

Прищепова Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры логопедии
Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена

ХАРАКТЕР ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ И ИХ СВЕРСТНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Аннотация:

В статье представлены данные экспериментального исследования орфографической грамотности в письменных работах школьников с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием. Успешность усвоения орфографии, количество и механизмы ошибок детей обеих групп были разными. Стойкие и многочисленные ошибки детей с речевой патологией вызывались деструктивностью актуализации знаний и грамматико-орфографической деятельности. Единичные ошибки учеников с нормальной речью были связаны с недостатками автоматизации отдельных языковых операций.

Ключевые слова:

актуализация знаний и умений, виды орфографических правил, дизорфография, общее недоразвитие речи, орфографическая грамотность, принципы русской орфографии, языковые операции.

Prishchepova Irina Vladimirovna

PhD in Education Science,
Assistant Professor,
Logopaedics Department,
Herzen Russian State Pedagogical University

THE NATURE OF SPELLING ERRORS IN THE WRITTEN WORKS OF STUDENTS WITH DYSORTHOGRAPHY AND WITH STANDARD SPEECH DEVELOPMENT

Summary:

The article presents results of an experimental research concerning with the spelling skills in the written works of pupils with dysorthography and their peers with normal speech development. The success in spelling, number and mechanisms of errors made by children of both groups were different. Persistent and numerous errors of children with speech pathology were caused by the destructiveness of actualization of knowledge and grammatical and orthographic activities. Rare errors of students with standard speech development were connected with defects in the overlearning of several language operations.

Keywords:

updating of knowledge and skills, types of spelling rules, dysorthography, general speech underdevelopment, spelling, principles of Russian spelling, language operations.

Орфографически правильное письмо – важнейший показатель языковой компетенции, во многом определяющий успешность усвоения программных требований по русскому языку. Оно формируется на основе системных знаний в области фонетики, графики, орфографии, словообразования, морфологии, лексики, орфоэпии и опирается на обобщенные способы их применения, на автоматизацию учебно-практической деятельности и сукцессивно-симультианных операций [1; 2; 3; 4].

Среди неуспевающих детей значительную часть составляют обучающиеся с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых отмечается разная степень выраженности дизорфографии [5; 6]. В специальной литературе имеются сведения о состоянии неречевых и речевых психических функций у детей с дизорфографией, степени выраженности и динамике развития данного нарушения без соответствующей логопедической помощи [7; 8]. Описаны направления и содержание логопедического воздействия по коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР. Уточнение симптоматики, определение ее механизмов позволят создать систему дифференцированной логопедической работы по предупреждению и коррекции данной патологии у обучающихся с ОНР.

В экспериментальном исследовании участвовали 180 учащихся. В состав экспериментальной группы вошли 90 учащихся с ОНР (3-го уровня речевого развития) 2–4-х классов, испытывающих стойкие затруднения в усвоении грамматико-орфографической деятельности (ЭГ). Контрольную группу составили, соответственно, по 30 второклассников, третьеклассников и четвероклассников с нормальным речевым развитием (КГ). Качественная и количественная оценка письменных работ учащихся проводилась на основе выделения пяти уровней выполнения заданий. Дисперсионный анализ позволил определить зависимость между количеством, характером орфографических ошибок, образовательной ступенью учащихся и наличием (отсутствием) у них речевой патологии. Обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS-15 (демонстрационная версия). Статистическая значимость полученных экспериментальных данных была на уровне тенденции (при $0,01 \leq p \leq 0,027$).

Критериями оценки сформированности орфографической грамотности служили: автоматизированность орфографических действий (наличие / отсутствие ошибок); полнота орфографиче-

ских действий, определяемая объемом орфографического поля (отдельная буква в слове, сочетание букв, морфема, стык морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или заглавной буквы, написание дефиса и прочее); владение опознавательными общими признаками орфограмм (отсутствие ударения, гласные А, О, И, Е, парные согласные Б-П, Г-К В-Ф, Д-Т, место в слове: первая буква, наличие звуко сочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой), опознавательными частными признаками орфограмм (значение слова: название или имя; место в предложении: первое слово; часть речи); учет позиционных условий (стык морфем); а также цельность орфографических действий, а именно сформированность процессуально-содержательных, результативных контролирующих действий (наличие / отсутствие исправлений).

