

## АНГЛИЙСКИЯТ ПРАВОПИС В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

*Пенка Кънева*

Настоящото изложение има за задача да разкрие определени аспекти на английския правопис и по-точно процеса на неговото овладяване от деца в начална училищна възраст. За целта ще бъде дефинирана същността на уменията за правопис; ще се проследят етапите на неговото развитие; ще се открият трудностите, които малките ученици срещат в ограмотяването по английски език.

Процесът на овладяването на правописа в известна степен е пренебрегван от специалистите. Изследователката С. Ричардс публикува следния факт за научните съобщения в англоезичната литература по тази тема: към края на двайсети век процентното съотношение на изследванията върху четенето спрямо изследванията върху писането е 7:1 (за сравнение: до 1974 г. то било 15:1), т.е. забелязва се нарастване на интереса към писането, но все още уменията за четене е по-често изследвано от уменията за правилно писане. Тя обяснява причината за подценяването на проблемите с правописа от учените с това, че на него се гледа повече като на училищен предмет, а не толкова като на съществена част от създаването на езика в съзнанието на всеки индивид (Ричардс 2001, с. 13). Бураса и Трейман свързват слабия научен интерес към формирането на уменията за правопис с факта, че до шейсетте години на двайсети век на английската писмена система се е гледало като на сложна и нелогична система. Това е довело до идеята, че за овладяването на правописа е важно механичното запомняне (Бураса, Трейман 2009). Когато лингвистите започнали да акцентуват върху правилността на взаимоотношенията между устните и писмените форми на английския език (Чомски, Хал 1968; Венецки 1970), а когнитивните психолози да гледат на хората като на активни учещи, гледната точка към уменията за правопис се променила. Станало очевидно, че децата имат способността активно да търсят и забелязват лингвистичните структури в писмените форми на езика. Изследователите вече възприемали уменията за правопис като творчески процес на означаване на думите със символи, а не като заучен навик (Бураса, Трейман 2009).

## Същност на умението за правопис

Правописът (ортографията) е система от приети в езика норми на писане. Лингвистичният термин ортография произлиза от латински: *orthographia*, от гръцки *ὀρθός*, *orthos*, “правилен” и *γράφειν*, *gráphein*, “пиша” (Речник Колинс 2003). Правописът е умение за графично представяне на устните форми на думите с букви и буквени комбинации в определена последователност.

Един от най-известните изследователи на английския правопис, Фред Сконъл, разделя думите на две големи групи:

- 1) правилни думи (фонетични);
- 2) неправилни думи (нефонетични думи, *sight words*, *irregular*, *non phonetic*).

Правилните думи са тези, в които има висока степен на съответствие между звуковете и визуалните символи (букви или буквени комбинации, които винаги се четат с един и същ звук, напр. *sh*). Те често биват наричани фонетични думи. В техния състав може да има:

– двойни консонантни бленди в края на думата, напр. *nd*, *nt*, *st*, *nk*, *ng*, *mp*, *sk*, *lt*, *ft*, *ct*, *ss*, *ff*, *ll*.

– двойни консонантни бленди в началото на думата, напр. *br*; *cr*; *dr*; *fr*; *bl*, *gl*, *pl*, *sc*, *sm*, *sk*, *sn*, *sp*, *st*, *sw*; *tw*; *wh*.

– консонантни диаграфи, напр.: *sh*, *th*, *ch*.

– вокални диаграфи, напр.: *ee*, *ea*, *ai*, *ie*, *oi*, *ue*, *ou*.

– вокални/консонантни диаграфи, напр.: *ay*, *oy*, *ow*; *or*; *ir*; *ur*; *er*; *aw*, *au*.

Неправилните думи съдържат капани като: последователност от две еднакви букви; букви, които се пишат, но не се озвучават (*silent letters*); неясни гласни и обърквачи вокални диаграфи (по Сконъл 1985). Тези думи не следват познати правописни варианти и нямат логика в писмените си форми. Такива са: *are*, *was*, *said*, *put*, *laugh*, *what*, *their*; *water*; *would*.

За съвършена писмена система се смята тази, в която няма алтернативни правописни варианти за определен звук и няма съвпадение на кода, в нея различните звукове се записват с различни букви/буквени комбинации, не е възможно една и съща буква/буквена комбинация да се озвучава по различен начин и обратно: един и същ звук не може да се записва по различен начин (напр. *c* не би следвало да може да се озвучи

като /s/ – както в *ceiling* и като /k/ – както в *cake*). Проблемът е, че английската писмена система не е такава. В английския език фонемите са 44, а буквите – 26. Един и същ звук може да се запише с няколко букви или буквени комбинации и това усложнява кода.

