

Зинатуллин В. Ш., Чибисова Е. Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/30.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. II. С. 81-84. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

причины — отсутствие нормативной базы, фиксирующей общественную значимость развития исследовательской деятельности учащихся в образовательной системе, неготовность большинства педагогов к работе в поисковом режиме, недостаточное внимание органов управления образованием всех уровней, недостаточное финансирование и слабое ресурсное обеспечение образовательных учреждений, наукоемких и материалоемких видов дополнительного образования детей (статистика свидетельствует о неуклонном сокращении количества данных объединений учащихся);

- недостаточное программно-методическое обеспечение. Основной массив программ дополнительного образования ориентирован на «среднего» ребенка;

- выявление и развитие «творческого» ребенка происходит в определенной мере стихийно, а не на основе современных представлений о природе одаренности, психологических средств поддержки и помощи таким детям;

- на федеральном уровне, по существу, отсутствует система социального лифтинга (социальных гарантий или протекционистских мер) для поддержки детей на разных стадиях их обучения, которые бы укрепили мотивацию к занятиям научной, исследовательской деятельностью, закреплению способной и талантливой молодежи в научных учреждениях России.

Исходя из реальной ситуации, можно выделить следующие приоритетные направления развития учебно-исследовательской деятельности учащихся:

- подготовка и повышение квалификации на разных уровнях педагогических кадров для целенаправленной работы с детьми, склонными к исследовательской деятельности;

- совершенствование содержания образования на принципах вариативности, создание учебно-методических комплектов для работы детских исследовательских объединений;

- развитие очно-заочных форм дополнительного образования детей, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала личности ребенка, на базе государственных (федеральных, областных, краевых, республиканских) учреждений дополнительного образования детей;

- разработка эффективных тематических и междисциплинарных межрегиональных проектов организации исследовательской деятельности учащихся;

- совершенствование правовой нормативной базы организации данной работы;

- развитие протекционистских мер, стимулирующих развитие данного вида деятельности;

- развитие психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся и педагогов;

- совершенствование межведомственной координации работы по развитию исследовательской деятельности учащихся;

- организация широкого информирования субъектов данной деятельности по различным информационным каналам.

Таким образом, организация образовательного процесса на основе исследовательской деятельности вызывает значительные изменения в построении микроклимата школы, коренным образом изменяя роль педагога, превращая его из «источника» информации в «проводника» по информационному пространству, коллегу и старшего товарища по совместному интеллектуальному труду. В самой образовательной системе происходит смещение акцентов. Основным считается создание у ребенка представлений о закономерностях и законах развития, формирование причинно-следственных связей, представлений о возможности поливариантного решения задач.

Быстрый рост знаний и еще не открытых явлений, быстрая смена технологий требуют ориентировать образование на еще не достигнутый сегодня уровень науки и техники. Одним из инструментов, позволяющих решить подобную задачу, является построение образовательного процесса на основе самостоятельной учебно-исследовательской деятельности учащихся.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Зинатуллин В. Ш., Чибисова Е. Ю.

Московский государственный строительный университет

Одной из основных задач, стоящих при обучении иностранному языку в ВУЗе, является обучение чтению, в том числе - чтению специальной, профессиональной литературы. Эффективное решение этой задачи невозможно без понимания психологических трудностей, возникающих у студентов с разным уровнем подготовки, и умения преодолеть эти трудности.

Чтение - это рецептивная речевая деятельность, которая складывается из восприятия и осмысления письменной речи. В отличие от восприятия устной речи при чтении информация поступает не через слуховой, а через зрительный канал. Соответственно решающую роль при чтении играют зрительные ощущения. Чтение, как и слушание речи, сопровождается проговариванием воспринимаемого материала в форме внутренней речи, которая становится полной развернутой речью при чтении вслух. Поэтому при чтении боль-

шую роль играют моторные ощущения. Читающий «слышит» себя, поэтому и слуховые ощущения являются обязательным элементом чтения, дающим возможность проконтролировать правильность собственного чтения. Однако при чтении они играют подчиненную роль в отличие от слушания речи, при котором они доминируют. Одновременно с восприятием читаемого происходит и его осмысление. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. От качества восприятия текста зависит наличие условий для его понимания. Ошибки в восприятии, такие, как уподобление похожих по форме слов, неправильное чтение слов, приводят к искажению смысла. С другой стороны, неправильное понимание смысла наталкивает на ложное угадывание формы слова.

К классификации ошибок чтения можно подойти с нескольких сторон: аспектно-языковой, формально-информационной и психологической. Последняя хороша тем, что вскрывает природу ошибок.

С точки зрения аспектно-языковой стороны ошибки чтения могут быть подразделены на фонетические, лексические и грамматические.