Проведенное исследование выявило разный уровень сформированности орфографической грамотности в письме учащихся ЭГ и их сверстников КГ. У детей ЭГ отмечался рост орфографических ошибок от второго к четвертому классу (вторые классы – 23,37 ош./чел., третьи классы – 24,93 ош./чел., четвертые классы – 27 ош./чел.). Успеваемость учащихся КГ к концу начальной школы, наоборот, повышалась (вторые классы – 6,77 ош./чел., третьи классы – 5,63 ош./чел., четвертые классы – 5,07 ош./чел.).

При воспроизведении детьми текстов количество ошибок в письменных работах увеличилось с ростом самостоятельности. В отличие от сверстников КГ, во всех работах школьники ЭГ сделали значительно больше ошибок. Последние носили систематический и стойкий характер только среди учащихся ЭГ. Например, в диктанте второклассники ЭГ допустили по 4,07 ош./чел., второклассники КГ – по 1 ош./чел., третьеклассники ЭГ – по 3,77 ош./чел., третьеклассники КГ – по 0,93 ош./чел., четвероклассники ЭГ – по 4,27 ош./чел., четвероклассники КГ – по 0,9 ош./чел.; в изложении третьеклассники ЭГ – по 4,9 ош./чел., третьеклассники КГ – по 0,73 ош./чел.; в сочинении четвероклассники ЭГ – по 5,37 ош./чел., четвероклассники КГ – по 0,97 ош./чел.

Высоким был индекс ошибочного письма и в заданиях репродуктивного характера с минимальной степенью подготовленности письменного образца при высокой степени коэффициента плотности орфограмм. При написании диктанта слов из словаря, опирающихся на традиционный принцип орфографии, количество орфографических ошибок у школьников ЭГ, по сравнению с ошибками их сверстников КГ, возрастало от класса к классу. Так, во вторых классах – в 3,98 раз, в третьих – в 4,22 раза, в четвертых – в 4,08 раз. Сходные результаты мы получили и при проверке диктантов слов на пройденные орфографические правила. Соответственно, во вторых классах численность ошибок детей ЭГ по сравнению со сверстниками КГ возросла в 3 раза, в третьих классах – в 3,49 раза. Максимальный пик ошибок детей ЭГ отмечался на четвертом году обучения. Они сделали их в 5,8 раз больше по сравнению со сверстниками КГ.

Сформированность орфографической грамотности при написании диктантов продемонстрировали 30 % второклассников, 20 % третьеклассников и 13,3 % четвероклассников КГ, что отражало автоматизированность и полноту выполненных ими грамматико-орфографических действий (высокий уровень). Они владели соответствующим объемом орфографического поля, а также оптимальной сбалансированностью процессуально-содержательных, результативных и контролирующих действий, умели актуализировать опознавательные и частные признаки орфограмм, писали без исправлений. Детей ЭГ, выполнивших письменные задания на данном уровне, мы не выявили.

У 23,3 % второклассников, 30 % третьеклассников, 13,3 % четвероклассников ЭГ и их сверстников КГ (соответственно: 46,7 %, 43,3 % и 40 %) отмечались по одной или две ошибки в диктанте, что отражало ограничение грамматико-орфографических действий в пространстве морфологического орфографического поля (уровень выше среднего). Дети ошибались при написании безударных гласных в корне (стояли / *стаяли*, 2 класс), непроизносимых согласных (печаное / *печаное*, 3 класс), а также слитного написания приставок (посмотри / *по смотри*, 4 класс) и раздельного – предлогов (на берегу / *наберегу*, 4 класс), так как не умели выделять опознавательные признаки орфограмм (несовпадение звука и буквы и позиционные условия, которые определяют написание морфем слова, а также служебных слов со знаменательными). В единичных случаях ученики ЭГ исправляли неправильно и правильно написанные орфограммы, что отражает ярко выраженную гиперкоррекцию, свойственную первоклассникам. Дети КГ находили и исправляли ошибки самостоятельно.

