

УДК 372.881.161.1  
ББК 74.268.1Рус

**И.О. Родионова**

**АНАЛИЗ ПРИЧИН  
ОРФОГРАФИЧЕСКИХ  
ОШИБОК  
КАК «СРЫВОВ»  
В РЕЧЕВОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ**

Анализ причин орфографических ошибок учащихся проводится на основе теории речевой деятельности и закономерностей усвоения письменной речи. Орфографическое написание рассматривается как действие, осуществляемое в три этапа. В центре внимания находится этап выбора, исследуются факторы, обеспечивающие грамотное письмо и сознательный выбор, дано описание стратегий выбора написаний, обусловленных особенностями мышления учащихся 5 – 8 класса.

**Ключевые слова:** орфографическое действие, речевая деятельность, выбор, стратегия выбора, причины ошибок.

DOI 10.23683/1995-0640-2019-4-162-170

**Родионова Ирина Олеговна** – учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 13» (г. Рязань), аспирант Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина  
Тел.: +7 (915) 616-50-08  
E-mail: i\_rod@mail.ru

© Родионова И.О., 2019.

Формирование правописных умений – одна из актуальных проблем методики орфографии. В аналитических материалах итогов ЕГЭ постоянно отмечается падение уровня практической грамотности учащихся. Несомненно, причины следует искать в методике преподавания самого предмета. В сфере нашего внимания анализ причин, ведущих к «срывам» в речевой деятельности и появлению орфографических ошибок. Грамотное письмо, исходя из концепций современных психолингвистов, – это функционально скоординированное мысле-рече-языковое действие, поэтому правописные умения и текстовая деятельность рассматриваются как когнитивно-коммуникативная деятельность, так как в ней в своеобразной знаковой форме отражена способность личности владеть саморегуляцией посредством соблюдения норм правописания в письменном тексте.

Правописные умения в процессе речевой протекают в три этапа: опознавательный, выборочный и этап контроля. Успех выполнения всех действий во многом зависит от осуществления выбора написаний. Предпосылки осознания выбора как когнитивного умения находим в работах М.М. Разумовской, Н.Н. Алгазиной, А.И. Власенкова, Г.Н. Приступы Е.Г. Шатовой. Так, продолжая развитие идеи М.М. Разумовской, Л.Г. Ларионова разработала целостную продуктивную систему, активно способствующую развитию всех видов речевой деятельности, основанную на понимании орфографического правила как разновидности

научно-учебного текста, интегрирующего ключевые понятия современной русской орфографии, что является основой для формирования орфографического действия [Ларионова, 2005].

Есть основания вслед за М.М. Разумовской утверждать, что в условиях свободного письма, «когда специально не выделяются "орфограммы на правило", когда требуется ориентация сразу в большой группе орфограмм и надо мгновенно и дифференцированно решать вопросы написания, требуется иной, более широкий, чем на уровне конкретного правила частной орфограммы, тип теоретического мышления и соответствующий способ действия» [Разумовская, 1984, с. 11].

Полагаем, что способ орфографического действия напрямую связан с определенной стратегией выбора, а значит, с мышлением и речевым поведением. Психологическое обоснование выбора как когнитивного умения находим в работах В.И. Селиванова, А.В. Брушлинского, Д.Н. Богоявленского, Г.Г. Граник. Стратегии выбора, взаимосвязанные с типом мышления, полнейшим образом классифицированы и описаны в монографиях О.А. Скрябиной (2008, 2009). Стремление выяснить, как осуществляется выбор орфографического оформления коммуникативного намерения, обуславливает внимание к когнитивным (мыслительным) аспектам деятельности. Поэтому в сфере наших научных интересов находятся механизмы мышления, а именно: антиципация, планирование, целеполагание, обобщение и выбор. Выбор и самоконтроль, по мнению М.Р. Львова, предопределяют развитие такого мощного фактора, каким является языковое чутье, а от него зависит успешность формирования компетенций школьника, а значит, успех достижения «функциональной грамотности» и её важнейшей составляющей, какой является практическая грамотность.

