# К ВОПРОСУ О ГРАФИЧЕСКИХ ОШИБКАХ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**И.Б. Прокудин**

Проблема грамотного письма учащихся начальных классов в настоящее время весьма актуальна. Она является объектом исследования не только в методике русского языка, но и в психолингвистике, логопедии.

Цель данной статьи – изучить разновидности графических ошибок, встречающихся в письме младших школьников, выявить и описать их причины.

Графика – это раздел лингвистики, изучающий закономерности взаимоотношений между звуко-фонематической и графической формами слова (или наоборот), т. е. представляющий собой систему правил перехода от графем и их комплексов к фонемам и их сочетаниям. Следовательно, графические ошибки иллюстрируют те трудности, которые возникают у учащихся в процессе фонетического анализа звучащего слова, актуализации в памяти образов соответствующих букв-графем и последовательного двигательного воспроизведения их на бумаге.

В логопедии выделяются два понятия – дислексия и дисграфия. **Дислексия** – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [1]. **Дисграфия** – частичное специфическое нарушение процесса письма [1, с. 361]. Логопеды выделяют следующие группы ошибок, характерных для дислексии.

1. Смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких: звонких и глухих («[б]очка» – «[п]очка»), аффрикат («сите[ц]» – «сите[тс]») и др., пропуски («машина» – «мана»), а также замены графически сходных букв: х – ж («похожий» – «пожожий»), п – т («пачка» – «тачка») и др.

2. Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова, при котором буквы называются поочередно (р – а – м – а = рама).

3. Искажение звуко-слоговой структуры слова, проявляющееся в пропусках согласных при их стечении в слове («скворцы» – «сворцы»), согласных и гласных при отсутствии стечения («забор» – «заор», «собака» – «сбака»), добавлениях («корабль» – «корабыль») и перестановках звуков («зеркало» – «зеркола»), пропусках и перестановках слогов («машина» – «мана», «зеленые» – «лезеные») и т. д.

4. Аграмматизмы при чтении возникают в результате непонимания смысла прочитанного на аналитико-синтетической ступени овладения навыком чтения (это относится к детям с правильной артикуляцией). Примеры: «столом» – «столой»; «яркое солнце» – «яркая солнца»; «решил сделать скворечник» – «решил сделал скворечник» и др.

Таким образом, при дислексии учащиеся испытывают трудности сопоставления звуков с соответствующими буквами, т. е. перекодирования звуков-фонем в буквы-графемы.

Кроме ошибок данной группы, выделяются нарушения, связанные с дисграфией. Так, сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена разработана классификация таких ошибок [1, с. 361]:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия, проявляющаяся в заменах («корабль» – «карабль»), пропусках букв («машина» – «мшина»), соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Ребенок пишет так, как произносит.

2. Дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем, т. е. замена букв, соответствующих фонетически близким звукам (при этом в устной речи звуки произносятся правильно). Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки. Свистящие и шипящие: [с] – [ш] («Саша» – «Шаша»); звонкие и глухие: [б] – [п], [з] – [с], [д] – [т], аффрикаты: [ч] – [т'], [сч] – [щ], [ц] – [тс]. К этой группе относятся также нарушения по различению твердых и мягких согласных («письмо» – «пис_мо», «любит» – «лубит», «лыжа» – «лижа») и замены гласных в ударном положении например, у – о («туча» – «точа»), е – и («лес» – «лис»).

3. Искажение звуко-буквенной структуры слова, причиной которого является недоразвитие фонематического слуха и культуры звукопроизношения. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении («скворцы» – «сворцы»), пропуски гласных («собака» – «сбака»), перестановки букв («тропа» – «прота»), добавление лишних букв («таскали» – «тасакали»), пропуски, добавления, перестановки слогов («комната» – «кота», «Саша» – «Сашаша», «школа» – «шлако»).

4. Аграмматическая дисграфия, проявляющаяся в искажении грамматического строя речи на уровне слова («столом» – «столой»), словосочетания («вкусное яблоко» – «вкусную яблок_»), предложения («Зеленые кузнечики трещат в траве.» – «Зеленые траве.») и текста.

5. Оптическая дисграфия является следствием недоразвития зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях формы букв на письме. Чаще всего заменяются рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов: в – д («вода» – «дода»), т – ш («картон» – «каршон»); включающие одинаковые элементы, отличающиеся коли-

чеством: и – ш («мир» – «мшр»), п – т («палка» – «талка»), х – ж («похожий» – «пожожий»), л – м («поливает» – «помивает»); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент («ау» – ««), лишние ( – ) и неправильно расположенные ( – ) элементы; а также случаи зеркального написания букв: с –  («Саша» – «аша»).