Фактори, които оказват влияние при формирането на правописни умения на английски език

Редица теории акцентуват върху фонологията като основа на уменията за правопис (Ехри 1986; Джентри 1982; Хендерсън 1990). Но съвременните изследователи доказват, че дори начинаещите в правописа използват и прилагат повече „ключове“ – не само фонологични, но и ортографски и морфологични знания, които да им помагат в намирането на правилния писмен вариант за лексикалните единици (Бураса, Треймън 2009; Спенсър 1999; Ричардс 2001; Хувър 2002 и др.). Във всяка от тези области на знание децата напредват от най-простите до по-сложните варианти.

*Фонологичните знания като фактор за формиране и развиване на уменията за правопис*

Според Уесли Хувър (президент на *SEDL* – американска лаборатория за образователни изследвания, голяма част от които са посветени на проблемите в ограмотяването) фонологичната осъзнатост е металингвистична осъзнатост на фонологичните характеристики на езика: фонемните единици, сричките, римите и думите (Хувър 2002). Според него фонологичната осъзнатост е трудна за много деца, защото:

1. Изисква специално обучение поради абстрактността на фонемните единици – те не могат да бъдат отделени една от друга и представени като предмети/обекти. Когато обясняваме, че първият звук на думата *bug* е /buh/, това което всъщност произнасяме не е нито абстрактно (абстрактното по дефиниция не може да бъде произнесено), нито може да се свърже с отделна фонема. Това, което произнасяме, е сричка, съдържаща две фонемни. Очакваме учениците да възприемат отделната фонема, а не можем да я произнесем изолирано.

2. Звуковите единици от устната реч не се възприемат слухово в строг сериен ред. Информацията, която позволява на слушащия да различи първия звук на думата, обикновено постъпва едновременно с информацията за следващите сегменти на думата, т.е. лингвистичната информация се предава паралелно.

3. За детето са важни значението и смисълът, формата – не толкова. Формата е само средството, което обикновено се игнорира за сметка на съобщението. Когато обучаваме детето на фонологична осъзнатост, ние го караме да фокусира вниманието си върху обратното – да игнорира съобщението, да се съсредоточи върху формата. Това противоречи на детската природа (Хувър 2002).

Сойър и Фокс добавят и други нюанси в определението на фонологичната осъзнатост: към уменията да се разсъждава за фонетичните сегменти на речта те добавят и уменията да се манипулира с тях (Сойър, Фокс 1991).

За показатели на фонологичната осъзнатост могат да се приемат следните подумения:

1. Алитерация – разпознаване на еднаквите начални звукове на думите: *shop, shell, shoe*;

2. Визуално-слухови асоциации – именуване на картинни изображения и цифри;

3. Римуване – разпознаване на еднаквите звукове в края на думата: *sail, boat, nail; red, leg, fed*;

4. Заменяне на първия звук на дума с друг: *Say cat, now instead of the 'c' say 'f'. The answer is 'fat'*;

5. Изговаряне на възможно най-много римуващи се думи и думи с един и същ начален звук за 30 сек. – *Say as many words that start with 'b'; say as many words that rhyme with 'bat'*;

6. „Четене“ на безсмислени буквосъчетания (слухово синтезиране и смесване) – с четене да се образуват „думи“ с една или две срички – *tib, rad, lob; chog, nabe, pootfeg, haplut*.

7. Визуална памет – способността да се запомня видяното. Дефицитът на визуално запаметяване води до затруднения при визуалните представи за думи и букви, а от там – и до лоши правописни умения, особено на неправилните думи (Фредериксън, Фритх, Риизън 1997, 6–40).

При повечето деца уменията за правопис не се появяват от само себе си в детската градина или през първата училищна година. Обикновено е необходим продължителен период на обучение, за да се стигне до първата самостоятелна продукция на четливи писмени форми. Децата от предучилищна възраст могат да направят някои опити да „пишат“ още преди да са научили буквите. Независимо от факта, че три-чети-

ригодишните деца различават писането от рисуването (Лавин 1977), те все още не са разбрали, че функцията на азбучната писменост е да представя звуковете на езика. Предполага се, че малките деца смятат писмените форми на думите за форми, които отразяват тяхното значение. Изследвания разкриват детските представи, че названията на големите обекти, напр. *bear*, би следвало да се изписват с повече на брой букви, отколкото названията на малките обекти, напр. *mosquito* (Ферейро, Тебероски 1982; Левин, Корат 1993).