Неоспоримым фактором в методических исследованиях уже является мысль, что совершенствование речи детей – это одновременно интенсивное развитие их мышления. В 40-е гг. XX в. С.Л. Рубинштейн пришёл к выводу: «Речь не просто внешняя одежда мысли, в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем. Речь нечто большее, чем внешнее орудие мысли, она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием» [Рубинштейн, 1989, с. 458]. «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове», – писал Л.С. Выготский [Выготский, 2016, с.300]. А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и многие другие психологи доказывали, что коммуникативная направленность речи обусловлена высшими психическими процессами. «Развитие его (ребенка) речи есть прежде всего развитие способа общения» [Леонтьев, 1997, с. 312]. «Речь является средством регуляции (организации) высших психических процессов человека» [Лурия, 1998, с. 141].

В психологии появилась теория Н.И. Жинкина об упреждающем синтезе, лежащем в основе механизмов речи. Методика получила данные, характеризующие процесс развития устной и письменной речи детей, а также факты, которые свидетельствуют о затруднениях пишущее-

го при разворачивании высказывания и его оформлении, что позволяет учитывать и преодолевать эти трудности. Исследования учёных стали основанием для появления нового направления в методике – когнитивно-коммуникативного обучения языку и речи. Одним из важнейших направлений в исследованиях становится поиск закономерностей усвоения родной речи. Данные закономерности, а именно: усвоение родной речи как фундаментальная проблема теории методики представлены в работах Л.П. Федоренко, который названные закономерности определяет как «объективно существующую зависимость результата усвоения речи от характера речевой деятельности обучающегося» и «от развивающего потенциала речевой среды» [Федоренко, 1973, с. 15]. Понимание закономерностей усвоения речи даёт возможность осознать и сформулировать принципы практической деятельности ученика и учителя, оценить и предвидеть эффективность создаваемых методических средств.

Исследования современных учёных, в частности О.А. Скрыбиной, концентрируют внимание на проблеме выбора написаний. Важнейший методический вывод можно сформулировать следующим образом: обучающийся должен быть готов к сознательному выбору написания, стремиться предугадать выбор, прогнозировать его, понимать как альтернативу и осуществлять целенаправленный поиск по ходу самой речевой деятельности. Опираясь на исследования О.А. Скрыбиной, мы провели констатирующий эксперимент среди учащихся 5 – 7 классов МБОУ «Школа № 13» г. Рязани. В эксперименте приняли 126 учеников.

Для проведения констатирующего среза нами были подготовлены 4 типа заданий. С целью проверки исходного уровня орфографической грамотности в этих классах были проведены словарные диктанты, состоящие из словосочетаний (№ 1), предложений (№ 2), диктант на основе связного текста (№ 3), свободный диктант (№ 4). В центре нашего исследования было выяснение вопроса, насколько полно и сознательно обучающиеся усвоили правописание глагольных форм. По уровню овладения учеником правописными умениями, мы сможем сделать выводы о том, как учится ученик, эффективно ли организована его учебная деятельность, сформированы ли соответствующие УУД, усвоены ли основополагающие понятия курса. Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выяснить, как учащиеся справляются с орфографическими задачами при правописании глагольных форм. Цель научного эксперимента – выяснить состояние орфографической грамотности учащихся при написании глагольных форм. Констатирующий эксперимент предусматривает решение следующих основных задач:

1. Установить степень полноты и прочности достигнутых результатов обучения по теме «Глагол», степень сформированности орфографических умений.
2. Выяснить причины и факторы, влияющие на степень сформированности орфографических способов действия, а также наличие потенциальных возможностей учащихся.

3. Учитывая особенности языкового материала, а также трудности его усвоения и структуру деятельности учеников 5 – 7 классов, предложить методический подход, позволяющий привести в соответствие обучающий потенциал темы «Глагол» с реальными учебными возможностями обучающихся.

Для выяснения уровня орфографической грамотности был проведен методический эксперимент, который делился на два вида по своим методическим задачам:

- 1) выяснение уровня орфографических умений учащихся;
- 2) выяснение эффективности приемов обучения орфографии.

