

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
БЕЗ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА
ОПРЕДЕЛЯТЬ ПРАВИЛЬНОСТЬ
ПРОИЗНЕСЕНИЯ СЛОВ
ЭКСПЕРИМЕНТАТОРОМ**

Резюме:

Необходимая степень усвоения фонематического и морфологического принципов орфографии обеспечивается благодаря высокому уровню развития речи и психофизиологических функций. Неправильная постановка ударения обусловлена недостаточной сформированностью представлений об ударении, его кульминативной функции, степени подвижности.

Экспериментальное исследование показало, что младшие школьники с дизорфографией затрудняются определить правильность и неправильность произнесения слов экспериментатором, не умеют находить распроторенные узуальные ошибки. У них не сформированы представления о разноместном словесном ударении, его функциях и видах, о способах и средствах выделения ударения, об акцентологических моделях слов высоко- и низкочастотной лексики разных стилей речи, об орфоэпических правилах. У части школьников с нормальным речевым развитием отмечались неярко выраженные недостатки выделения силы, длительности и тембра ударных слогов в словах низкочастотной лексики.

Ключевые слова:

акцентная структура слов, дизорфография, единицы языка, принципы орфографии, речеслуховая память, ударение, фонология, языковое сознание.

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 WITHOUT WRITING
DISORDER TO DETERMINE
THE CORRECTNESS OF
WORD UTTERANCE ENUNCIATED
BY AN EXPERIMENTER**

Summary:

The required mastering of phonemic and morphologic spelling principles is ensured by the high level of speech and psychophysiological functions development. The incorrect word stress is determined by the insufficient maturity of ideas about the stress, its climax function and mobility degree.

The experimental study has shown that the junior schoolchildren with dysorthography find it difficult to define correctness and incorrectness of word pronunciation, enunciated by an experimenter, and cannot recognize the common usual errors. The mentioned students have no developed ideas about the diverse word stress, its functions and types, about ways and means of word stressing, about stress models of words of high and low frequency vocabulary belonging to various speech styles, and about pronunciation rules. Some schoolchildren with normal speech development showed mild imperfections in highlighting the strength, length and timbre of stressed syllables in words of low frequency vocabulary.

Keywords:

accentual structure of words, dysorthography, language units, principles of spelling, speech aural memory, stress, phonology, language consciousness.

Усвоение школьниками фонематического и морфологического принципов орфографии происходит на основе достаточного уровня речевого развития и психофизиологических функций, обеспечивающих данный процесс в норме. Важную роль в этом играют языковые операции, система знаний и умений как теоретического, так и практического характера. Обнаружение и опознавание соответствующих орфограмм в слове происходит благодаря умению выделять акцентологический контур слова и составляющие его произносительные единицы [1; 2].

Согласно данным специальной литературы, наибольшее количество ошибок, допускаемых младшими школьниками с дизорфографией, связано с применением данных принципов орфографии вследствие неумения обучающихся находить ударные гласные в словах [3; 4].

Проведенное нами исследование сформированности орфофонического слуха, умений и представлений об орфоэпических нормах позволяет уточнить характер и механизмы данных ошибок. В эксперименте приняли участие 180 учеников. 90 обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР 3-го уровня речевого развития) составили экспериментальную группу (ЭГ). На фоне речевого недоразвития у 30 второклассников отмечались недостатки сформированности предпосылок к усвоению орфографии, у 30 третьеклассников и 30 четвероклассников – разная степень выраженности дизорфографии. В состав контрольной группы (КГ) вошли по 30 второклассников, третьеклассников и четвероклассников с нормальным речевым статусом. Качественная и количественная оценка ответов учащихся проводилась на основе выделения пяти уровней выполнения задания. Зависимость

между сформированностью изучаемого умения, степенью выраженности недостатков усвоения орфографии и наличием / отсутствием данной патологии у детей, а также их образовательной ступени определялась на основе сравнения средних значений и дисперсионного анализа. Обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS-15 (демонстрационная версия).

Анализ и интерпретация данных, полученных нами в результате изучения умения младших школьников определять правильность произнесения слов экспериментатором, проводились на основе современных представлений о словесном ударении [5; 6], об орфоэпических (умение выделять акцент в звучащих словах) и орфофонических (умение самостоятельно воспроизводить ударение в словах) правилах [7; 8], о фонологических и морфологических аспектах ударения [9], о классификации русских слов по типу ударения [10; 11]. Критериями оценки выполнения задания стали сформированность представлений о словесном ударении, его видах; фонологическом и морфонологическом аспектах русского разноместного ударения; а также уровень владения способами выделения ударного слога, наличие представлений об акцентологической модели слов, об орфоэпических правилах и орфофонических нормах произнесения слов русского языка, о вариантах слов с различным местом ударения.