Когато децата осъзнаят, че писмените форми са начин за представяне на устната реч, на тях им предстои да усъвършенстват процеса на „превод“ от устна реч в писмена. За целта е необходимо те да се научат да анализират устните форми на думите до равнище индивидуални фонемни/звукове.

На този етап имената на буквите често объркват децата при писането на думите. Например при думата *party* учещите могат да решат, че името на буквата *r* /ar/ е достатъчно и да напишат *prty*. По тази причина Кармилоф-Смит смята, че в началните занимания по правопис имената на буквите не са нужни като знание (Кармилоф-Смит 1979). Звуковете са тези, които помагат на учениците да овладеят правописните навици, а не имената на буквите. Например първият звук на *apple* не е същият като първия звук на *ate*. Въпреки това Кармилоф-Смит е на мнение, че ако се преподадат на по-късен етап, имената на буквите от азбуката дават възможност за:

- размисли върху писмената реч;
- запаметяване на писмените форми на думите;
- лесно възпроизвеждане;
- система на организацията знание (Кармилоф-Смит 1979).

*Ортографските знания като фактор за формиране и развиване на уменията за правопис*

Умението да се идентифицират всички фонемни в устната форма на дадена дума не е достатъчно, за да бъде написана думата правилно. Някои фонемни имат повече от един вариант за изписване и правилният избор често се определя от мястото на фонемата в думата. Например *sk* може да заема позиция в средата на думата и в краесловие, както в думите *packet*, *pack*. Този диаграф не може да бъде срещнат в начална позиция на думата.

Други ортографски варианти са дублетите – две еднакви букви. Някои букви могат да бъдат срещнати в дублети, напр. *l*, други, напр. *v* и *h* рядко могат да присъстват в дублети. Обикновено консонантните дублети се срещат в междинна позиция и в краесловие, както в *supper*; *inn*; рядко заемат начална позиция. Децата започват да научават тези правописни варианти от ранна възраст (Трейман 1993). Дори децата от детската градина знаят някои неща за допустимите позиции на консонантните дублети. Тези знания не се преподават. Осъзнаването на правилата се случва като резултат от наблюденията на децата върху думите, например те забелязват, че *ck* може да се види в думи като *sick* и *package*, но не съществува вариант като *scan*.

Съвременни изследвания проучват уменията на децата да забелязват съседните съгласни и да се ориентират по тях, когато подбират правописни варианти за гласните звукове (Хейъс, Трейман, Кеслър 2006). Звукът (i) се пише обикновено като *ee*, когато е последван от (p) (както в *creep*) и като *ea*, когато е последван от (m) (както в *cream*). Авторите изследват детския усет към предходната и следходната съгласна в задача за писане на безсмислени звуко/буквосъчетания. Участниците в експеримента са с правописни умения на различни равнища – от детска градина до гимназия. Учените установяват, че на равнище четвърта училищна година децата са развили усета си към предходната съгласна, но усетът към влиянието на следходната съгласна върху правописа не се развива преди седмата училищна година. Следователно някои сложни правописни варианти не се овладяват, преди учещите да натрупат дългогодишен опит с писмената система. Вероятно резултатите биха се подобрили, ако вниманието на учениците се насочва към това как контекстът може да помогне при избора на алтернативен спелинг за даден звук.

*Морфологичните знания като фактор за формиране и развиване на уменията за правопис*

Английската писмена система се определя като азбучна, макар и неправилна система. При думи, които съдържат повече от една морфема или значеща единица, английският често се отклонява систематично от азбучния принцип. Например, като се имат предвид звуковете на думата *health*, тя би трябвало да се изпише *helth*. Приетият правопис обаче показва подобие между думите *health* и *heal*.

На децата е необходимо известно време, за да осъзнаят, че съществува връзка между морфологичните единици и правописа. Изследванията показват, че те могат да използват понякога морфологичните „ключове“, за да си помогнат в избора на правописни варианти (например, когато пишат корена на думи с окончания) (Дийкън, Брайънт 2005, Дийкън 2008). Думите с окончания включват относително прости промени като добавянето на маркери за минало време или множествено число. Фонологията и принадлежността към лексикалната категория не се променя в степен, в каквата се променя при някои производни думи.