Фонетические ошибки отражают нарушения в произношении отдельных звуков, слов, словосочетаний, предложений. Они особенно заметны при чтении вслух, но и при чтении про себя тоже могут иметь место. Причем, иногда они связываются со смысловыми нарушениями. Однако большей частью зрительный образ является более сильным, чем произносительный и нарушений смыслового содержания не наблюдается. Например, студент читает фразу *There are nine planets in the solar system*. Неправильная артикуляция звука [p] в слове *planets* не вызывает неправильного понимания конкретного содержания, так как зрительный образ слова *planet* прочно связан со значением. Даже при чтении вслух это играет роль только для воспринимающего данную фразу на слух, а не для чтеца. Точно так же неправильное интонирование фраз *Is this problem important?* при чтении вслух или про себя не вызывает непонимания значения вопросительности, поскольку графически она обозначена знаком вопроса, воспринимаемым зрительно. Среди фонетических ошибок довольно часты ошибки неправильного озвучивания соответствующей буквы. Так, при изучении английского языка предлог *with* читают как [wid], окончание прошедшего времени глагола *-ed* после глухой согласной читают как [id] вместо [t], например [laikid] вместо [laikt], и делают другие фонетические ошибки. Студенты начального уровня обучения довольно часто переставляют в слове звуки. Так, английское слово *big* читается как *gib*, слово *dog* читается как *god*. Причины этих ошибок различны и будут рассмотрены далее.

К лексическим ошибкам чтения относятся ошибки замещения одного слова другим. Так, можно наблюдать чтение слова *since* вместо *science*, слова *one* – вместо *own* и т.д. Эти ошибки искажают смысловое содержание текста и ведут к непониманию всей информации.

Грамматические ошибки являются наиболее частыми ошибками чтения. К ним относятся, во-первых, ошибки согласования подлежащего со сказуемым, в частности опущения у английского сказуемого в 3-м лице единственного числа окончания *-s*, например: *She consider the proposal*.

Во-вторых, довольно частая грамматическая ошибка при чтении английского текста - пропуск окончания множественного числа у существительных, например: *There will be many free sample at the exhibition*. Студенты обычно не замечают этих ошибок, однако при повторном чтении они исправляют их самостоятельно, без указания со стороны преподавателя.

В-третьих, студенты довольно часто ошибаются в чтении английского артикля. Они не прочтывают его, заменяют определенный артикль на неопределенный, добавляют артикль там, где его нет. Большой «опасности» подвергаются артикли, стоящие перед неисчисляемыми существительными. Примером может служить прочтение без артиклей такого текста: «In this article *the* behavoir of macromoleculae of *a* plastifyer (e.g. technical lignosulfonat) in *the* conditions of intencive hydrodinamic pressure is considered. It is supposed, that *the* division of *the* hihglymoleculae substance in.to *the* number of lowmoleculae substances with *the* inner elecrtical links will cause *the* increase in *the* speed and level of hydrotation of concrete». Впрочем, сложность материала в данном случае не имеет значения, артикль может быть утерян и при чтении фраз типа «I am a student of *the* second course».

Четвертый тип грамматической ошибки - неправильное чтение времен глагола. Среди них мы можем встретить ошибки согласования времен, неправильного употребления вида. Так, вместо того чтобы прочесть английский глагол в прошедшем времени, студенты читают его в настоящем: *I heard, he say he has sold his shares*, или вместо времени Future in the Past употребляют будущее: *He said that he will prove his theory*, или не читают окончания прошедшего времени: *When we were at the conference our lecturer explain to us many issues*.

Анализируя эти ошибки, можно заметить, что они по своему характеру подразделяются на шесть групп:

- 1) ошибки замены наличного речевого сигнала;
- 2) ошибки перестановки речевого сигнала;
- 3) ошибки добавления речевого сигнала;
- 4) ошибки опущения речевого сигнала;
- 5) ошибки искажения речевого сигнала;
- 6) ошибки повторения речевого сигнала.

Замечено, что перестановка букв, слогов, их пропуски, добавления, искажения - очень частые ошибки при чтении на родном языке. При чтении на иностранном языке они также встречаются довольно часто. Причем все эти ошибки допускаются как при чтении вслух так и при чтении про себя.

Рассмотренные классификации ошибок важны, но не раскрывают внутренние механизмы допущения ошибочного действия. Поэтому для эффективного преподавания иностранного языка необходима психологическая классификация ошибок. По своей психологической природе ошибки чтения могут быть подразделены на три группы:

- 1) ошибки «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами»;
- 2) ошибки восприятия;
- 3) ошибки мышления.