Результаты исследования процесса письма младших школьников в лаборатории Б.Г. Ананьева [2] показали, что подобные ошибки встречаются и у обычных детей, которые не относятся к группе «логопедических». Все выделенные графические ошибки были классифицированы как звуковые, количественные и пространственные, в зависимости от причин их возникновения, а именно: а) недостаточность речевого слуха, б) остаточные явления физиологического косноязычия (недоразвитие артикуляционного аппарата). Количественные ошибки обусловлены, во-первых, недоразвитием навыка звукового анализа слов, и, во-вторых, несформированностью количественных представлений и навыка свободного оперирования в уме единицами даже в пределах пяти. Пространственные ошибки являются следствием недифференцировки верхнего и нижнего, а также правого и левого направлений в сходных формах.

Чтобы получить более полное представление о графических трудностях в письме младших школьников, рассмотрим данную проблему в методическом аспекте. М.Р. Львов [3] выделяет следующие графические ошибки:

а) пропуск согласных («окуни» – «оуни»), гласных («собака» – «сбака») букв и слогов («читать» – «чить»); б) замена («книга» – «гнига») и перестановка («Клара» – «Крала») букв; в) вставка («корабль» – «корабыль») и повторение («Аня» – «Ааня») букв и слогов; г) полное искажение слов («светлый» – «твелый»).

Перечисленные ошибки объясняются автором малым опытом чтения и письма, недостаточным навыком звуко-буквенного анализа слов, низким уровнем внимания, нечеткостью звуковых и речедвигательных образов слов в речевой памяти, а также влиянием просторечия и диалектного произношения. М.Р. Львов выделяет также и алфавитные ошибки (состоящие в искажении букв, недописывании или прибавлении элементов букв) и ошибки на графические правила: а) обозначение мягкости согласных с помощью «ь»; б) обозначение звука [j] с помощью «й» и букв гласных звуков («йехал», «заяка»); в) обозначение мягкости согласных с помощью букв: ё, е, ю, я, двойное обозначение мягкости.

Н.Г. Агаркова выделяет слухо-артикуляционные, зрительно-двигательные и условно-графические ошибки. К категории слухо-артикуляционных относятся такие ошибки, как: а) пропуски букв гласных («корова» – «крова») и согласных («школа» – «шола») звуков; мягкого знака при обозначении мягкости («кисель» – «кисел»); мягкого и твердого знаков при обозначении звука [j] («веселье» – «веселе», «объявление» – «обявление»); б) написание лишних букв в стечении 2–3-х согласных звуков («октябрь» – «октябырь»); при обозначении звука [j] («ехал» – «йехал»); в) замена букв на основе смешения соответствующих звуков по: глухости – звонкости («булка» – «пулка») и мягкости – твердости («мять» – «мать»); г) нарушение последовательности букв («звери» – «взери») и слогов («зеленые» – «лезеные»).

Ошибки данной категории являются следствием недоразвития у детей фонематического слуха, а также неумения ребенка правильно перекодировать звучащую речь в письменную. В первом случае учащийся не может правильно выделить звуки в потоке речи (он их не слышит), поэтому и не обозначает их на письме (пропуски). Вторая группа обусловлена, с одной стороны, незнанием точного состава слова в совокупности со слышимым при стечении согласных звуков призвуком, а с другой – незнанием графических правил. Возникновение ошибок третьей группы связано с недоразвитием фонематического слуха и, как следствием этого, невозможностью дифференциации фонем по их основным признакам. И, наконец, в четвертом случае причина ошибок скрыта в неумении учащегося проводить звуко-буквенный анализ слова, а точнее, устанавливать позицию звука в слове.

К категории зрительно-двигательных ошибок относятся следующие ошибки: а) замена элементов в букве, отличающихся по форме («ситец» – «сутец»); нарушение размера одного или нескольких элементов в букве («ручка» – «пучка»); уменьшение («шуба» – «иуба») или увеличение количества элементов в букве («поле» – «толе»); нарушение пространственной ориентации элементов по горизонтали справа налево и слева направо («Саша» – «аша»), и вертикали сверху вниз и снизу вверх («дочка» – «вочка»).

Причина этих ошибок в несформированности у учащихся четких, дифференцированных зрительно-двигательных образов письменных букв.