Мы использовали оба вида методического эксперимента, поэтому его можно назвать комбинированным, так как выяснение уровня знаний и умений учащихся происходит в процессе написания диктантов. Вместе с тем выясняется эффективность каждого вида диктанта и сравнивается эффективность каждого вида работ для формирования орфографических способов действия у обучающихся в 5 – 7 классах. Решая актуальную проблему построения методической системы с оптимальными условиями для сознательного усвоения обучающимися правописания глагольных форм, мы проводили изучение и анализ лингвистической, психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования, практическую работу коллег, осмыслили собственный практический опыт, а также установили, как усваивают правописание глагольных форм обучающиеся 5 – 7 классов, чтобы получить ответ на вопрос, как учится ученик.

Нами была разработана программа эксперимента, в которой использовались следующие методы: анализ собственной педагогической практики, наблюдение за процессом обучения в школе, анкетирование учащихся, метод количественного и качественного анализа работ обучающихся, метод сравнения и описания, анализ школьных УМК для 5 – 7 классов. Наше методическое отношение к исследуемой проблеме заключается в том, что мы учитываем трудности, которые испытывают ученики при усвоении правописания глагольных форм, признаем важность формирования орфографических способов действия для развития языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, для умственного развития обучающихся. При анализе проблемы «Состояние УУД» обучающихся 5 – 7 классов по теме «Глагол» мы опирались на исследования известных ученых и собственный многолетний опыт работы (более двадцати пяти лет в качестве учителя).

Выполняя задание № 1, обучающиеся должны были найти и подчеркнуть глаголы. Целью данного задания было выяснение того, как ученики умеют распознавать и дифференцировать глаголы от других частей речи и классифицировать с учетом категорий вида, спряжения, времени. Предлагая задание № 1, мы хотели выяснить следующее:

- 1) как обучающиеся владеют орфографическими умениями;
- 2) умеют ли дифференцировать глаголы от других частей речи;
- 3) какие признаки глагола особенно трудны для усвоения.

Выполняя задание № 2, обучающиеся должны были не только записать предложения, но и дифференцировать глагольные формы. Целью заданий № 2 и № 3 было выяснить, как обучающиеся будут проводить распознавание глагольных форм. Цель задания № 4 – наблюдение над тем, как ученики используют глагольные формы в свободном письме. Для проверки исходного уровня орфографической грамотности в этих классах были проведены словарные диктанты, состоящие из словосочетаний (№ 1), предложений (№ 2), диктант на основе связного текста (№ 3), свободный диктант (№ 4).

При проведении работ для каждого класса был отведен один урок, объём диктанта соответствовал нормам, действующим в современной школе. Исходя из того, что письменная речь – это сложно скоординированная деятельность мысли и речи, а правописные умения являются когнитивно-коммуникативными: когнитивными – по участию в них когнитивных процессов; коммуникативными – по функции и связи с языковыми формами, письменную речь и правописные умения можно считать и источником и показателем развития коммуникативных и когнитивных умений обучающихся, средствами реализации которых являются механизмы выбора и самоконтроля. Нами было установлено, что, владея правилом теоретически, учащиеся не могут применить его в действии, при этом осознают его необходимость именно в данный момент. У обучающихся не развито грамматическое мышление, что не позволяет точно осуществить опознавательный и выборочный этапы в орфографическом умении как в речевом действии. Подчеркнем неразвитость когнитивных умений, где самым существенным является выбор (прогнозирование, осознание выбора как принятия решения, сознательный выбор и контроль), ведет к ошибочным написаниям. Учащиеся не владеют умственным компонентом действия, в то время как, по мнению М.М. Разумовской, именно умственная форма действия – преддверие формирования умений. У обучающихся 5 – 7 классов не развиты внутренние механизмы, обеспечивающие правописные действия, а именно: постановка цели, предуготовленность к выбору написания, сознательный или интуитивный выбор, контроль выбора и коррекция его, что ведёт к срывам в процессуальном аспекте выполнения орфографического действия.