К ошибкам «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами» относятся ошибки нечеткости речедвигательных процессов и ошибки сенсорной неадекватности. Ошибки нечеткости речедвигательных процессов - это скрадывание чтецом отдельных звуков, вызванное стремлением быстрее произнести то или иное слово. Это одна из очень частых ошибок при чтении вслух. Стремление произнести быстрее обычно наблюдается там, где человек предвидит свою неправильную артикуляцию. В этом случае преподаватель (или экзаменатор!) должен быть особенно внимательным.

Сенсомоторная неадекватность возникает в результате разрыва между процессами восприятия оптического образа и речедвигательным актом, например, вместо *net* читается более привычное слово *ten*, вместо *similarity* - *simirality*. Ошибки этого рода происходят не часто и легко исправляются. Иногда студенты сами замечают, что они прочли слово неправильно, особенно, если они читают вслух, так как звуковой образ данного слова не совпадает с привычным. Если же слово новое, то ошибка может остаться незамеченной. Для того чтобы исправить ошибки этого рода, надо попросить студента прочитать слово медленнее, отчетливо проговаривая все звуки.

Ко второй группе относятся ошибки в различении отдельных букв и в схватывании слова в целом по его опознавательным признакам. Это *ошибки восприятия*. Они наиболее часты на этапе вводно-коррективного курса. У более продвинутых чтецов они встречаются в отношении малочастотных или незнакомых слов. Так, очень часто учащиеся путают буквы b и d, d и g, русское п и латинское n, русское Н и латинское H (h), русское ч и латинское g. Например, они читают английское словосочетание *deep bay* как [di:p dei], *want to go* - как [wont tu du:], слово *How* - как [xou] и т. д. Эти ошибки объясняются интерферирующим влиянием русского языка, неотработанностью преобразования оптических сигналов латинского алфавита в звуковые образы фонем и слов. Они могут быть объяснены и инертностью мышления студентов, их «умственной ленью».

К ошибкам восприятия относятся также ошибки не соответствия произнесения слова его звуковому составу. Это объясняется незнанием правил чтения или смешением слов, как, например, в случае чтения слова *axles* как [alsiz]. Эту же природу имеют рассмотренные ранее лексические ошибки замещения одного слова другим.

Многие грамматические ошибки также объясняются несовершенством восприятия, например отсутствие s в третьем лице глагола или отсутствие окончания во множественном числе существительных. Правда, природа грамматических ошибок более сложная. Здесь выступает неосознаваемое влияние родного языка и ряд других моментов, на характеристике которых мы остановимся при анализе ошибок третьей группы - ошибок мышления.

Ошибки мышления - это ошибки, которые возникают при восприятии текста в соответствии с ранее прочитанным. Они могут быть охарактеризованы как ошибки установки (ложное прогнозирование). Иногда они могут быть результатом определенных, имеющихся у чтеца знаний, которые получены в предшествовавшем опыте и «ожили» под влиянием читаемого текста (ошибки ложных ассоциаций, ложной апперцепции). В ряде случаев они объясняются ложной эмоциональной апперцепцией, возникающей в связи с читаемым материалом. Причем, это может иметь место даже при очень хорошем понимании текста. Например: ошибочное прочтение *A small island was discovered in the Mediterranean sea* вместо *A small islet was discovered in the Mediterranean sea*. объясняется ложной направленностью сознания студента.

Имея установку на чтение как на деятельность, в процессе которой познается новая информация, студент все внимание концентрирует на содержании текста. Предвосхитив содержание последующего под влиянием ранее воспринятого, он не всматривается в каждое слово, а действует по закону прогнозирующего восприятия, который оказывается неадекватным текстовому сочетанию. Если это приводит к внутреннему противоречию, чтец вернется к ранее воспринятому и «перечитает» фразу. Если же такого противоречия не возникает, то ошибка останется неисправленной. При чтении студент испытывает очень сильное интерферирующее влияние русского языка. Ошибки объясняются неадекватностью восприятия и мыслительной деятельности учащегося, неадекватностью его апперцепции.

Ошибки мышления при чтении могут быть подразделены на ряд групп, природа которых имеет некоторые особенности. Первая группа ошибок объясняется недостаточностью активным мышлением. К этой группе относятся ошибки в прочтении слова без учета соответствующих правил или особенностей обозначения буквами звуков, входящих в это слово. Этот случай наблюдается, когда студент изучал правило написания данного слова и правило его чтения, но связь между звучанием данного слова и его буквенным обозначением еще не автоматизировалась и по необходимости контролируется сознанием. Поэтому в тех случаях, когда человек перестает контролировать свое чтение, актуализируется более прочная связь, которая существует между данной буквой и звуком. В частности, это имеет место при чтении слов, озвучивающихся не по правилам чтения в английском языке, например слово *debt* читается как [debt].

