рассмотрена как система, обладающая иерархическими межуровневыми связями, одни из которых оказываются более тесными и обеспечивают более выраженное взаимовлияние, а другие проявляются слабее. Такой сложный характер системности языка, характеризующийся степенью взаимосвязи между различными языковыми уровнями, является результатом применения специальных способов в экспериментальном обучении, в ходе которого достигалась требуемая дифференциация сходных языковых элементов и устанавливалась определенная связь между взаимовлияющими вербальными единицами в результате ориентировки на существенные признаки изучаемого материала.

В условиях стихийного формирования навыков (т. е. при традиционном обучении) такая системность практически не обеспечивается, и в процессе реализации речевой деятельности студентов язык выступает преимущественно как совокупность отдельных разрозненных уровней, связи между которыми в основном не выражены.

Следовательно, применение в экспериментальном обучении разработанных способов управления явлениями интерференции и переноса приводит к построению адекватной программы речевого действия. Это происходит вследствие выделения существенных признаков в вербальных единицах русского языка еще в процессе их введения (которое заключается в предъявлении студентам изучаемых единиц на отдельных карточках и последующей их записи студентами в свои индивидуальные карточки), способствует поступлению в долговременную память образов вербальных единиц с заранее заданными ориентирами, присущими именно им. Упрочение новых мнемических следов наступает в результате дальнейшей тренировки в работе с изучаемым материалом, которая, в первую очередь, предполагает повторение написания букв (слов и др.) с одновременным их озвучиванием. Такая тренировка обеспечивает ассоциирование выработанных артикуляционных и моторных операций, необходимых для осуществления речепроизводства, со сформированным зрительно-слуховым образом вербальных единиц. Поскольку предоставлено определенное время для закрепления материала (т. е. его отработки) и отсрочен ввод новых, но сходных (интерферирующих) вербальных единиц, процесс следообразования, имеющий место после восприятия предшествующего материала, не нарушается. В силу этого формируется правильная ассоциация формы вербальной единицы с ее содержанием, закрепляющаяся в процессе дальнейшей тренировки. При воспроизведении новых вербальных единиц осуществляется анализ присущих им признаков, в результате чего происходит их дифференциация с усвоенными ранее (английскими). Согласно обнаруженным при этом значимым ориентирам образ русской вербальной единицы опознается как правильный, на основе чего принимается решение и строится адекватная программа речевого действия. Выполняемый вслед за этим речемоторный акт является экстерииоризованным завершением предварительно построенной программы речевого действия, которая санкционирует подключение двигательного аппарата. Осуществляющиеся при этом кинестетические операции (артикуляционные и кистевые в процессе письменной реализации воспроизведения вербальных единиц) полностью соответствуют данной программе речевого действия. Из этого следует, что опознавание речевых признаков выступает в качестве основной операции, в результате выполнения которой строится адекватная (или неадекватная) программа речемоторного действия. Данное положение подчеркивает важ-

ность выделения существенных признаков усваиваемых единиц и ориентировку на них в процессе усвоения, поскольку именно они и будут опознаваться как значимые при анализе всех признаков, присущих данным вербальным единицам.

Список литературы: 1. Бенедиктов Б. А. Психология овладения вторым языком // Психол. ж.—1981.— Т. 2.— № 3.— С. 55—69. 2. Гадалина И. И. К вопросу об изучении ошибок в речи студентов-иностранцев // Экспериментальные исследования и методика преподавания русского языка как иностранного.— М., 1975.— С. 14—30.

Поступила в редколлегию 30.10.85

О. С. РЯЗАНОВА, Л. К. ФИЛАТОВ

ПРОБЛЕМЫ СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Объектом нашего исследования являются ошибки англоговорящих студентов при конструировании простого русского предложения. По характеру их можно разделить на четыре основных класса: 1) неправильный выбор модели предложения, 2) ошибочный выбор формы выражения какого-то ее компонента, 3) незнание форм осложнения модели, 4) незнание форм распространителей всего предложения.

Мы проанализировали 138 экзаменационных работ англоговорящих студентов подготовительного факультета после второго и третьего концентров обучения. За основу анализа взяли модели, представленные в новой программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подфаках вузов СССР [4].

