

КОЛКО Е ГОЛЯМО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО НА АНГЛИЙСКАТА ОРТОГРАФИЯ?

Благовеста Троева-Чалъкова

Резюме

Статията проследява трудностите в правописа на английски език от гледна точка на тези, които го усвояват като роден или чужд. Посочват се доказателства от сферата на езикоусвояването на чужд и роден език, както и от анализ на грешките и съпоставителен анализ. Проследява се ролята на правописа при усвояване на умения за четене. Следва преглед на правила за съответствия между букви и звукове, които са допринесли за улесняване на обучението по четене. Представени са и модели за усвояване на четене на английски като чужд език при деца с дислексия от различни националности. Заключение се в полза на преодоляване на стереотипната представа за английската ортография като трудна.

Ключови думи: нарушени способности за учене, дислексия, ортография, правопис.

‘Ортография’ е термин, който обозначава нормативните аспекти на писмената система и се отнася както до графемно-фонемното съотнасяне, така и до правилата, ограничаващи определени последователности от букви в рамките на думата (Scheerer, 1986). Среща се твърдението, че най-трудна за научаване сред европейските ортографии е английската, което се потвърждава и в изследване, проучващо точността на четене на думи и псевдодуми от деца в начална училищна възраст на общо тринадесет европейски езика (Seymour et al., 2003). Установява се, че докато

Благовеста Троева-
Чалъкова

точността при четене при изследваните лица на повечето европейски езици е близо 95% (с изключение на френски и датски, при които е 75%), на английски език тя е едва 40%. Констатира се по-късно усвояване на грамотността от английските деца, което се интерпретира като функция на комбинираното влияние на ортографичната дълбочина (честото несъответствие между фонемите и графемите в рамките на думата) и сложната сричкова структура на английския език (пак там).

Усвояването на уменията за четене и писане на даден език е особено затруднено при наличие на специфични нарушения в способността за учене (СНСУ) като дислексията. Предизвикателствата при усвояването на азбучния принцип и съотнасянето между графемите и фонемите, допълнително утежнени от редица когнитивни особености в тази популация, се наблюдават не само при изучаване на майчиния, но и на чужд език (Nijakowska, 2010). Ако четенето и правописът на английски език наистина се отличават по трудност в сравнение с останалите езици, може да се очаква затрудненията да са значително по-обострени при лицата с дислексия. Дали това е така все още е спорен въпрос според наличната литература.

Защо английската ортография се счита за трудна?

Английският език носи „лошата“ слава на език, изправящ пред изпитание изучаващите го като чужд, що се отнася до усвояването на уменията за правопис и правоговор. Показателна е възможността 44-те фонемите в английския език да бъдат изписани по 561 начина (според Dewey, 1971, цитиран от Helland и Kaasa, 2004). Популярен пример за отсъствието на директно съответствие между графемите и фонемите на английски и разнообразието на възможните съотнасяния са начините, по които може да се произнесе буквосъчетанието *-ough* (Табл. 1).

КОЛКО Е ГОЛЯМО
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО
НА АНГЛИЙСКАТА
ОРТОГРАФИЯ?

<i>cough</i> /kɔf/	<i>through</i> /θru:/
<i>bough</i> /baʊ/	<i>bought</i> /bɔ:t/
<i>rough</i> /rɒf/	<i>thorough</i> /θɔrə/*
<i>although</i> /ɔ:lðəʊ/	<i>lough</i> /lɔx/**
*British English. /θɔrəʊ/ is more common in US English	
**/x/ represents the same sound as the more familiar 'loch'; the spelling used depends upon the variety of English.	

Таблица 1. Произношение на “ough”, Kelly (2002, 7)

В свое изследване на правописа на български четвъртокласници Кънева (2012) установява, че грешките на учениците са най-вече свързани с фонетичен правопис, напр. *because, plaing, didan't, freand*. Видни са затруднения при прилагането на изключения, напр. миналото причастие на глагола *read* се среща като: *readed, road, red, rad*; а миналата форма на *tidy* като *tided, tidyed, tid* и др. Авторката отбелязва, че констатираните грешки говорят както за затруднения с изключенията от правилата, така и при явления, които отсъстват в българския език, като напр. неправилните глаголи.

Затрудненията в четенето на английски думи идват на първо място от факта, че някои звуци или комбинации от звуци могат да бъдат репрезентирани от различни букви, като в същото време една буква или комбинация от букви може да отговаря на различни звуци. Например, според Venezky (1970) в английския език има само три съгласни звука, които се репрезентират само от една буква, а именно: *n, r* и *v*.

