

На правах рукописи

В. А. МААНСО

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ НАВЫКИ И ИХ СВЯЗЬ  
С УМЕНИЕМ ЧТЕНИЯ В V—VIII КЛАССАХ  
(у эстонских учащихся)

13 731. Методика преподавания эстонского языка

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Diss. Tart.

394030

На правах рукописи

В. А. МААНСО

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ НАВЫКИ И ИХ СВЯЗЬ  
С УМЕНИЕМ ЧТЕНИЯ В V—VIII КЛАССАХ  
(у эстонских учащихся)

13 731. Методика преподавания эстонского языка

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Работа выполнена на кафедре эстонского языка Тартуского государственного университета и в Научно-исследовательском институте педагогики Эстонской ССР.

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор А. Х. Каск.

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук, профессор П. А. Аристэ,  
кандидат педагогических наук, доцент А. Ю. Эланго.

Ведущее высшее учебное заведение:

Таллинский педагогический институт им. Эд. Вильде.

Автореферат разослан «13» марта 1970 г.

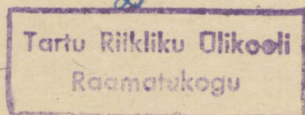
Защита диссертации состоится «17» апреля 1970 г.

на заседании Совета историко-филологического факультета Тартуского государственного университета (Эстонская ССР, гор. Тарту, ул. Юликооли 18).

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ТГУ.

Ученый секретарь ТГУ

*И. Маароос* И. Маароос



422026

В современном советском обществе вопросам культуры языка и речи уделяется много внимания. Это вполне понятно: безупречное владение родным языком является обязательной предпосылкой для духовного развития личности и формирования коммунистического мировоззрения. В то же время интенсивное развитие науки и культуры вызывает увеличение объема материала, подлежащего усвоению в школе, что, в свою очередь, предполагает более рациональную организацию учебного процесса, а также применение более эффективных методов обучения.

Основным объектом данного исследования является уровень навыков по орфографии у учащихся V—VIII классов. Выбор темы объясняется следующими соображениями:

1. Навыки в области правописания звуков по существующим программам родного языка должны быть сформированы у учащихся в восьмилетней школе. Несмотря на то, что на эти вопросы отводится около 1/3 уроков по родному языку, учащиеся к окончанию средней школы все же не приобретают необходимых орфографических навыков. Об этом свидетельствуют ошибки в сочинениях абитуриентов и поступающих в вузы.

2. Трудности усвоения орфографии эстонского языка обусловлены, наряду с недостатками в методике обучения, спецификой фонологической системы эстонского языка, а именно, сложными отношениями при обозначении долготы звуков. Звуки, выступающие как одна и та же фонема, могут иметь разную фонетическую долготу (напр. vanä и kanä), и, с другой стороны, одна и та же фонема (хотя она имеет разную фонетическую долготу) по правилам правописания обозначается по-разному (напр. rakki — rakki и raaki — raaki). В то же время разные фонемы могут обозначаться одинаково (напр. sauna — sauna и sauna, linnu — linnu и linnu). Поэтому при изучении вопросов формирования орфографических навыков можно опираться на исследования по другим языкам только в самом общем плане.

3. До настоящего времени отсутствует обзор развития методической мысли по вопросам преподавания орфографии эстонского языка; не проведен также анализ учебной литературы по родному языку с точки зрения ее эффективности. В существующих исследованиях в области психологии и методики обучения орфографии эстонского языка рассматриваются отдельные частные проблемы, в то же время не обращается внимания на дифференциацию различных явлений орфографии. Изучение орфографии в школе основывается на интуиции и педагогическом опыте, а не на научной разработке всей системы методики орфографии.

При анализе орфографических навыков учащихся возник целый ряд дополнительных вопросов. В первую очередь надо было найти пути выявления орфографических навыков учащихся. В последнее время в методической литературе много говорится о низком уровне навыков учащихся по чтению, что заставило нас обратить особое внимание на взаимосвязи между орфографическими навыками и навыками чтения учащихся.

Таким образом, автор поставил перед собой следующие конкретные задачи:

- 1) дать обзор истории методики обучения орфографии эстонского языка;
- 2) разработать методику измерения орфографических навыков учащихся;
- 3) выявить уровень орфографических навыков учащихся V—VIII классов и его соответствие требованиям программы;
- 4) выявить типичные орфографические ошибки и их причины;
- 5) определить уровень навыков чтения;
- 6) выявить взаимосвязи между орфографическими навыками и навыками чтения.

Решение вышеназванных проблем явилось бы определенным вкладом в создание методической системы обучения орфографии с учетом как особенностей орфографии эстонского языка, так и психологии ее усвоения.

При решении поставленных задач мы опирались на основные положения психологии формирования умений и навыков (исследования Д. Н. Богоявленского, Т. Г. Егорова, С. Ф. Жуйкова и др.) и лингвистические исследования по орфографии эстонского языка. Диссертантом был проведен анализ методической и учебной литературы по орфографии, причем особое внимание уделялось работам, рассматривающим усвоение эстонского языка как родного.

