

Прищепова Ирина Владимировна

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

**ОБ УМЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ  
И ИХ СВЕРСТНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ  
РЕЧЕВЫМ СТАТУСОМ НАХОДИТЬ  
В СЛОВАХ УДАРНЫЕ СЛОГИ**

**Аннотация:**

*В статье представлены данные экспериментального исследования состояния акцентологического слуха и представлений о сегментных единицах речи у школьников с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием. Результаты свидетельствуют о значимых различиях в уровнях сформированности у детей представлений о сегментной единице речи, ритмико-слоговой структуре слов, знаний о делении слов на слоги и об орфоэпических правилах, а также о функциях словесного ударения.*

**Ключевые слова:**

*дизорфография, общее недоразвитие речи, принципы русской орфографии, ритмическая структура слова, словесное ударение, слог, фонетика, фонология.*

Prishchepova Irina Vladimirovna

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

**CONCERNING THE ABILITY OF  
STUDENTS WITH DYSORTHOGRAPHY  
AND THEIR PEERS WITH NORMAL  
SPEECH DEVELOPMENT TO FIND  
STRESSED SYLLABLES IN WORDS**

**Summary:**

*The article presents results of the experimental study concerned with accent hearing and understanding of segmental speech units of schoolchildren with dysorthography and their peers with normal speech development. The results indicate significant differences in the levels of development of children's ideas about segmental speech units, rhythmical-syllabic structure of words, knowledge about the division of words into syllables and about spelling rules, as well as functions of the word stress.*

**Keywords:**

*dysorthography, general speech underdevelopment, principles of Russian orthography, rhythmic structure of a word, word stress, syllable, phonetics, phonology.*

Современный этап развития начальной школы в рамках реализации Стандарта общего образования нового поколения предполагает решение ряда вопросов, связанных с оптимизацией логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Несмотря на междисциплинарный подход к изучению данной проблематики, до настоящего времени отсутствует система дифференцированного логопедического воздействия по профилактике и преодолению дизорфографии у обучающихся с ОНР [1; 2].

В констатирующем эксперименте участвовало 180 учащихся. В состав экспериментальных групп (ЭГ) вошли по 30 учеников 2–4 классов с общим недоразвитием речи (ОНР, 3 уровень). У второклассников ЭГ отмечались недостатки сформированности предпосылок усвоения орфографии, у третьеклассников и четвероклассников – разная степень выраженности дизорфографии. Контрольные группы составили 30 второклассников, 30 третьеклассников и 30 четвероклассников с нормальным речевым статусом.

Качественная и количественная оценка ответов обучающихся проводилась с учетом выделения пяти уровней выполнения задания. Зависимость между сформированностью умения выделять ударный слог в словах, наличием / отсутствием у детей речевой патологии, образовательной ступенью определялась с помощью сравнения средних значений (критерий Шеффе) и дисперсионного анализа на основе программного обеспечения SPSS-15 (демонстрационная версия). Полученные результаты были статистически значимы (при  $p \leq 0,010$ ).

При разработке методики исследования предпосылок усвоения орфографии у второклассников с ОНР, симптоматики и механизмов дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с ОНР мы учитывали научно-теоретические основы методики преподавания орфографии на начальной ступени языкового образования учащихся в общеобразовательных учреждениях [3; 4]. Анализ умений находить ударные слоги в словах позволяет выявить механизмы дизорфографии у детей. Это связано с ролью данных умений при усвоении принципов орфографии. Орфографически правильное письмо опирается на умение учитывать закономерности просодии и семантики. В ходе учебной деятельности усваиваются представления о супrasegmentных и сегментных единицах речи. При сопоставлении ударных и безударных произносительных языковых единиц усваиваются, автоматизируются и интериоризируются операции по выделению акцента в слове [5].

Анализ результатов исследования умения определять ударный слог в словах выявил разный уровень сформированности у младших школьников представлений об акцентологической

структуре слова и умений делить слова на слоги. Об этом свидетельствовали средние значения показателей учащихся ЭГ (вторые классы – 2,27, третьи – 1,77, четвертые – 2,07), а также их сверстников КГ (вторые классы – 3,63, третьи – 3,80, четвертые – 3,90).

Высокий уровень выполнения задания продемонстрировали 40 % второклассников, 46,7 % третьеклассников, 50 % четвероклассников ЭГ и большинство их сверстников КГ (80 % второклассников, 90 % третьеклассников, 96,7 % четвероклассников). Сформированность представлений о ритмико-слоговой структуре слова и усвоение основных функций словесного ударения позволяли детям самостоятельно и безошибочно называть ударные слоги, а также выделять фонетические признаки словесного ударения. В пространстве слова как фонетического целого они дифференцировали его связующие элементы (ударный и безударные слоги). Школьники определяли словесное ударение, учитывая его тяготение к центру слова и к его второй половине. Правильно определять границы слогов им помогали владение механизмом слогоделения, знание орфоэпических правил и соответствующей терминологии.