За сложната картина на английския правопис допринасят и наличието на омографи (думи с еднаква форма, но различно произношение и значение, напр. *live* като „живея“ и „на живо“, *lead* като „вода“ и „олово“), омофони (с еднакво произношение, но различни по форма и значение, напр. *meet* „срещам“ и *meat* „месо“), думи с алтернативен правопис (напр. *judg(e)ment, skil(l)ful, alright* и *all right*) (Thornbury, 2002).

Благовеста Троева-
Чалъкова

Поради „небезизвестната объркваща природа на английския правопис“ Roach (2010) предлага при произнасяне на думите, да се научим да мислим за тях като за състоящи се от фонемни, а не от букви от азбуката. В същото време е установено, че при писане както децата, така и възрастните се влияят предимно от фонологичното си знание. Така например Treiman & Barry (2000) откриват, че британски ученици от основно училище изписват *car* без *-r*, докато техните връстници от американски училища – като *cr* – явление, което се наблюдава дори и при възрастни англоговорящи, носители на различни акценти.

Познаването на ортографичната система създава тясна връзка между графемни и фонемни и затруднява мнозина да отделят едното от другото или да си представят звука без неговото буквено съответствие (Putlyk, 2017). Putlyk подчертава, че „когато е налице разминаване между ортографията и фонологията, често пъти ортографичната репрезентация натежава над фонологичната, като това кара хората да възприемат/прочитат погрешно думите“ (стр. 234). Тоест, владението на азбучната система влияе на начина, по който хората идентифицират и преработват фонемите. Така например, изучаващите английски език се затрудняват при наличието на неми (непроизнасящи се) съгласни звукове, като тези в *comb*, *honest*, *salmon*, *yacht*.

Освен притежаващ дълбока ортографична система, английският език се счита и за „сложен“ (Ehri, 2005). И по-конкретно, той е със сложна сричкова структура, определяща се от доминиращи затворени срички от типа CVC (съгласна-гласна-съгласна) и множество начални и крайни струпвания (кльъстери) от съгласни (Seymour et al., 2003, 166). В английския език струпванията може да са комбинация от две, три или четири съгласни, напр. *glimpse* (начален двоен клъстър /gl/ и краен троен /mps/), *sixths* (краен четворен клъстър /ksθs/). Подобни клъстери представляват проблем за някои обучавани при усвояването на произношението (Thornbury, 2002, p. 27). Но техните възможни комбинации в рамките на думата търпят известни ограничения. Така например, при начални

КОЛКО Е ГОЛЯМО
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО
НА АНГЛИЙСКАТА
ОРТОГРАФИЯ?

кльстърни от 3 съгласни първата е винаги /s/, втората е винаги беззвучна преградна съгласна /p/, /t/ или /k/, а третата е една от следните: латерална /l/ или проходна /r/, /j/ или /w/ (Sethi et al., 1999, 127). Тъй като вариантите тук са краен брой, достатъчно примери от тях, представени на обучаваните и упражнявани за право-говор и правопис, биха улеснили тяхното усвояване.

Трябва да се отбележи, че степената, до която една писмена система отразява фонемната структура на говоримия език, зависи не само от фонологичните, но и от морфологичните характеристики на този език. Katz и Frost (1992) обръщат внимание, че английският език е морфофонетичен и в някои случаи разминаването в произношението и графемното съдържание на някои думи е налице поради стремежа да се запази общата морфологична връзка между тях, макар и с цената на графемно-фонемна неправилност. Такъв е случаят с производните HEAL – HEALTH (както и аналогичното STEAL – STEALTH). При евентуално „улесняване“ на правописа и доближаването му максимално до произношението, би се получила двойката HEEL-HELTH, при което, първо, би се загубила експлицитната морфемна родственост, и второ, HEAL би се припокрило графично със своя омофон HEEL (петá). Установено е, че по-доброто познаване на морфологичната структура на езика кореспондира и с по-добри умения по правопис. Изследвайки правописа на американски и руски четвъртокласници и шестокласници, Boulware-Gooden et al. (2015) откриват различно влияние на фонологичните и ортографичните знания върху неговата правилност в двата езика, но и при двата отчитат силна зависимост на правилността от морфологичното знание на учениците.

Дали английският е толкова нерегулярен (неправилен)?