Вторая группа ошибок обусловлена тем, что студент мыслит в стиле родного языка. Когда русский студент делает ошибку в иностранном языке «по аналогии» с родным языком, он ее делает большей частью не потому, что сознательно создает аналогию или следует языковой привычке, а потому, что он думает «по-русски». Например, он читает: *Our vacations began*, потому что в русском языке слово «каникулы» употребляется только во множественном числе. Употребление этого слова в единственном числе студенту несвойственно, так как он думает на русском языке.

Третью группу составляют ошибки неправильного обобщения особенностей языковых явлений или правил изучаемого языка. Объясняются эти ошибки подведением языкового явления под ранее усвоенное правило или ошибочное отождествление его с ранее усвоенным правилом. Одним из условий, в результате которого предшествующие знания могут приводить к ошибкам, является слишком общее и неопределенное самостоятельное обобщение учащимися осознанных ими особенностей иностранного языка, которые и интерферируют во время чтения, например чтение английского буквосочетания *ea* как [i:] в словах *read, beat, seam, sea* и подведение под это правило чтения слов *dead, deaf, death, break*. Очень часто совершению этого типа ошибки предшествует некоторое колебание, и решение определяется ложными соображениями. Иногда эти ошибки объясняются незнанием языкового значения слова или непониманием смыслового содержания фразы. Чаще всего эти ошибки встречаются на этапе водно-коррективного курса. Причем при чтении происходит механическая подмена незнакомого слова другим, известным учащемуся словом.

Четвертая группа ошибок связана с образованием ложных автоматизированных связей (ошибки ложных коннексий). Для того чтобы понять, что такое ложная коннексия в чтении, необходимо вспомнить, как протекает этот процесс. В случае правильного чтения зрительно воспринимаемый стимул непосредственно влечет за собой адекватную реакцию и реализацию акта коммуникации. В случае ложной коннексии коммуникация реализуется, но эта реакция неадекватна зрительной стимуляции. Объясняется это тем, что определенная операция чтения должна выполняться только в отношении выражений одного рода, однако она выполняется в отношении выражений и другого рода. Например, студент читает *Have you ever been to there?*, так же как читал бы *Have you ever been to Madrid?* Иногда ложная связь актуализируется при восприятии одного вида выражений и не актуализируется при восприятии другого выражения, подходящего под то же самое правило. Например, студент читает английское предложение с двумя прилагательными в сравнительной степени. Одно прилагательное прочитывается правильно, другое нет. Для преодоления этой ошибки чтения необходимо обратить внимание студентов на правило, которое, в общем-то, они отлично знают.

Природа пятой группы ошибок мышления - это неумение применить правило. Эти ошибки проистекают из-за неумения студентов точно и правильно анализировать языковые явления и отсутствия прочной связи между особенностями языковых явлений и соответствующих правил. Примером этой ошибки может служить неправильное чтение окончаний множественного числа существительных после гласных в английском языке, явление палатализации и т.д.

Шестая группа ошибок - ошибки персеверации. В их основе лежит инерция нервных процессов, вследствие которой воспринятый зрительный образ, очевидно, слишком задерживается в сознании, что приводит к чтению лишних букв, их пропуску или перестановке. К этой же группе ошибок можно отнести ошибки инерции действия, которые связаны с тенденцией действовать стереотипно, например, всегда читать окончание *-ed* в английских глаголах прошедшего времени. В результате становится возможным прочтение *tooked, kepted* и т.д.

Очень часты ошибки, связанные с неправильным восприятием контекста фразы или всего текста.

И, наконец, последний, седьмой тип ошибки - ошибки внеконтекстного восприятия. Эти ошибки объясняются тем, что слово воздействует при чтении не как часть сложного раздражителя (фразы), а как самостоятельная единица, взятая вне контекста. Слово не осмысливается в контексте фразы. Типичным примером ошибок такого рода являются «неожиданные» чтения, например *bathroom* вместо *birthday*.

Какие же могут быть рекомендации по исправлению ошибок чтения?

Проблема исправления ошибок чтения является весьма сложной. Методически существенным является то, что ошибка рождается из взаимодействия нескольких факторов: материала, способа его подачи и установки, имеющейся у студента. Правильно регулируя взаимодействие этих факторов, мы можем предупредить ошибки чтения.

Преподаватель иностранного языка должен отчетливо представлять психологическую и языковую природу ошибок чтения для того, чтобы эффективно их исправлять. Осознание студентами причин ошибок также будет способствовать преодолению ошибочного действия.

Список литературы

- Артемов В. А. Психология обучения иностранному языку. - М.: Просвещение, 1969.
Беляев Б. В. Психология владения иностранным языком: Диссертация на соискание уч. степени д.п.н. - МГПИИЯ, 1960.
Держач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком. - М.: Педагогика, 1991.
Кльчишникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М., 1983.
Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Педагогика, 1974.
Цетлин В. С. Трудности текстов для чтения // ИЯШ. - 1994. - № 3.