Правописът на малките деца показва чувствителност към кореновите морфеми в морфологично сложни думи. Дийкън и Брайън установяват, че е по-вероятно шест-осемгодишните ученици да напишат правилно първата част на думите в производни думи и в думи с окончания, отколкото в други думи (Дийкън, Брайънт 2005). Например децата пишат правилно *turn* в думата *turning*, но не и в *turnip*; *even* в думата *evenly*, но не и в *evening*. Следващите изследвания на Дийкън разкриват, че морфологичните ключове се използват при правопис по-често при думите с окончания, отколкото при производните думи (Дийкън 2008).

Лингвистичната сложност оказва влияние и върху боравенето със суфикси. Дийкън и Брайънт установяват, че е по-вероятно децата да напишат правилно крайната част на думата, ако тази крайна част от думата е окончание (Дийкън, Брайънт 2005). Например по-точен е спелингът на *er* в *smarter*, отколкото в *corner*. Не се забелязва разлика в точността на правописа при производните думи, напр. на *ness* в *kindness* и *witness*.

Децата следва да усъвършенстват не само многото правила на морфологичната система, но и нейните изключения. Умението да се използват някои аспекти на морфологията при правописа се нуждае от много време и усилия, за да бъде развито в оптимална степен.

#### Етапи на развитие на уменията за правопис

В литературата няма единомислие по въпроса през колко точно етапа преминава развитието на правописните умения. Джентри посочва пет: 1) предкомуникативен (детето използва комбинация от символи, някои букви, цифри, възможно е и да ги изписва от ляво надясно, за да изрази значение/смисъл), 2) полуфонетичен (често буква може да замести цяла дума, напр. *r*, вместо *are*), 3) фонетичен (детето разбира

прости взаимоотношения звук/буква, отделя думите с разстояние), преходен (детето осъзнава, че думите съдържат и гласни, понякога дори изписва нямото „e“), 6) етап на правилното писане (обикновено се постига през втората година от ограмотвяването) (Джентри 1982).

Етапите, които Ехри диференцира, са четири: 1) логографски (предазбучен, предкомуникативен – детето използва знаци, различни от азбучните символи, за отбелязване на звуковете), 2) частично азбучен (полуфонетичен – буква може да замести цяла дума, напр. *g*, вместо *age*), 3) напълно азбучен (детето разбира взаимоотношенията букви-звукове, може да бъде срещнат спелинг *bkuz*, вместо *because*), 4) безгрешен азбучен (сложни буквени комбинации се отнасят към верните графемно-фонемни взаимоотношения) (Ехри 1986). Ехри откроява три възможни начина за правопис: по памет, чрез „измисляне“ на правописния вариант и по аналогия (Ехри 1986).

Валтин и Негеле открояват шест етапа, свързани с прилагането на различни правописни стратегии: 1) етап на фигуративните стратегии (имитира се писане, чуто се „записва“ с драскулки), 2) етап на логографските стратегии (пише се последователност от букви или подобие на букви – псевдодуми), 3) етап на начални фонетични стратегии (писането е тип „скелет“, азбучните символи са разпознаваеми, понякога една буква замества цяла сричка или дума, глаголите липсват), 4) етап на фонетично-артикулационна стратегия, основана на взаимоотношенията звук – буква, 5) етап на фонематична стратегия с първи опити за прилагане на ортографски варианти (фонемите се сегментират правилно, но писмените варианти се свръхгенерализират), 6) етап на същинска фонематична стратегия, основана на ортографска и морфологична информация за думите (Валтин, Негеле 2001, с. 38 – 39).

Суутс описва три етапа на развитие на правописните умения на английски език: 1) предфонетичен етап – учениците имат склонност да използват в началото на думата съгласни и да изпускат близките гласни, напр. *hm* вместо *him*, *bc* вместо *because*, 2) етап на информация от два канала: слухов и зрителен (фонетична и визуална информация); учениците научават, че фонетичните правописни правила често имат изключения, както в думите: *could*, *are*, *their*, *there*, *would*, *they*; често срещана грешка на този етап е неправилното подреждане на буквите в написаната дума (*mothre* вместо *mother*; *their* вместо *their*); разчита се повече на



представата за визуалния образ на думата, отколкото на знанията за фонемно-графемните съответствия: *wen* вместо *when*; *inside* вместо *inside* (Суутс 1998), 3) етап на правилен правопис на най-често срещаните думи (*said, because, there, would, good, people*) – трета училищна година (Суутс 1998).