Помимо вышеописанных затруднений учащиеся ЭГ (вторые, четвертые классы – по 20 %, третьи – 16,7 %), дети КГ (вторые классы – 16,7 %, третьи классы – 26,7 %, четвертые классы – 30 %) делали по 2–3 ошибки, что отражает недостатки усвоения двух принципов орфографии: морфологического и традиционного (средний уровень). Несформированность морфологических обобщений вела к ошибкам, связанным с оглушением согласных в конце слов (меж / *меш*, 3 класс) и в их начале (вкусная / *фкусная*, 3 класс), написанием отдельных морфем (удивительно / *удивитильно*,

3 класс), стыка морфем (деревьев / *деревьев*, 3 класс), пробелом между словами (себе представить / *себе представить*, 4 класс), местом разделения слова для переноса (озёр / *о-зёр*). Неправильная актуализация лексем, подчиняющихся традиционному принципу орфографии, а именно написания слов из словаря (березовые / *бирезовые*, 4 класс), была связана с нечеткостью морфологических обобщений, недостатками этимологического анализа слов и их графических образов. Общим механизмом указанных ошибок являлся тот факт, что дети не владели в полном объеме опознавательными признаками орфограмм. Они не выделяли «опасные места» слов, а также позиционные условия, определяемые окончанием слов, наличием шипящих в абсолютном конце слов и на стыке морфем. Школьники не владели и частными признаками орфограмм, связанных с написанием имен собственных и предполагающих опору на весь контекст предложения (речка Яблонька / *речка яблонька*, 3 класс). Дети ЭГ допускали многочисленные исправления и помарки. Ошибки, в отличие от сверстников КГ, не исправляли даже с направляющей помощью логопеда.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 13,3 % второклассников, 26,7 % третьеклассников, 33,3 % четвероклассников ЭГ, а также 6,7 % второклассников, 10 % третьеклассников и 16,7 % четвероклассников КГ. Они допустили в диктанте от четырех до шести орфографических ошибок, что отражает стойкие трудности в усвоении морфологического и традиционного принципов орфографии (описаны выше). Деструктивность усвоения морфологического принципа не позволяла правильно написать приставки в именах прилагательных (прозрачная / *празрачная*, 3 класс), именах существительных (выходами / *въыходами*, 3 класс), глаголах (посмотри / *пасмотри*, 4 класс), окончания в наречиях (тихо / *тиха*, 4 класс), падежные окончания имен прилагательных (растут на сухих песках / *растут на сухех песках*, 4 класс), имен существительных без предлогов (по склонам речки / *по склонам речке*) и с предлогами (на болоте / *на болоти*, 4 класс), местоимений (нашей необъятной Родины / *наший необъятной Родины*), личные окончания глаголов (мы любим / *мы любем*), соединительные гласные в сложных словах (косогоре / *косагоре*, 4 класс), постфикс *-сь* у глаголов (расположилось / *расположилось*, 3 класс). Дети испытывали стойкие затруднения при актуализации и применении грамматико-орфографических знаний и умений, не в полном объеме усвоили и традиционный принцип орфографии и поэтому не выделяли и не сопоставляли акустический и графический образы следующих орфограмм: *ши* (душистые / *душыстые*, 2 класс), *ча* (песчаное / *песчаное*, 3 класс), *щу* (трепещущие / *трепещущие*, 4 класс), *стн/сн* (сосны / *сосны*, 4 класс), *здн/зн* (узнаешь / *узднаешь*, 4 класс). На основе отдельных эмпирических обобщений дети находили и исправляли лишь отдельные ошибки.