Въпреки всичко, Thornbury (2002, p. 155) отбелязва, че правописът в английския език е изненадващо регулярен. Той посочва, че според изследвания на езика осем от десет думи се изписват според някакъв

Благовеста Троева-
Чалъкова

регулярен модел и само 3% от думите са с непредсказуем правопис, който трябва да се запамети. Но авторът отбелязва, че тези 3% са именно най-често срещаните английски думи. Запаметяването на правописа на думи като *two*, *would*, *said* не причиняват сериозни проблеми на учащите се поради честотата на употребата им.

В литературата са предложени обобщени модели на правила за правопис, които обаче са с ограничено приложение поради множеството свои изключения. И все пак експлицитното преподаване на такива правила би могло да улесни изучаващите английски език. Такива например са обобщените правила на Sluwer (1996, стр. 184), сред които са:

Когато има две гласни, едната от които е крайно *e*, първата гласна е дълга, а *e* няма. (пример: **bone**; пример за изключение: *done*).

Когато *c* е последвано от *e* или *i*, най-вероятно е да се произнесе като *s* (пример, *cent*; пример за изключение: *ocean*).

Когато буквата *c* е последвана от *o* или *a*, най-вероятно е да се произнесе като *k* (пример: *camp*; пример за изключение: няма).

С още по-голяма ефективност се отличават правилата, които обясняват и разграничават фонологичните и ортографични особености на минималните двойки. Например, първото обобщено правило на Sluwer горе, може да се представи и по следния, дори по-изчерпателен, начин: при добавяне на *-e* към едносрична CVC дума като *mad*, *cut*, *bit*, *hop*, *pet*, в които гласната обикновено е кратка, гласната в новополучената дума е дълга и се произнася както в азбуката – *made*, *cute*, *bite*, *hope*, *Pete*.

Освен подобни правила при разчитане на думи с неправилно графемно-фонемно съотнасяне, учащите се могат да прибягват и до т. нар. лексикален (директен) път на четене, който е основен механизъм за четене при опитните четци. Така, според Двупътния модел на четене (Dual-Route Model of Reading) на Coltheart (2006) от една страна, думата може да се възприеме директно като едно цяло чрез лексикалния път или,

КОЛКО Е ГОЛЯМО
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО
НА АНГЛИЙСКАТА
ОРТОГРАФИЯ?

от друга, да бъде анализиран нейният фонемен състав чрез декодиране по т.нар. нелексикален (още сублексикален или недиректен) път. Според редица автори, когато децата четат на езици с прозрачна ортография, те разчитат повече на графемно-фонемно декодиране и го овладяват по-бързо и ефикасно (Angelelli et al., 2018). Когато обаче става въпрос за език с дълбока ортография като английския, те прилагат стратегии за използване на рими и разпознаване на цели думи (Goswami et al., 2001, 2003 в Ziegler et al., 2003).

Възможно ли е четенето на език с дълбока ортография да се усвои по-лесно?

Интригуващо е изследването на Miller-Guron и Lundberg (2000), които установяват предпочитание за четене на английски език сред шведски младежи с дислексия. Едно от предполагаемите обяснения е, че дълбоката и непостоянна ортография на английския език предразполага към използването на стратегии за четене, разчитащи на разпознаване на цели думи, особено при по-възрастните. Също така е възможно тя да води и до повишено осляняне на суб-лексикални единици като морфемни и запаметяване на често срещани се графемни струпвания (Goswami, 1999 в Leij и Morfidi, 2006).

Но информация за по-лесно усвояване на уменията за четене и писане на език с дълбока ортография се срещат рядко. Мнозинството изследвания откриват точно обратното, независимо дали се отнасят до майчин или чужд език.

За илюстрация на изследвания върху майчините езици можем да представим проучването на Ziegler et al. (2003) върху 19 немскоговорящи и 30 англоговорящи деца с дислексия на възраст 9-13 години и контролни групи без дислексия, от които едната съответстваща по възраст, а другата по четивни умения. Англоговорящите дислексици допускат повече грешки в четенето от немскоговорящите, според авторите именно въз основа на по-високата степен неправилност в английската ортография. Установява се дефи-

Благовеста Троева-
Чалъкова

цит не само при използването на нелексикалния път, но и при лексикалния.