Прави впечатление, че първите няколко етапа във всички от посочените класификации, са сходни, описват едни и същи явления. Самите автори уточняват, че разделянето е условно. Но посочените етапи, а така също и сравнението на различните класификации, помага да бъде осъзнат и ръководен с разбиране процеса на формиране на правописните умения на учениците.

Най-често срещаните грешки в правописа на малките ученици

Камхи и Хинтън проучват изследвания върху причините и типове правописни грешки (Камхи, Хинтън 2000). Те открояват три групи учещи с лоши правописни умения:

– Дисфонетични: показват фонетични неточности при четене и писане, имат затруднения да учат по фонетичния метод;

– Дисейдетични: имат дефицит на визуалните си умения, изпитват затруднения с неправилните думи като: *have, colonel*;

– Алексични: имат проблеми и с фонологията, и с ученето по визуален път.

Други видове дефицит на правописните умения са: лоши възприемателни способности, неточни знания за звуковете, изпускане на букви, прибавяне на букви, неправилно подреждане на буквите, проблеми при правилното възприемане на думите.

Най-често срещаните бариери пред правописа са:

*Дефицит във фонологичната обработка.* Ако учениците не постигнат фонологична осъзнатост, вероятно ще обозначават група от фонемни с една буква, като символизируют устната реч на равнище, което се намира между равнището на отделната фонема и сричката. Посочени са следните примери за това в литературата:

– Пропуск да се обозначи с буква първата от струпаните съгласни фонемни: изписване на *had*, вместо *hand* (Рийд 1975, Трейман 1993). Това вероятно се случва, защото устната форма на *hand* се възприема като тризвукова – в началото /h/, после /æp/ и накрая /d/. Гласният звук и /n/ в посочения пример образуват отделна единица, вместо последователност

от две отделни единици. Децата вероятно обозначават единицата, която отделят, с една буква, като изписват *had*, а произнасят правилно думата *hand*. Такива пропуски се случват най-често с назалните и сонорните съгласни фонемни /n/, /m/, /r/, /l/.

– Пропуск да се отбележи втория (и третия, ако е наличен) съгласен звук в думите, изписване на “ра”, вместо *play*, “set”, вместо *street* (Трейман 1993). Вероятно думата *play* се възприема като комбинация от *pl*, и гласна фонема. Струпаните съгласни се обозначават с един символ – отделна буква, вместо да се разделят на две фонемни, които да бъдат отбелязани с две букви.

– Употреба на отделна буква, която обозначава всички фонемни в името на тази буква. Например „сг“, вместо *car*, „bl“, вместо *bell*. В случая с буквата *r* и гласния преди фонемата /r/ се отбелязва самата фонема. При втория пример с буквата *l* се отбелязват и гласната, и съгласната фонема в края на думата, които пък образуват името на буквата. Няколко изследователи съобщават за спелинг, повлиян от имената на буквите, при малки деца (Ехри 1986, Джентри 1982, Рийд 1975, Трейман 1993). Сред съгласните най-често грешките са при *r* и *l* (Трейман 1993). Това са двете сонорни съгласни букви в английския, чиито имена се състоят от трудната за сегментиране последователност от гласен и сонорен съгласен звук.

*Сложността на ортографския код.* Едни и същи звукове се отнасят към различни буквени комбинации (*oi, ou; ou, ow; ai, ay*); различни звукове се отнасят към едни и същи буквени комбинации (*cough, dough; hiccough, through*); различни звукове се отнасят към една и съща буква (*a as in cat and cake*); сложността на вътрешната структура на думата, която води до изпускане на букви (*wen* вместо *when*; *lad* вместо *land*); объркването на звука, който се асоциира с определена буква с нейното име (*party* се изписва като *parti*; *tree* – като *tri*). Посочените особености на ортографията на английския език водят до много грешки в правописа.

*Дефицит във възприемането.* Възможно е дефицитът да се прояви при: визуалната памет (учениците пишат *yor* вместо *your*, *sun* вместо *son*); при уменията за визуално подреждане (*gril* вместо *girl*, *thier* вместо *their*); при слуховото различаване (*fum* вместо *thumb*), огледално изписване на някои букви (*hab* вместо *had*, *lib* вместо *lid*).