В качестве основного метода исследования был использован констатирующий эксперимент, который состоял из четырех орфографических работ и трех проверок чтения. Эксперимент был проведен весной 1964 года. Кроме того, были проведены индивидуальные беседы с учащимися и классными руководителями, наблюдения за успеваемостью учащихся, а также выявлены и собраны орфографические ошибки по их тетрадям родного языка и других предметов. Методика измерения уровня орфографических навыков и выявления их взаимосвязей с навыками чтения была разработана на основе 5 дополнительных экспериментов. Экспериментами было охвачено 551 учащийся из 13 школ республики. Было проанализировано свыше 1800 контрольных работ по орфографии. Основные выводы сделаны на основе анализа 14800 орфографических ошибок и 9800 ошибок чтения, зафиксированных в соответствующих протоколах. При обработке материалов проводился количественный и качественный анализ ошибок: сравнивались тенденции развития навыков, проводились процентные и корреляционные вычисления и т. п. Статистические данные и тенденции развития навыков сведены в 94 таблицы и 35 графических рисунков.

Диссертация (554 страницы машинописи) состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и сокращений, списка таблиц, рисунков и приложений. В 26 приложениях приведены тексты экспериментальных работ и их результаты, список слов, в правописании которых наиболее часто встречаются ошибки, образец протокола по чтению и матрица корреляции по результатам измерений орфографических навыков и навыков чтения.

**ВО ВВЕДЕНИИ** мотивируется выбор темы, ставятся задачи исследования и дается обзор методики работы.

**В ПЕРВОЙ ГЛАВЕ «Орфографические навыки и их диагноз»** (стр. 13—113) определяется понятие орфографического навыка, дается обзор истории методики обучения орфографии эстонского языка, анализируются пособия по орфографии и приводятся принципы классификации орфограмм; в конце главы дается обзор предварительных экспериментов, на основе которых была разработана методика измерения орфографических навыков.

Исходя из психологического определения умений и навыков, автор рассматривает орфографические умения и навыки

как наличие более или менее автоматизированных приемов (системы приемов) для передачи устной речи в письме в соответствии с правилами правописания.

По истории методики обучения эстонскому языку до настоящего времени не имеется серьезных исследований.

О методике обучения орфографии, как и о методике обучения эстонскому языку вообще, можно говорить только начиная с начала настоящего века; до этого времени учебники и сборники упражнений по языку фактически отсутствовали, рекомендации по чтению и начальному обучению письму, приведенные в методических пособиях для учителей, опирались на методику обучения другим языкам, изучаемым как родной язык. В начале XX века интерес к методике обучения родному языку повышается, причем особое внимание уделяется сознательному усвоению орфографии. Издаются первые сборники упражнений (М. Кампманн, Э. Петерсон, А. Юнг), включающие довольно разнообразные упражнения. Борьба с механическим усвоением орфографии приводит к преувеличению роли теории. Эта точка зрения господствовала на протяжении двух десятилетий, о чем свидетельствуют учебники по языку 20-х годов.

После Великой Октябрьской социалистической революции вводится всеобщее обучение на родном языке. Обсуждению подвергаются основы обучения эстонскому языку, что продолжается и в буржуазной Эстонии. В 1918 г. издается работа М. Кампманна «Метод обучения эстонскому языку». Обучению орфографии в этой книге отводится отдельная глава, в которой рассматриваются принципы обучения орфографии того времени и приводятся методические указания для учителей. При обучении орфографии М. Кампманн считает существенным зрительное и кинестетическое восприятие, самыми эффективными приемами работы — списывание, письмо наизусть и обучающий диктант.

В начале 20-ых годов учителя школ начинают выступать против систематического обучения грамматике и орфографии в младших и средних классах, против правил и определений. Поднимаются вопросы, в каком объеме целесообразно и нужно ли вообще усваивать орфографические правила, какой вид восприятия является основным при усвоении правописания, какими видами работы и типами упражнений следует при этом пользоваться. После введения новых учебных программ

в 1928 и 1930 гг. принцип практического обучения орфографии остается ведущим до конца буржуазного периода. Обсуждение других, перечисленных выше вопросов, к единому мнению не привело. Нереализованными остаются в буржуазной Эстонии многие ценные предложения, сделанные на съездах учителей родного языка, например, предложение организовать сбор орфографических ошибок, выявить типичные ошибки по диалектам.

После восстановления советской власти в Эстонии перво-степенное значение в методике обучения орфографии придается теоретическому материалу — правилам. Практическое направление в обучении языку восстанавливается в программах 1955/56 и 1960/61 уч. г. В ходе реализации этих программ идут поиски новых методов обучения. В 60-ых годах появляются исследования Э. Козметса и Н. Реммеля, направленные на совершенствование методики обучения языку путем применения новых приемов работы и типов упражнений. Тем не менее следует отметить, что до настоящего времени не разработана научно обоснованная система обучения орфографии, учитывающая особенности эстонской орфографии, а также общие психологические закономерности формирования орфографических навыков.