Полученные нами данные указывают на существенные различия в уровне сформированности изучаемых показателей (при $p \leq 0,098$) у школьников ЭГ (среднее значение: вторые классы – 3,20, третьи и четвертые – по 2,60) и их сверстников КГ (среднее значение: вторые классы – 4,17, третьи – 4,30, четвертые – 4,13).

Значительная часть обучающихся ЭГ (63,3 % второклассников, 70 % третьеклассников, 73,3 % четвероклассников) и большинство их сверстников КГ (по 90 % второклассников и третьеклассников, 96,7 % четвероклассников) самостоятельно и безошибочно выполняли задание на основе знания орфоэпических и орфофонических правил, сформированности представлений о ритмико-слоговой структуре слова, о словесном ударении и его основных функциях (конститутивной, кульминативной, различительной). Дети правильно ставили ударение, безотносительно к тому, правильно или нет произносил его логопед при предъявлении слова. Они учитывали фонологические (место ударения, фонологический и фонетический типы) и морфонологические (связь с типом морфем, правила изменения ударения при изменении слова) аспекты словесного ударения, выделяли ударность и безударность как свойства слога во всех предъявленных словах. Ученики понимали значение терминов «слог», «ударение», «слово».

У детей, выполнивших задание на уровне выше среднего (20 % второклассников, по 13,3 % третьеклассников и четвероклассников ЭГ, а также по 10 % второклассников и третьеклассников, 3,3 % четвероклассников КГ), отмечены недостатки сформированности представлений о ритмико-слоговой структуре нейтральных (звонить) и разговорных (звонить/звонить) слов, слов с «двоичным ударением» или «слов-дублетов» (залитый – залитый/залитый). Неправильная постановка ударения была вызвана недостаточной сформированностью у учеников представлений о словесном ударении, о его кульминативной функции, о подвижном / неподвижном ударении. При выполнении задания учащиеся не учитывали фонологический аспект словесного ударения, благодаря которому дети с нормальным речевым развитием правильно определяли и воспроизводили место ударения. Ошибки учеников, отнесенных нами к этому уровню, были связаны также с недостаточной сформированностью представлений о фонологическом типе ударения анализируемых слов. Такой тип ударения выражается особой акцентологической структурой ударного слога [12]. Дети ошибались при выделении в словах фонетических типов ударения. Учащиеся с трудом опознавали количественное ударение, определяемое длительностью звучания ударного слога, а также динамическое, опознание которого осуществляется на основе выделения большей интенсивности звучания ударного слога по сравнению с безударными слогами. Как правило, учащиеся ЭГ больше всего допускали ошибок при воспроизведении ударного слога в трехсложных словах.

Исследование выявило у детей КГ отдельные недостатки владения способами (при определении ударения на слух и в собственном произнесении) выделения ударного слога низкочастотной лексики. При этом дети обеих групп находили и исправляли эти ошибки самостоятельно на основе знания об орфоэпических и орфофонических нормах.

Часть школьников ЭГ (вторые и третьи классы – по 13,3 %, четвертые классы – 10 %) допускали ошибки в половине предложенных слов. Такие ошибки объясняются непрочностью усвоения знаний правил русского языка, деструктивностью представлений о ритмико-слоговой структуре слова, о словесном ударении и его основных функциях: конститутивной (залитый/за – ли – тый) (произнесение по слогам, без выделения ударного слога.), кульминативной (залитый/залитый) (средний уровень). Подобные ошибки свидетельствуют о недостаточных знаниях о видах разноместного (неподвижного и подвижного) ударения, что приводит к игнорированию не только фонологического, но и морфонологического аспектов ударения, позволяющего осуществлять связь словесного ударения с типом морфем или морфологических структур (звонить/звонить) и с правилами изменения ударения при изменении слова в пределах парадигмы (компас/компасы). Такие

оказиональные ошибки, приводящие к изменению формы лексемы вопреки содержанию инструкции, отражают недостатки акцентологического слуха, нечеткость представлений об акцентологических моделях соответствующих слов, которые осложняются слабостью мнестических операций речеслуховой памяти, в частности операций припоминания речевого материала и самой инструкции.

Помимо вышеперечисленных, дети ЭГ допускали ошибки, обусловленные трудностями дифференциации общеупотребительных (*кóмпас*) и профессиональных (*компа́с/компа́с*) слов, литературных (*киломе́тр*) и просторечных (*кило́метр/кило́метр*), литературных (*ше́лковый*) и народно-эпических слов (*шелко́вый/шелко́вый*), нечеткостью представлений об акцентной модели слов общеупотребительной лексики (*крапíва/крапíва*). Обучающая и стимулирующая помощь экспериментатора помогала учащимся исправить большинство ошибок.