Низкий уровень сформированности орфографических знаний и умений продемонстрировали только учащиеся ЭГ (23,3 % второклассников, 26,7 % третьеклассников, 33,3 % четвероклассников). Они допускали более шести орфографических ошибок при актуализации орфограмм морфологического, традиционного и фонематического принципов (обозначение мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака (деньки / *денки*, 2 класс) и гласных второго ряда (любим / *лублим*, 4 класс)) орфографии. Ошибки были вызваны низким уровнем сформированности эмпирических и теоретических орфографических обобщений, поэтому дети не выделяли в словоформах опознавательные и частные признаки одновариантных (обозначение мягкости согласных на письме) и двухвариантных орфограмм (безударная гласная в корне слова). Низкий уровень самоконтроля и самопроверки не позволял им найти и исправить допущенные ошибки самостоятельно или с помощью логопеда.

Перечислим принципы орфографии с учетом успешности их усвоения детьми экспериментальной и контрольной групп (от более к менее трудным): морфологический (соответственно, второклассники – 12,03 и 3,4 ош./чел., третьеклассники – 12,87 и 3,59 ош./чел., четвероклассники – 13,73 и 3,28 ош./чел.), традиционный (второклассники – 8 и 2,18 ош./чел., третьеклассники – 7,63 и 2,34 ош./чел., четвероклассники – 7,8 и 2,3 ош./чел.), фонематический (вторые классы – 8,97 и 0,9 ош./чел., третьи классы – 6,8 и 0,98 ош./чел., четвертые классы – 4 и 0,63 ош./чел.). Меньшее количество ошибок было отмечено при актуализации принципа дифференцирующих написаний (вторые классы – 1,8 и 0,4 ош./чел., третьи классы – 1,6 и 0,25 ош./чел., четвертые классы – 1,43 и 0,1 ош./чел.). Поступательное снижение численности ошибок в ходе применения традиционного принципа и принципа дифференцирующих написаний мы объясняем совершенствованием зрительных функций детей от второго к четвертому классу, что соответствует умственному развитию младших школьников, в частности принципу дифференциации психических функций [9]. Снижение численности ошибок в ходе применения детьми фонематического принципа написания связано с увеличением «стажа» и относительной простотой соответствующих фонематических и орфографических операций.

В диктанте, изложении и сочинении, а также в диктанте слов из словаря и диктанте слов на пройденные орфографические правила мы выявили сходный характер ошибок, допущенных детьми экспериментальных и контрольных групп. Внутригрупповых различий в характере ошибок нами не было найдено. У детей обеих групп отмечалось увеличение их количества в связи с

повышением самостоятельности письменных работ (диктант, изложение, сочинение), а также в связи с увеличением коэффициента плотности орфограмм (сочинение, изложение, диктант, диктант слов из словаря и диктант слов на пройденные орфографические правила), что отражает общие закономерности усвоения орфографии.

В словах из словаря отмечается меньше орфограмм по сравнению с «ошибкоопасными местами» в словах на пройденные орфографические правила [10; 11; 12]. Поэтому при написании слов на пройденные орфографические правила школьники чаще используют не одно, а несколько грамматико-орфографических действий, подчиняющихся сразу нескольким принципам орфографии. Данный факт усложняет не только содержательно-операциональную, но и контролируемую основу выполнения письма. По нашему мнению, эта закономерность стала одной из причин увеличения и количества орфографических ошибок. Не выявлена зависимость между количеством ошибок и такими характеристиками речевого материала, как отнесенность лексемы к частям речи, морфемный состав слова, его звуко-слоговая структура, наличие орфограммы в составе определенной морфемы или на стыке морфем.

На основе вышеизложенного можно сделать следующее обобщение.