Значительная часть школьников ЭГ (вторые классы – 50 %, третьи – 30 %, четвертые – 33,3 %) и немногочисленная группа учащихся КГ (вторые классы – 20 %, третьи – 10 %, четвертые – 3,3 %) допускали единичные ошибки при выделении ударного слога в словах, состоящих из трех и более слогов (уровень выше среднего). Вместо ударного они называли безударный слог первой предударной позиции или стоящий в абсолютном начале слова, так как не умели выделять фонетические признаки словесного ударения: высоту тона, ее изменение, длительность и качество звучания согласных, а также гласных звуков слога, которые в данных положениях подвергаются первой степени редуцирования. Больше ошибок дети допускали в трех-сложных и четырехсложных словах (прибежа́л/бе́, земляни́ка/ля́) по сравнению со словами, состоящими из двух слогов, а также в качественных именах прилагательных (превосхо́дный/ва́) по сравнению с глаголами и именами существительными.

Анализируя ошибки учащихся ЭГ, мы учитывали фонологический подход, согласно которому в односложных словах гласные и согласные объединяются по правилам сочетаемости фонем [6]. Принимая во внимание «идеальную» модель фонологического слога, в которой гласные (V) обозначают его вершину, F – щелевые согласные, E – смычные, S – сонорные, можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности алфавита слогов, появляющегося в языковом сознании ребенка еще в дошкольном возрасте. Учащиеся ЭГ чаще ошибались при определении слоговых границ глагола с фонологической моделью FEVS (стал/а́л/ма́л/л) по сравнению с именем существительным (стул/ту́/ту́л/л), допуская сходные ошибки. Ошибки школьников ЭГ также можно объяснить недостаточностью усвоения разнообразных фонетических правил слогоделения, согласно которым гласные и согласные образуют слог с учетом отдельных фонетических свойств. Мы разделяем представления Л.В. Бондарко о слоге, который рассматривается как волна сонорности, поэтому звучность в пределах этой волны должна постепенно возрастать от начала слога к его вершине – гласному, а затем уменьшаться.

При анализе ошибок детей мы также учитывали положения о членении слова на слоги, высказанные Р.И. Аванесовым, автором теории акустического понимания слога в русском языке [7]. Характер ошибок школьников ЭГ указывает на недостатки сформированности представлений о правилах слогоделения (превосхо́дный/хо́д/схо́). Достаточный уровень самоконтроля позволял детям самостоятельно находить и исправлять неправильные ответы.

Лишь 3,3 % второклассников, 10 % третьеклассников и 6,7 % четвероклассников ЭГ правильно выделили ударные слоги только в половине предложенных слов (средний уровень). Вместо ударных они предъявляли безударные слоги, стоящие в абсолютном начале (прибежа́л/при́) и в конце слова, в заударном положении фонологического пространства слова (а́лый/лы́й/лы́). Вместо ударного слога в отдельных случаях называли ударный гласный звук (стул/у́) или согласный, чаще сонорный, звук (стал/т, земляни́ка/л'/н'), что, по мнению Л.В. Бондарко, позволяло приобретать им такие артикуляционные характеристики, которые сближают отдельный звук с целым слогом CV. По нашему мнению, данные ошибки могут быть вызваны также смешением понятий «слог», «гласный звук», «согласный звук».

Представительная часть школьников (вторые классы – 6,7 %, третьи – 13,3 %, четвертые – 10 %) допускали стойкие ошибки, описанные выше, при определении ударных слогов в большинстве слов (уровень ниже среднего). Вместо ударных слогов они называли безударные, расположенные в первой предударной позиции (земляни́ка/мля́/ля́). Недостатки представлений о конститутивной функции ударного слога (словесного ударения), согласно которой он является признаком слова, приводили к тому, что вместо ударного слога дети называли целое слово. Ответы угадывающего характера, в ходе которых предъявлялись отдельные гласные, сочетания согласных звуков, названия согласных букв (чаще неправильные), отражали недостатки усвоения детьми кульминативной функции ударного слога, обеспечивающей в норме фонетическую целостность слова с просодическим центром в виде ударения. К подобным ошибкам приводила деструктивность понятий

слог, ударение, ударный слог, ударный гласный, согласный звук (превосходный/при/сх/дны). В отдельных случаях дети называли морфемы и / или их «осколки». Это отражает недостатки усвоения ими различительной функции словесного ударения, которая обуславливает при нормальном речевом развитии ребенка отсутствие связи границ слога с границами фонемы или морфемы, так как звуки, являющиеся реализацией фонем, как правило, составляют часть слога, морфемы же могут быть и длиннее, и короче, чем слог. При слогоразделе слова учащиеся ЭГ игнорировали фонологический и фонетический подходы (прибежал/бежал/при/жа). Как правило, школьники ЭГ выполняли задание только с интенсивной помощью экспериментатора.

С учетом характера допущенных ошибок мы условно выделили две подгруппы учащихся.