Дълбоките, нерегулярни ортографии като английската и френската създават повече затруднения за лицата с дислексия, отколкото езици като испанския, италианския и гръцкия и според Nijakowska (2010, стр. 29), която прави подробен преглед на изследвания по темата (напр. Goswami 2000, Lindberg 2002, Reid and Fawcett 2004). В едно от цитираните изследвания (Oren & Breznit, 2005) авторите представят сравнително проучване на уменията за четене на деца с дислексия с майчин език иврит и с английски език. Иврит се характеризира с прозрачна ортография, т.е. притежава голяма степен на съответствие между фонемната и графемната структура на думата. Отново, децата с дислексия, четящи на иврит, се справят значително по-добре от тези, четящи на английски.

Когато говорим за изучаване на английски език от лица с прозрачен майчин език, изследователите намират основания за прогноза в две противоположни посоки. По-горе представихме интерпретацията на Miller-Guron и Lundberg (2000), че затрудненията с фонологичната преработка може да породят предпочитание към езици, при които директният (лексикалният) път към думата функционира по-ефикасно от индиректния път на декодирането. Palladino et al. (2013) взимат предвид данните на Miller-Guron и Lundberg (2000), но допускат, че е логично и обратното предположение: поради прозрачната ортография на майчиния език децата да усвояват фонологичния код по-бързо и да го прилагат успешно при декодирането на думи на английски език (умение, традиционно тествано с четене на псевдодуми).

В свое собствено изследване Palladino et al. (2013) откриват, че италианските деца с дислексия съумяват да използват фонологичните си знания, за да декодират английски псевдодуми, но имат значително по-слаби резултати по отношение на точност и бързина при четене на реални английски думи в сравнение с контролната група без дислексия. Тоест, за разлика от предпочитащите английски език шведски младе-

**КОЛКО Е ГОЛЯМО
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО
НА АНГЛИЙСКАТА
ОРТОГРАФИЯ?**

жи, италианските ученици с дислексия не използват свободно механизмите за директно разпознаване на думите (лексикалния/директния път) и съответно не се справят с лекота в четенето на езика с по-дълбока ортография – английския.

В част от литературата, изучаваща развиването на уменията за четене, се твърди, че в езиците с по-дълбоки ортографии децата с дислексия срещат затруднения в азбучния етап от развитие на четенето (според етапите на Frith, 1985), докато в тези с прозрачни ортографии – на ортографичния етап, където е нужна по-голяма автоматизация (Hagtvet & Lyster, 2003 в Helland & Kaasa, 2004). Това може да е друго обяснение за наблюденията, че по примера на Lodej (2016) дете с дислексия, изучаващо испански език като майчин, ще срещне различни по вид затруднения от английско дете, усвояващо четене и писане на своя език.

Има и автори, които смятат, че ортографичната прозрачност не е определяща за усвояване на уменията за четене (Geva & Siegel, 2000, стр. 2). Привържениците на това становище изтъкват ролята на краткосрочната вербална памет и бързото серийно назоваване, както и фонологичните умения на родния или чуждия език (Durgunoglu et al., 1993, Stanovich et al, 1984 по Geva и Siegel, 2000). Те твърдят, че в сравнение с останалите изучаващи английски език, учащите с дислексия имат повече трудности с фонологичното знание и бързото автоматизирано назоваване (Geva и Farnia, 2014, стр. 14). На свой ред, в проучване на студенти със затруднения в ученето на чужди езици, сред които и такива с дислексия, DiFino и Lombardino (2004) идентифицират проблеми, свързани с паметта, лексиката, граматиката и тревожността. Вероятно всички тези фактори в съчетание с ортографичните особености на езика определят лекотата на усвояване на писмената реч за даден индивид.

Заклучение

Английският език се счита за особено предизвикателен по отношение на правоговор и още повече на

Благовеста Троева-
Чалъкова

правопис, и то не само от лица с нарушения на способността за учене. Разгледахме някои от елементите, които пораждат тези затруднения, и открихме, че „лошата слава“ на английския език е невинаги оправдана, тъй като в по-голямата си част „нерегулярността“ се подчинява на макар и обобщени правила. Едно фокусирано обучение в тези правила би могло да разтовари от учащите се поне част от тежкото бреме на дълбоката ортография. Макар че този подход се прилага при обучението на англоговорящите деца по начална грамотност, той би могъл да се използва целенасочено и в часовете по чужд език, особено за ученици с изразени проблеми в писането и четенето на ниво лексика. Ортографията е само един от множество фактори, влияещи върху успеха на изучаването на езика, но тя несъмнено се нуждае от по-целенасочено внимание от страна на преподавателя по чужд език, от експлицитно запознаване на обучаваните с нейните правила и достатъчно упражнения за прилагането им.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