В сфере нашего внимания – проблема выбора в процессе осуществления орфографического действия. В целях выявления стратегий выбора написания нами проведено анкетирование учащихся 5 – 8 классов (МБОУ «Школа № 13», г. Рязань).

Участникам анкетирования были предложены следующие вопросы:

1. Как вы выбираете написание слова? Каков «ход» Вашей мысли при этом?

- а) определяю орфограмму;
- б) действую наугад;
- в) пишу по интуиции;
- г) вспоминаю правило, но пишу, как думаю.

2. Как Вы объясняете свои орфографические ошибки?

- а) незнанием правила орфографии;
- б) невнимательностью;
- в) плохим объяснением учителя.

Результаты ответов на первый вопрос позволяют установить и классифицировать четыре стратегии орфографического выбора написаний у обучающихся (табл. 1).

Ответы учащихся на вопросы анкеты, время, потраченное ими на выполнение заданий, привело нас к убеждению, что реальные возможности обучающихся недостаточно использованы на уроках русского языка при формировании орфографических умений.

Таблица 1

**Виды стратегий выбора в соответствии  
с видами мышления учащихся**

Стратегия выбора	Вид мышления	Результат выбора, % по классам
1. Осознанный выбор («действую по правилу»)	Рационально-логическое мышление	22. (5 кл.) 19. (6 кл.) 16. (7 кл.) 13 (8 кл.)
2. Неосознанный выбор («действую наугад»)	Бессознательное поведение (стихийное)	46 (5 кл.) 47 (6 кл.) 42 (7 кл.) 34 (8 кл.)
3 Интуитивный выбор («действую по интуиции»)	Фидейное мышление	9 (5 кл.) 13 (6 кл.) 15. (7 кл.) 17. (8 кл.)
4..Не вполне осознаваемый спонтанный выбор («вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется»)	Фидейное мышление	23 (5 кл.) 21 (6 кл.) 27 (7 кл.) 36 (8 кл.)

1. Итак, неосознанный, интуитивный и спонтанный выбор представляют такой тип мышления, который основан на фидейном мышлении, изученном когнитологом М.В. Никитиным. Фидейное мышление – это своеобразная переходная ступень «смутного сознания», в его основе – невозможность действовать доказательно, ведь истинное знание требует доказательств. Таким образом, 78 % учеников 5 классов, 81 % учеников 6 классов, 84 % учеников 7 классов, 87 % учеников 8 классов не могут осуществлять осознанный выбор, связанный с рационально-логическим видом мышления, что ведет к ошибочному написанию.

2. Вопреки ожиданиям учителей, к 8 классу не происходит «рационализации стихии», напротив, отрицательные тенденции усиливаются: так, среди учащихся 5 классов 22 % учеников совершают выбор осознан-



но, среди учеников 6 классов 19%, среди учащихся 7 классов 16%, а среди учащихся 8 классов способны к осознанному выбору только 13%.

3. Если низкий показатель в 5 классе можно объяснить тем, что у детей в этом возрасте только начинает формироваться рационально-логическое мышление, то снижение процента с увеличением возраста говорит о том, что учащиеся в процессе обучения не сформировали умение выбирать орфографическое написание осознанно, а это доказывает необходимость учитывать в обучении когнитивные умения как компонент орфографического действия, необходимый для сознательного речевого поведения. Таким образом, стихийность в выборе написания не преодолена, данная тенденция продолжается.

Результаты анализа анкет учащихся ответов на вопрос: «Как Вы объясняете свои орфографические ошибки?» обобщены нами в виде табл. 2.

Таблица 2

**Причины ошибок, допускаемых учащимися**

Ответ	Результат выбора ответа, % по классам
1. Незнание правила	18 (5 кл.)
	12 (6 кл.)
	17 (7 кл.)
	19 (8 кл.)
2. Невнимательность	82 (5 кл.)
	88 (6 кл.)
	83 (7 кл.)
	81 (8 кл.)

Анализ экспериментальных данных, приведенных в табл. 2, позволяет сделать следующие выводы.