Первую подгруппу составили дети ЭГ (50 % второклассников, 30 % третьеклассников и 33,3 % четвероклассников) и их сверстники КГ (20 % второклассников, 10 % третьеклассников, 3,3 % четвероклассников), у которых были выявлены недостаточная сформированность умений анализировать ритмико-слоговую структуру слова, акцентологического слуха и трудности при выделении ударных слогов с учетом их фонологического и фонетических признаков. Дети с трудом выделяли даже четко произносимую (по сравнению с другими слогами) единицу, не могли определить силу, долготу и изменения основного тона гласного, образующий ударный слог. Вместо него ученики предъявляли безударные слоги первой предударной позиции (земляника/лѝ), безударные слоги второй предударной позиции, совпадающий с абсолютным началом слова (превосходный/прѝ, земляника/зѝ), слоги абсолютного конца слова (а́лый/лы'ѝ).

Во вторую подгруппу вошли учащиеся ЭГ (10 % второклассников, 23,3 % третьеклассников, 16,7 % четвероклассников), у которых отмечались: грубые нарушения акцентологического слуха; ярко выраженная деструктивность усвоения способов выделения словесного ударения; несформированность представлений об акцентологической структуре слова, о слоге, о словесном ударении и его функциях; неавтоматизированность навыков слоговой деления; незнание учебной терминологии и неумение ее применять; недостатки сформированности представлений о слоговом алфавите. Ошибки, отмеченные у детей первой и второй подгрупп, имели стойкий характер. Помимо них отмечалось: нарушение границ ударного слога, находящегося в третьем слоге четырехсложного слова (земляника/нѝк/нѝка), в абсолютном конце трехсложного слова (прибежал/а́л), в первом слоге двухсложного слова (а́лый/а́л/а́лы) и в односложном слове (ста́л/ма́/сма́/а́л); предъявление в качестве ударного слога ударных (земляника/ѝ) и безударных гласных (превосходный/а́л/ѝ/ы'), сонорных (стал/л), щелевых согласных (стул/с).

У школьников ЭГ и их сверстников КГ отмечалась разная степень выраженности недостатков становления операций выделения просодических факторов акцентуации (длительности, высоты и особенностей тембра), влияющих на успешность выделения языковых единиц. В результате деструктивности механизма синхронизации характерных просодических признаков ударения в ударных и неударных слогах, то есть единственно возможного для русской языковой системы способа передачи той «синхронизации между сегментной структурой речевого отрезка, которая имеет место в звучащей речи» [8, с. 59], дети ЭГ не могли в полной мере усвоить словоорганизующую функцию словесного ударения. Ошибки всех учащихся ЭГ были вызваны недостатками усвоения ими на практическом уровне общей фонетической закономерности, согласно которой интенсивность гласных уменьшается от начала к концу слова. Школьники ЭГ не владели представлениями о нисходящей интенсивности в контуре слова, на фоне которого располагаются пики интенсивности звучания, соответствующие ударным слогам разной степени выделенности.

Вышеизложенное позволяет сделать следующее обобщение.

У школьников ЭГ были выявлены недостатки представлений о слоге как о сегментной единице, являющейся определенным отрезком речевой цепи, представлений о ритмико-слоговой структуре слов, функциях словесного ударения, разный уровень сформированности знаний о законах членения речевой цепи на слоги, умений определять место слогораздела в слове и выделять ударный слог на основе фонологических и фонетических критериев, знаний орфоэпических правил. В отличие от детей ЭГ, у школьников КГ отмечались лишь отдельные недостатки автоматизации средств выделения ударного слога. Количество ошибок у всех детей определялось численностью слогов в слове, его акцентологической структурой и характером лексического материала.

## Ссылки:

1. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2012.
2. Прищепова И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. М., 2013.
3. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М., 2001.
4. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 1–4 классы : прогр. для общеобразоват. учреждений. М., 2006.
5. Бондарко Л.В. Фонология речевой деятельности. СПб., 2000.
6. Там же.
7. Аванесов Р.И. Заметки по теории русской орфографии // Восточно-славянское и общее языкознание. М., 1978. С. 220–239.
8. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. Л., 1982.

## References:

1. Paramonov, LG 2012, *Preventing and overcoming dysorthographic in children with general speech underdevelopment*, St. Petersburg.
2. Prishchepova, IV 2013, *Dysorthographic and its diagnosis in primary school children with general speech underdevelopment*, Moscow.
3. Lvov, MR 2001, *Spelling in the elementary grades*, Moscow.
4. Ramzaeva, TG 2006, *Russian language. Grades 1-4*, Moscow.
5. Bondarko, LV 2000, *Phonology of speech activity*, St. Petersburg.
6. Bondarko, LV 2000, *Phonology of speech activity*, St. Petersburg.
7. Avanesov, RI 1978, 'Notes on the theory of Russian spelling', *East Slavic and general linguistics*, Moscow, p. 220-239.
8. Svetozarova, ND 1982, *Intonational system of the Russian language*, Leningrad.