- Кънева, П. (2012) Изследване на уменията за правилно писане на английски като чужд език на български четвъртокласници, Научни трудове на Русенския университет, т. 52, серия 6.2., <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp12/6.2/6.2-12.pdf>.
- Angelelli, P., Marinelli, Ch. V., Putzolu, A., Notarnicola, A., Iaia, M., Ch. Burani (2018) Learning to Spell in a Language with Transparent Orthography: Distributional Properties of Orthography and Whole-Word Lexical Processing, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 71 (3), p 704-716.
- Boulware-Gooden, R., Joshi, R. M., & E. Grigorenko (2015) The Role of Phonology, Morphology, and Orthography in English and Russian Spelling, *Dyslexia*, 21, 142-161.
- Clymer, Th. (1996) The Utility of Phonic Generalizations in the Primary Grades, *The Reading Teacher*, vol. 50, 3, 182-187.
- Coltheart, M., (2006) 'Dual Route and Connectionist Models of Reading: An Overview', *London Review of Education*, 4 (1) pp. 5-17

КОЛКО Е ГОЛЯМО
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО
НА АНГЛИЙСКАТА
ОРТОГРАФИЯ?

- DiFino, S., L. Lombardino (2004) Language Learning Disabilities: The Ultimate Foreign Language Challenge. *Foreign Language Annals*, 37 (3), 390-400.
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188.
- Frith, U., (1985) 'Beneath the Surface of Developmental Dyslexia', In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum
- Geva, E. & F. Farnia (2014) Assessment of Reading Difficulties in ESL/ELL Learners: Myths, Research Evidence, and Implications for Assessment, Perspectives on Language and Literacy, Canadian Language and Literacy Research Network, the International Dyslexia Association, <https://app.box.com/s/dfveh4gj5evo50bpv3a7wjgnk1nyiiw5>
- Geva, E., и Siegel, L. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1 30.
- Helland, T. & R. Kaasa (2004) Dyslexia in English as a Second Language, *Dyslexia 11: 41-60*, John Wiley and Sons, Ltd.
- Katz, L., R. Frost (1992) The Reading Process is Different for Different Orthographies; The Orthographic Depth Hypothesis, *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 147-160.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359575.pdf#page=157>
- Kelly, G. (2000) *How to Teach Pronunciation*, Harlow, Essex, Pearson Education Limited.
- Leij, A. van der, E. Morfidi (2006) Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English, *Journal of Learning Disabilities*, 39, 1, стр. 74-90.
- Łodej, M. (2016) *Dyslexia in First and Foreign Language Learning: A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge Scholars Publishing.
- Miller-Guron, L., I. Lundberg (2000) Dyslexia and Second Language Reading: A Second Bite at the Apple?, *Reading and Writing*, 12, 1-2, 41-61.
- Nijakowska, J. (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom, Multilingual Matters*, Bristol.
- Oxford's Advanced Learner's Dictionary (OALD) <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/phonology>

Благовеста Троева-
Чалъкова

- Nunan, D (1991) *Language Teaching Methodology*,
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., C. Cornoldi (2013) Italian Children with Dyslexia are also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudowords, *Dyslexia*, 19, 165-177.
- Pytlyk, C. (2017) Are Orthographic Effects Language Specific? The influence of Second Language Orthography on Second Language Phoneme Awareness, *Applied Psycholinguistics*, 38, 233-262.
- Roach, P. (2010) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course, 4th edition*, Cambridge University Press.
- Scheerer, E. (1986). ORTHOGRAPHY AND LEXICAL ACCESS. In *New Trends in Graphemics and Orthography* (pp. 262–286). <https://doi.org/10.1515/9783110867329.262>
- Sethi, J., P.V. Dhamija (1999) *A course in Phonetics and Spoken English*, 2nd edition, PHI Learning Pvt. Ltd.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., J. M. Erskine (2003) Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies, *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*, Pearson Longman.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Treiman, R. & C. Barry (2000) Dialect and Orthography: Some differences between American and British spellers, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1423-1430.
- Venezky, R. (1970). *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M., (2004) ‘Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades?’ *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1) pp. 1-40
- Ziegler, J.C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. G. Schulte-Koerne (2003) Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-Specific or Universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169-193.