1. Как установлено, 12 – 19% учащихся не знают правил и этим объясняют свои ошибки. Таким образом, есть основания констатировать, что проблема выбора при формировании у обучающихся орфографического действия крайне актуальна для поиска её методического решения.

2. Отвечая на вопрос об объяснении собственных орфографических ошибок, в качестве причин 81 – 88% учащихся называют невнимательность, что доказывает отсутствие необходимого когнитивного умения пользоваться выученным правилом как руководством к действию, а главное – контролировать написание.

3. Учащихся следует готовить к сознательному выбору написания, обдумыванию его, к целенаправленному поиску в ходе деятельности. Источником формирования данного когнитивного умения является письмо как вид речевой деятельности.

Итак, анализ причин орфографических ошибок как «срывов» в речевой деятельности подчёркивает значение когнитивного фактора, а значит, когнитивного подхода в формировании орфографического действия. Подтверждением тезиса может служить высказывание И.А. Зимней о речевой деятельности как активном, целенаправленном,

мотивированном, предметном процессе выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения [Зимняя, 2001].

### Литература

Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / предисл. Л. Ф. Обухова. М.: «Национальное образование», 2016. 368 с. (Антология мировой педагогики).

Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

Ларионова Л. Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе. Ростов н/Д.: Ростиздат, 2005. 432 с.

Леонтьев А. А. Психология общения: 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365 с.

Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.

Разумовская М. М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1984. 47 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. 488 с.

Скрябина О. А. Система работы над грамотностью учащихся старших классов: учеб.-метод. пособие / Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань: Изд-во Рязанского гос. ун-та, 2017. 134 с.

Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984. 159 с.

### References

Vygotskiy L. S. *Myshleniye i rech: psikhologicheskkiye issledovaniya*. Predisl. L. F. Obukhovoy. M., Izd-vo «Natsional'noye obrazovaniye», 2016. 368 p. (Antologiya mirovoy pedagogiki). (In Russian).

Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti*. M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, Voronezh: NPO «MDEK», 2001. 432 p. (Seriya «Psikhologi Otechestva»). (In Russian).

Larionova L. G. *Kommunikativno-deyatelnostnyy podkhod k izucheniyu orfograficheskikh pravil v sredney shkole*. Rostov n/D., Rostizdat, 2005. 432 p. (In Russian).

Leontiev A. A. *Psikhologiya obshcheniya: 2-e izd., ispr. i dop.* M., Smysl, 1997. 365 p. (In Russian).

Luriya A. R. *Yazik i soznaniye, pod red. E. D. Khomskoy*. Rostov n/D., Feniks, 1998. 416 p. (In Russian).

Razumovskaya M. M. *Teoreticheskiye osnovy obucheniya orfografii v sredney shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* M.: 1984. 47 p. (In Russian).

Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii. V 2 t.* M., Pedagogika, 1989. 488 p. (In Russian).



Skriabina O. A. *Sistema raboty nad gramotnost'yu uchashchikhsya starshikh klassov: ucheb.-metod. posobiye*. Ryaz. gos. un-t imeni S.A. Esenina. Ryazan', 2017. 134 p. (In Russian).

Fedorenko L. P. *Zakonomernosti usvoyeniya rodnoy rechi*. M., Prosveshcheniye, 1984. 159 p. (In Russian).

**Irina O. Rodionova** (Ryazan, Russian Federation)

**Analysis of the Causes of Spelling Errors as «Failures» in the Students Speech Activities**

Analysis of students spelling errors causes is based on the theory of speech activity and patterns of written speech learning. Spelling is considered as an action carried out in three stages. The focus is on the stage of choice, the factors that provide competent writing and conscious choice are being studied, a description of the strategies of choice of writing, due to the peculiarities of thinking of students in grades 5-8 is given.

**Key words:** *spelling action, speech activity, choice, choice strategy, causes of errors.*

**Irina O. Rodionova** – post-graduate student. Ryazan State University of S.A. Esenin. Phone: +7 (915) 616-50-08; e-mail: i\_rod@mail.ru