В свое изследване, проведено във Великобритания, Кен Спенсър разглежда влиянието на *три фактора* върху правописните умения на учениците от седем до единадесетгодишна възраст (Спенсър 1999). За целта той анализира резултатите от тестовете за правопис на 1184 седемгодишни и 1500 единадесетгодишни английски ученици и отделя характеристики на думите (фактори), които могат да бъдат използвани, за да се определи трудността на думите по отношение на техния правопис. Определя три такива характеристики на думите: *брой на буквите в думата, фонетичност на думата и честотата, с която тя се среща в езика.*

*Дължина на думата* (броят на буквите в нея) е предполагаем фактор за трудността ѝ, тъй като на ранните етапи от писането (и четенето) седемгодишните деца все още развиват краткосрочната си памет и по-дългите думи могат да бъдат предизвикателство и проблем за недостатъчно развитата им памет. По-дългите думи освен това дават повече възможности за грешки.

За *фактора фонетичност* няма стандартизиран начин за измерване. Той показва отклонението от „правилните“ фонетични взаимоотношения между звуковете и буквите. Още от началните етапи на ограмотяването децата научават, че за един и същ звук могат да се използват различни репрезентации, трудността не е в научаването на тези варианти, а в избора на верния вариант за дадена дума. В посоченото изследване фонетичността е пропорцията между конкретната фонемна репрезентация спрямо всички репрезентации на тази фонема. Определена е чрез изчисляване на средната стойност на процентното съотношение на всички фонемни репрезентации в дадена дума спрямо всички репрезентации на съответните фонемни. Например за думата *because* са изчислени пропорциите на представянето на фонемите: /b/, /i/, /k/, /o/, /z, съответно: 99%, 43%, 24,8%, 69,8%, 0,32%, 19,85%. Средната стойност на тези процентни съотношения е 42,84%, което е и стойността на показателя фонетичност за думата *because*.

В свое изследване Макгинес също доказва, че фонетичността на думите има връзка с грешките в правописа и четенето (Макгинес 2004). Авторката твърди, че за да са ефективни стратегиите за ограмотяване, те трябва да показват, че азбучният код е обратим, двупосочен (устна реч – писмен текст – устна реч). Освен това те трябва да признават и

показват сложността на английския ортографски код, който не само има по-малко букви от наличните звукове, но съдържа и по няколко буквени комбинации за един и същ звук. Макгинес определя съвършената писмена система като система, която не предлага алтернативен спелинг за който и да е от звуковете и няма съвпадения в ортографския код. Тя предполага, че главният проблем в ограмотвяването произтича от факта, че английската писмена система не е толкова съвършена.

*Факторът честота*, с която съответната дума се среща в езика, означава, че колкото по-често срещана е дадена дума в езика, толкова е по-вероятно учещите да се справят без затруднения с необичайните фонемни репрезентации в нея. Резултатите от изследването доказват, че факторът честота, с която думата се среща в езика, оказва голямо влияние върху умението за правопис във възрастта между 7 и 11 години. Рядко срещаните фонемни репрезентации в често срещаните думи не създават особени затруднения на малките ученици при писане. Изследването установява, че в началото на проучвания период, при седемгодишните, честотата, с която думата се среща в езика, не е фактор, който оказва особено влияние върху умението за писане, но при осемгодишните и след това, този фактор започва силно да влияе.

Познаването на факторите, които правят думата трудна за писане, има отношение и към четенето. При съвършена писмена система за повечето от обучаваните би било достатъчно формиране на фонологична осъзнатост, за да четат и пишат без проблеми. При несъвършена писмена система (каквата е английската) това не е така. При такива писмени системи Макгинес препоръчва представяне на фонемните репрезентации в последователност, съобразена с честотата на тяхната употреба (Макгинес 2004).

#### *Преподаването на правописни умения – опитът на началния учител Валери Дъглас*

Като илюстрация на гореизложените научни тези и резултати от изследвания ще бъде споделен опитът на един практик. Валери Дъглас е дългогодишен начален учител, работила е и с изоставащи деца, които имат проблеми в ограмотвяването (*remedial teacher*) (Дъглас 1995). Според нея много начални училища пренебрегват правописа с аргумента, че той е ненужно усложняване на ранните етапи и ще бъде преподаван в по-горните класове. Тя е убедена обаче, че децата, които пишат

правилно, се справят по-добре и с четенето в сравнение с децата, които изпитват правописни затруднения, но не им се помага да ги преодолеят.