Незначительная часть школьников ЭГ (по 3,3 % второклассников, третьеклассников и четвероклассников) при восприятии и воспроизведении слов демонстрировала многочисленные вышеописанные ошибки, имеющие стойкий характер. Причиной тому является, на наш взгляд, небольшой объем знаний и элементарный уровень практических умений в области применения орфоэпических и орфофонических правил (уровень ниже среднего). Дети ошибались также при дифференциации акцентологических моделей литературных (*крапíва*) и диалектных (*крапíва/крапíва*), современных (*му́зыка*) и устаревших (*музы́ка*) слов, неправильно выделяли и воспроизводили ударение и в общеупотребительных словах (*пряма́я/пря́мая*). Обучающая и стимулирующая помощь экспериментатора помогала им исправить единичные ошибки.

Ошибки младших школьников ЭГ объясняются трудностями усвоения ими на практическом уровне общей фонетической закономерностью, согласно которой интенсивность произнесения гласных уменьшается от начала к концу слова. Таким образом, дети не в полном объеме владели представлениями о нисходящей интенсивности в контуре слова, на фоне которого располагаются пики интенсивности звучания, соответствующие ударным слогам разной степени выделенности.

У школьников ЭГ отмечалась деструктивность операций выделения силы, длительности, особенностей тембра и высоты ударного слога, которые влияют на успешность определения правильности произнесения слов экспериментатором. Недостатки в сформированности механизма синхронизации фонетических и фонологических аспектов ударения в ударных и неударных слогах, то есть единственно возможного для русской языковой системы способа передачи «синхронизации между сегментной структурой речевого отрезка, которая имеет место в звучащей речи» [13, с. 59], приводят к тому, что дети ЭГ не в полной мере усваивают словоорганизующую функцию словесного ударения. Ошибки учащихся ЭГ, помимо этого, в большинстве случаев были вызваны неавтоматизированностью применения средств выделения ударного слога (на основе громкости, длительности, тембра и высоты ударного слога), недостаточной сформированностью представлений и об акцентологических моделях слов высокочастотной лексики, относящихся к различным стилям речи, об орфоэпических правилах и орфофонических нормах произнесения слов.

Полученные в ходе исследования данные позволили нам сделать следующие обобщения. Трудности определения детьми ЭГ правильности произнесения слов экспериментатором были обусловлены недостатками фонологического и морфонологического аспектов разноместного словесного ударения, его функций и видов, деструктивностью представлений о способах и средствах выделения ударения, о кинестетической афферентации I рода, об ударном слоге как единстве фонемных и акцентных структур, об акцентологических моделях слов высоко- и низкочастотной лексики, представляющей разные стили речи, а также об орфоэпических правилах и орфофонических нормах определения правильности / неправильности чужого и собственного произнесения смысловых единиц слогаакцентного русского языка. Часть школьников ЭГ не находила в словах распространенные узувальные ошибки, при воспроизведении слов допускала окказиональные ошибки. У школьников КГ отмечались неярко выраженные недостатки выделения силы, длительности и тембра ударных слогов в словах низкочастотной лексики. Исследование показало, что именно в таких словах дети обеих групп допускали больше ошибок, чем в словах с высокой частотой употребления.

Ссылки:

1. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. Тула ; М., 2001.
2. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 1–4 классы : прогр. для общеобразоват. учреждений. М., 2006.
3. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2012.
4. Прищепова И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. М., 2013.
5. Адамчик Н.В. Самый полный курс русского языка. М., 2008.
6. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. М. ; СПб., 2004.
7. Львов М.Р. Указ. соч.
8. Рамзаева Т.Г. Указ. соч.
9. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Указ. соч.
10. Адамчик Н.В. Указ. соч.
11. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Указ. соч.
12. Адамчик Н.В. Указ. соч.
13. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. Л., 1982.

References:

1. Lvov, MR 2001, *Spelling in the elementary grades*, Tula; Moscow.
2. Ramzaeva, TG 2006, *Russian language. Grades 1-4*, Moscow.
3. Paramonova, LG 2012, *Preventing and overcoming dysorography in children with general speech underdevelopment*, St. Petersburg.
4. Prishchepova, IV 2013, *Dysorography and its diagnosis in primary school children with general speech underdevelopment*, Moscow.
5. Adamchik, NV 2008, *The most comprehensive Russian language course*, Moscow.
6. Bondarko, LV, Verbitskaya, LA, Gordina, MV 2004, *Fundamentals of general phonetics*, Moscow; St. Petersburg.
7. Lvov, MR 2001, *Spelling in the elementary grades*, Tula; Moscow.
8. Ramzaeva, TG 2006, *Russian language. Grades 1-4*, Moscow.
9. Bondarko, LV, Verbitskaya, LA, Gordina, MV 2004, *Fundamentals of general phonetics*, Moscow; St. Petersburg.
10. Adamchik, NV 2008, *The most comprehensive Russian language course*, Moscow.
11. Bondarko, LV, Verbitskaya, LA, Gordina, MV 2004, *Fundamentals of general phonetics*, Moscow; St. Petersburg.
12. Adamchik, NV 2008, *The most comprehensive Russian language course*, Moscow.
13. Svetozarova, ND 1982, *Intonational system of the Russian language*, Leningrad.