И, наконец, категорию условно-графических ошибок составляют: а) написание традиционных сочетаний (жи-ши, ча-ща, чу-щу, жо-шо, чо-що, чк, чн, чт, щн, щр); б) нарушение правил написания слов и предложений: перенос, имена собственные, первое слово в предложении, знаки препинания в конце предложения.

Был проведен констатирующий этап исследования по изучению ошибок графического характера у учащихся 1 и 2 классов, на основе классификации, предложенной Н.Г. Агарковой. Целью являлось изучение трудностей, испытываемых детьми в процессе письма. В результате выявлены все разновидности ошибок. Учениками 1-го класса допущено 12,0 % слухо-артикуляционных, 4,7 % зрительно-двигательных и 17,3 % ус-

ловно-графических ошибок. Ученики 2-го класса допустили соответственно 4,0 %, 1,9 % и 4,2 % ошибок. Это говорит о том, что и во втором классе дети испытывают те же трудности, хотя количество ошибок уменьшается. К тому же, выделенные ошибки присущи не только учащимся с дефектами речи, но и детям, не имеющим логопедических отклонений.

1. Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой: В 2 кн. Кн. 1. М., 1995. С. 349.
2. *Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Изв. АПН РСФСР. М., 1955. Вып. 70. С. 104-148.
3. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах. М., 1990. С. 14-17.

## ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ СИНТАКСИСА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**Г.В. Языкова**

Одно из центральных мест в современной методике русского языка занимает проблема формирования письменной речи. Несмотря на то, что многие методисты занимаются решением этой проблемы, разрабатывая новые программы, ориентированные на развитие у учащихся умения письменно выражать свои мысли, младшие школьники по-прежнему испытывают трудности при написании изложений и сочинений.

Содержанием традиционных и развивающих программ предусмотрено обучение детей устной и письменной речи. Основой для формирования письменно-речевой деятельности, с одной стороны, служит опыт устного речевого общения (словарный запас, умение устно выражать свои мысли, задавать и отвечать на вопросы), а с другой стороны, – знание норм синтаксиса, обеспечивающих правильность построения словосочетаний и предложений. Вместе с этим следует подчеркнуть, что психофизиологическая природа устной и письменной речи различна.

В традиционных программах 1–3 и 1–4 изучение темы «Предложение» начинается с I класса, где детям сообщается, что речь состоит из предложений. В первом по системе (1–3) и втором по системе (1–4) класса учащиеся определяют и устанавливают границы предложения. Во II классе по системе (1–3) и третьем по системе (1–4) ученики знакомятся с предложениями по их эмоциональной окраске и цели высказывания. В третьем и четвертом классах соответственно тема «Предложение» заканчивается изучением предложений с однородными членами и союзами.

Программы развивающего обучения качественно отличаются от традиционных. В программе Л.В. Занкова помимо того, что имеется в традиционной программе, в III классе изучается тема «Сложное предложение». Программа Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова более полная в синтаксическом смысле. Учащимся сообщаются сведения об особенностях устной и письменной речи, формулируется определение термина «предложение», которое раскрывается как основа для построения высказываний. Дети знакомятся со сложными предложениями и др.

В начале 2000–2001 учебного года в 4 и 3 классах начальной школы было проведено пробное исследование с целью изучения степени сформированности письменной речи учащихся. В эксперименте были задействованы школьники, занимающиеся по программе Л.В. Занкова (2 класса школы №18 г. Мичуринска) и учащиеся, работающие по традиционной программе (2 класса школы № 57 села Новоникольское).

При анализе детских работ учитывалась степень сформированности следующих умений:

а) оформлять высказывание, т. е. формулировать и записывать предложение; б) логичность и последовательность в изложении своих мыслей.

В результате анализа творческих работ учащихся, занимающихся по традиционной программе, было установлено, что основной синтаксической конструкцией их письменной речи является двусоставное распространенное предложение и предложение с однородными членами. Оформление таких высказываний не составляет для них труда. Иначе дело обстоит с употреблением сложных предложений. В сочинениях школьники редко используют сложноподчиненные конструкции. В процессе оформления таких предложений младшие школьники допускают следующие ошибки:

1. Предложение, начатое как сложноподчиненное, заканчивали как сложносочиненное и наоборот. Например, «Когда я вырасту большой и стану учителем математики, а еще я пошла бы в музыкальную школу». Первый компонент данного высказывания – придаточная часть сложноподчиненного предложения, не завершена; отсутствует его стержневой элемент. Второй компонент данной конструкции выражен в форме сложносочиненного предложения.

2. Дети разрывают целостную структуру сложного предложения на отдельные части и фиксируют их как отдельные высказывания, на-