Исследование выявило разный уровень сформированности орфографической грамотности в письменных заданиях учащихся обеих групп. Количество ошибок у детей ЭГ значительно превосходило численность неправильных написаний сверстников КГ. В отличие от сверстников КГ, у школьников ЭГ мы не выявили поступательной тенденции к успешному овладению орфографией от второго к четвертому классу.

Сходство отдельных орфографических ошибок было внешним, так как механизмы затруднений при актуализации, применении грамматико-орфографических знаний, умений и навыков, а также самоконтроля и самопроверки были разными. Деструктивность грамматико-орфографической деятельности, недостатки симультанно-сукцессивных операций детей ЭГ выражалась в стойкости и систематичности орфографических ошибок, явлениях гиперкоррекции при их нахождении и исправлении. Это подтверждается и наличием у них стойких затруднений при написании не только двухвариантных, но и одновариантных орфограмм, которые, в отличие от первых, достаточно быстро усваиваются и закрепляются. Ошибки учащихся КГ отражали недостатки автоматизации отдельных языковых операций, они не носили стойкого характера.

Относительно общий характер затруднений при усвоении морфологического, традиционного и фонематического принципов и принципа дифференцирующих написаний отражает единство формирования орфографической деятельности у младших школьников экспериментальной и контрольной групп.

Общим механизмом орфографических ошибок детей ЭГ стал, по нашему мнению, дисбаланс между уровнем сформированности ориентировочных, процессуально-содержательных, результирующих и контролирующих грамматико-орфографических действий, деструктивность системы знаний, умений и навыков и ее отдельных компонентов. В связи с этим становление орфографической грамотности у учащихся ЭГ вторых, третьих и четвертых классов носило характер «ломаной» или «кривой» линии. Усвоение орфографией сверстников КГ отличалось «вектором развития».

Ссылки:

1. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М., 2001.
2. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 1–4 классы : прог. для общеобразоват. учреждений. М., 2006.
3. Савельева Л.В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии). СПб., 2006.
4. Шатова Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии. М., 1990. 184 с.
5. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2012.
6. Прищепова И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. СПб., 2013.
7. Парамонова Л.Г. Указ. соч.
8. Прищепова И.В. Указ. соч.
9. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. СПб., 2007.
10. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). М., 1965.
11. Рамзаева Т.Г. Указ. соч.
12. Савельева Л.В. Указ. соч.

References:

1. Lvov, MR 2001, *Spelling in the elementary grades* Moscow.
2. Ramzaeva, TG 2006, *Russian language. Grades 1-4: prog. for obscheobrazovat. institutions*, Moscow.
3. Savel'eva, LV 2006, *The problem of the implementation of the cognitive capacities of younger schoolboys in early language education (for example, learning spelling)*, St. Petersburg.
4. Shatova, EG 1990, *The technique of forming generalizations in teaching spelling*, Moscow, p. 184.
5. Paramonova, LG 2012, *Preventing and overcoming dizorfografii in children with general speech underdevelopment*, St. Petersburg.

6. Prishchepova, IV 2013, *Dizorografiya and its diagnosis in primary school children with general speech underdevelopment*, St. Petersburg.
7. Paramonova, LG 2012, *Preventing and overcoming dizorografii in children with general speech underdevelopment*, St. Petersburg.
8. Prishchepova, IV 2013, *Dizorografiya and its diagnosis in primary school children with general speech underdevelopment*, St. Petersburg.
9. Chuprikova, NI 2007, *Psychology of mental development: the principle of differentiation*, St. Petersburg.
10. Zhuikov, SF 1965, *Formation of spelling action (for younger students)*, Moscow.
11. Ramzaeva, TG 2006, *Russian language. Grades 1-4: prog. for obscheobrazovat. institutions*, Moscow.
12. Savel'eva, LV 2006, *The problem of the implementation of the cognitive capacities of younger schoolboys in early language education (for example, learning spelling)*, St. Petersburg.