Валери Дъглас препоръчва използването на структурирана система за обучение в правопис. Тя твърди, че независимо от факта, че е публикувана през 1932 г, системата на Сконъл (*Schonell's Essential Spelling List*) е една от най-добрите и тя я е използвала ефективно в продължение на много години (Сконъл 1932).

Препоръката на опитния педагог е да се започне с най-често използваните думи. Ако децата пишат някоя дума по грешен начин отново и отново (*wos*, вместо *was*; *nite*, вместо *night*), е нужно учителят да предложи специални упражнения, които да помогнат за преодоляване на грешката – преди тя да се превърне в навик.

Често прилагана в практиката е и системата на Делкрой (*the Delcroy system*). Тя тренира децата да си създадат представа, образ за думата мислено, преди да почнат да я пишат. Написаната дума се наблюдава (визуализира се) няколко секунди, после тя се скрива. Децата пишат толкова от думата, колкото могат да си спомнят, след това думата се показва отново и те проверяват правописа ѝ. Тази система се използва широко в училищата със следните инструкции: *Look, cover, write, check*.

Валери Дъглас препоръчва всеки урок да включва следните елементи:

1. Представяне на 4 до 6 *sight words* (често срещани думи в езика, които децата трябва да се научат да разпознават като цяло, без да ги сегментират, от пръв поглед; много от графемно-фонемните взаимоотношения в тях са „неправилни“, затова фонетичният метод не е приложим за тяхното четене и писане). Те се обсъждат заедно, в серия, посочват се началните звукове на всяка дума, правят се изречения, като се включват и вече научени думи.

2. Въвеждане на новия звук. Например /pl/. Учителят казва: *Look, here's a p followed by a l. When they are put together we say the sound pl. Tell me some words that begin with the sound pl.* Възможните отговори на децата са: *plums, play, plate, plank*. Лист хартия се разделя на четири, написва се отгоре *pl*, а после във всяка четвъртина се написва някоя от казаните думи. За домашно детето рисува изображението на всяка от написаните думи. В следващия учебен час детето назовава отново началния звук на думите и „прочита“ всяка дума.

3. Писане – в тетрадка с тесни и широки редове, по една буква на урок; учителят назовава буквата и показва посоката на изписването ѝ. За всяка учена буква учителят и детето заедно измислят думи, които започват с нея и ги записват (учителят започва всеки ред, детето трябва да допише до края на реда буквата или думата, напр. *b, baby, bear, bath, book, banjo*).

4. Творческо писане – зависи от възрастта и етапа на ограмотяване. За по-малки деца е подходящ следният вариант: *Draw me a picture please. Tell me about it. What would you like me to write underneath? Tell me what to say.* Възрастният пише под диктовката на детето. Детето „пише“ върху написаното от възрастния или преписва след това. За по-големи деца: прави се дискусия върху написаното в домашната работа. Дискутира се как би могло да се подобри написаното. Окуражават се предложенията, дадени от детето (Дъглас 1995).

В заключение би следвало да се отбележи, че обсъжданите в настоящото изложение аспекти на ограмотяването по английски език ще бъдат отнесени към образователната практика в българското начално училище с убедеността, че дългогодишният опит на специалистите в англоезичните държави може да бъде приложен успешно за повишаване на ефективността на ограмотителния процес по английски като втори език.

## ЛИТЕРАТУРА

*Браун, Елис, 1994:* G. Brown, N. Ellis. Issues in spelling research: an overview, 1994.

*Бураса, Трейман, 2009:* D. Bourassa, R. Treiman. Linguistic foundations of spelling development. In D. Wyse, R. Andrews, J. Hoffman (Eds.), Routledge international handbook of English, language and literacy teaching (pp. 182 – 192). London: Routledge, 2009.

*Валтин, Негеле, 2001:* R. Valtin, I. Naegele. Correcting reading and spelling difficulties: A balanced model for remedial education. *The Reading Teacher*, vol. 55, no. 1, 2001, pp. 36 – 45.

*Венецки, 1970:* R. Venezky. The structure of English orthography. Mouton (The Hague).

*Дийкън, Брайънт, 2005:* H. Deacon, P. Bryant. The strength of children's knowledge of the connection between the spelling of roots and derived words. *Journal of Child Language*, 32, 2005, 375 – 389.

*Дийкън, 2008:* H. Deacon. The metric matters: Determining the extent of children's knowledge of morphological spelling regularities. *Developmental Science*, 11(3), 2008, 396 – 406.

*Джентри, 1982*: R. Gentry. An Analysis of Developmental Spelling. THE READING TEACHER 36, 1982.