Программа предлагает для изучения в I концентре 17 моделей, во II — 19, в III — 20 (всего 56 моделей (структур) простого русского предложения). Если учесть, что в программе даны только наиболее частотные структуры, далеко не полно представляющие русскую синтаксическую систему, то число 56 представляется слишком большим. Но еще более существенным является тот факт, что в программе под одну и ту же модель подводятся абсолютно разные предложения-высказывания. Так, например, высказывания *Виктор изучает физику* и *Анна живет в Москве* могут рассматриваться как построенные по одной и той же модели только при полном незнании семантической структуры названных предложений и при очень высокой степени обобщения их формальных структур. Очевидно, само понятие модели (или синтаксической структуры) не очень ясно осознано составителями программы.

Нам представляется, что в основу выделения моделей может быть положена теория Г. А. Золотовой о синтаксическом поле предложения [1, с. 124—331].



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

К-14038
ПЗ/УУД

305 '87

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И ОБЩЕНАУЧНЫМ
ДИСЦИПЛИНАМ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Лебедева В. А., Мороз Л. Т.</i> Обучение навыкам разговорной речи на основе повседневных интересов учащихся	3
<i>Никольская И. А., Варфоломеева С. В.</i> О возможностях развития речи на занятиях по математике	6
<i>Ружинский А. Л.</i> К вопросу о функционально-коммуникативном моделировании диалога для обучения иностранных студентов	9
<i>Иванченко А. А., Заика Е. В., Сергеева Т. В.</i> Исследование взаимосвязи в проявлениях интерференции и переноса на разных языковых уровнях в различных условиях обучения иностранцев	12
<i>Рязанова О. С., Филатов Л. К.</i> Проблемы синтаксиса простого предложения в обучении русскому языку англоговорящих студентов на подготовительном факультете	15
<i>Кальниченко Н. Н.</i> Синтаксис текста и некоторые вопросы методики обучения русскому языку как иностранному	18
<i>Волков С. А.</i> Семантическая структура глаголов «борьбы» и ее методическая значимость	22
<i>Левитская Э. В.</i> Именные словосочетания в языке газетных заголовков	25
<i>Мелихов В. Г.</i> Рубрика как компонент структурно-стилистической характеристики текстов газетных сообщений	28
<i>Безкоровая Л. С.</i> Семантизация реалий как компонент содержания обучения русскому языку студентов-нефилологов	31
<i>Оржицкий И. А.</i> Взаимопознание культур на занятиях по русскому языку в иностранных группах	34
<i>Сусорова М. М.</i> Из опыта использования узколокального страноведческого материала в практике преподавания русского языка в медицинском институте	38
<i>Солонская Е. П.</i> Об одном подходе к исследованию акцента	40
<i>Захарова Н. Н.</i> Занимательность в обучении русскому языку иностранных учащихся на начальном этапе	43
<i>Бысов И. Е., Петренко И. П.</i> Использование обучающих машин «Лингва М-1» на подготовительном факультете	46
<i>Виноградова И. Ф., Ясницкая И. А.</i> О путях индивидуализации обучения письму на начальном этапе	49
<i>Шаповалова Л. Я.</i> Условия управления познавательной деятельностью иностранных студентов при обучении на подготовительном факультете	52
<i>Шалаев В. А., Прокопова Г. И., Колтаков Ю. А., Плакий В. Т.</i> К вопросу оптимизации обучения физике иностранных учащихся подготовительного факультета на начальном этапе	55
<i>Олейник С. П., Пономарев А. С.</i> О содержательном и языковом аспектах преподавания естественных дисциплин в условиях работы иностранных студентов по комплексу «Старт»	58
<i>Дубровская Н. Е.</i> К вопросу о межпредметных связях на начальном этапе обучения языку специальности	62
<i>Чекарев М. А., Бондарь А. М.</i> Совершенствование системы контроля занятий иностранных учащихся	65
<i>Красовская Л. П.</i> Контроль как один из компонентов системы обучения при работе с текстом по специальности	67