*Дъглас, 1995*: Valerie Douglas. Cert. Ed. M.A., 1995. Straightforward Guide To Teaching Your Child To Read And Write. 1995, pp. 20–27, 30–43, 66–71, 92–109.

*Ехри, 1986*: L.C. Ehri. Sources of Difficulty in Learning to Spell and Read. In M.L, 1986.

*Лавин, 1977*: L. Lavine. Differentiation of letterlike forms in prereading children. Developmental psychology, 23, 1977.

*Камхи, Хинтън, 2000*: A. Kamhi, L. Hinton. Explaining individual differences in spelling ability. Topics in Language Disorders , 20(3), 2000, 37–49.

*Левин, Корат, 1993*: I. Levin, O. Korat. Sensitivity to phonological, morphological, and semantic cues in early reading and writing in Hebrew. Merrill-Palmer Quarterly, 1993.

*Макгинес, 2004*: D. McGuinness. Growing a Reader from Birth: Your Child's Path from Language to Literacy. W.W. Norton and Co., New York.

*Речник Колинс, 2003*: Collins English Dictionary—Complete and Unabridged © HarperCollins Publishers.

*Рийд, 1975*: C. Read. Children's Categorization of Speech Sounds in English. Urbana, IL. National Council of Teachers of English.

*Ричардс, 2001*: Sonja Richards. The development of a formal diagnostic assessment tool for spelling in the foundation phase. Department of psychology of Education. University of South Africa.

*Сойър, Фокс, 1991*: D. Sawyer, B. Fox. Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives. Springer-Verlag, New York.

*Кармилоф-Смит, 1979*: A. Karmiloff-Smith. Language development after five. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.) Studies in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 306–323.

*Сконъл, 1932*: F. Schonell. Essentials in Teaching and Testing Spelling. Macmillan and Co. Ltd., 1932.

*Спенсър, 1999*: Ken Spenser. Predicting word-spelling difficulty in 7- to 11-year olds.//Journal of research in reading. ISSN 0141-0423. Volume 22, issue 3, 1999, pp. 283–292. Centre for educational studies, university of Hill, UK, 1999.

*Суутс, 1998*: B. Suits. Strategies for spelling in the primary grades (electronic version). Teaching and Change, 5(2), 1998, 139–153.

*Трейман, 1993*: R. Treiman. Beginning to Spell: A Study of First-Grade Children. Oxford University Press, 1993.

*Хейъс, Трейман, Кеслър, 2006*: H. Hayes, R. Treiman, B. Kessler. Children use vowels to help them spell consonants. Journal of Experimental Child Psychology, 94, 2006, 27–42.

*Ферейро, Тебероски, 1982*: E. Ferreiro, A. Teberosky. Literacy before schooling. Portsmouth. Heinemann, 1982.

*Фредериксън, Фриџ, Риизън, 1997:* N. Frederickson, U. Frith, R. Reason. Phonological Assessment Battery: Standardisation Edition. Windsor: NFER-Nelson.

*Хендерсън, 1990:* E. Henderson. Teaching Spelling. Houghton Mifflin College Div, 1990.

*Хувър, 2002:* Wesley Hoover. The importance of phonemic awareness in learning to read.//SEDL Letter. Volume XIV. Number 3. December 2002. Putting reading first, 2002.

*Чомски, Хал, 1968:* N. Chomsky, M. Halle. The Sound Pattern of English. Harper & Row. New York, 1968.

## АНГЛИЙСКИЯТ ПРАВОПИС В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

ПЕНКА КЪНЕВА

Резюме

Изложението разкрива някои аспекти на английския правопис и по-точно процеса на неговото овладяване от деца в начална училищна възраст. Дефинира се същността на уменията за правопис; проследяват се етапите на неговото развитие; открояват се трудностите, които малките ученици срещат в огромяването по английски език.

**Ключови думи:** правописни умения, английски език, начална училищна възраст.

## ANGLIISKIAT PRAVOPIS V NACHALNA UCHILISHTNA VAZRASHT ENGLISH SPELLING IN THE PRIMARY SCHOOL YEARS

PENKA KUNEVA

Summary

Some aspects of English spelling and facts about its acquisition in the primary school years are discussed in the paper. A definition of spelling is given, the stages of spelling development are outlined, some difficulties which students have in the process of spelling acquisition are mentioned.

**Keywords:** English spelling, spelling skills, primary school years.