Основой при классификации орфографических явлений как в описательной грамматике, так и в нормативных школьных учебниках является орфограмма. Понятие орфограммы диссертант определяет как частный случай правописания, т. е. способ обозначения в письме определенного языкового явления (звука, сочетания звуков, морфемы или суффикса), соответствующий нормам правописания и не зависящий от конкретного слова. Выявление орфографических навыков учащихся предполагает такую классификацию орфограмм, которая, с одной стороны, учитывала бы орфографическую систему языка, т. е. основные принципы орфографии, а, с другой стороны — мыслительную деятельность, необходимую при выполнении различных заданий по орфографии.

На основе изучения исследований, существующих по данной проблеме, и анализа орфографических правил диссертантом разработана следующая классификация орфограмм:

а) орфограммы, правописание которых определяется произношением;

б) орфограммы, для правописания которых достаточно знания определенного правила;

в) орфограммы, правописание которых не подчиняется ни произношению, ни определенным правилам, т. н. «индивидуальные» орфограммы.

Основой более подробной классификации орфограмм являются отдельные группы звуков, подчиняющиеся одним и тем же закономерностям, их долгота и качество, а также фонеморфологическая ситуация, определяемая ситуативной частью отдельных правил и руководств. Орфограммы, подчиняющиеся одному и тому же правилу, но различающиеся по дополнительным факторам, которые не зафиксированы в ситуативной части правила (длина слова, прогрессивная или регрессивная ассимиляция, ударение и т. п.), рассматриваются как варианты одной и той же орфограммы.

При разработке методики измерения орфографических навыков диссертантом было проведено в 1961—63 гг. три предварительных эксперимента, результаты которых явились основой для следующих выводов.

1. В целях получения объективных данных при измерении орфографических навыков необходимо одновременное использование различных приемов контроля, т. к. количество ошибок на отдельного учащегося в различных видах контрольных работ разное. Целесообразно пользоваться такими приемами контроля, при помощи которых оказалось бы возможным выявление частоты отдельных ошибок (по отношению к возможному количеству ошибок), а также целесообразно включать в упражнения те языковые явления, усвоение которых представляет наибольший интерес. При этом следует пользоваться такими приемами контроля, которые уже знакомы учащимся.

2. Определенные орфограммы, подчиняющиеся одному и тому же правилу, вызывают у учащихся разное количество ошибок. Это объясняется различной частотой слов с данной орфограммой в литературе, изучаемой учащимися, а также различной употребительностью слов в упражнениях и контрольных работах, влиянием соседних звуков, ударением и т. п. Включение в контрольную работу большого количества одинаковых орфограмм является неэкономным и способствует инертности мышления учащихся, что в свою очередь влияет на результаты работы. Отсюда вытекает необходимость учета при подборе т. н. критических орфограмм факторов, обуславливающих вариантность орфограмм, и по возможности определения степени их трудности и диагностической эффективности при помощи предварительных экспериментов.

3. Анализируя навыки применения отдельных орфографических правил, можно получить лишь самое общее представление об уровне орфографических навыков; полученные таким путем данные в отношении других орфограмм могут оказаться недостаточными. На основе анализа отдельных групп ошибок оказывается возможным выявление трудностей формирования орфографических навыков только в том случае, когда учащиеся выполняют контрольные работы со многими вариантами орфограмм, подчиняющихся разным правилам по орфографии.

4. Основным критерием при измерении орфографических навыков учащихся является количество ошибок в работе, а точнее — соотношение между действительным и возможным количеством ошибок. О непрочности орфографических навыков свидетельствуют также исправления, допущенные учащимися в ходе выполнения контрольных работ. Таким образом, показателем прочности орфографических навыков является сумма: количество ошибок + количество исправлений, причем каждое исправление мы оценивали как 0,5 ошибки.

Дополнительным критерием при оценке орфографических навыков может служить скорость орфографических действий, т. е. соотношение количества правильно обозначенных орфограмм и затраченного времени.

**ВО ВТОРОЙ ГЛАВЕ «Уровень орфографических навыков учащихся в V—VIII классах»** (стр. 114—302) диссертант дает определение понятия орфографической ошибки и определяет основы классификации ошибок. Приводится количественный и качественный анализ ошибок, допущенных учащимися в экспериментальных работах и тетрадях, а также рассматриваются причины их возникновения. Особо уделяется внимание вопросам скорости выполнения орфографических действий.

Для выявления орфографических умений у учащихся средней ступени (V—VIII кл.) нами было составлено 3 текста контрольных работ (1 диктант и 2 упр. на пропуски) с учетом результатов предварительных экспериментов, описанных в I главе. Составленные работы содержали 250 возможных ошибок на все основные правила правописания. Данные контрольные работы выполнялись 216 учащимися V—VIII классов из 11 школ республики. При подведении количественных итогов (сравнение средних арифметических, корреляционные вычисления и т. п.) нами были элиминированы результаты тех учащихся, вербальные способности которых были недоста-

точно развиты из-за речевых дефектов и других факторов, а также крайне положительные и отрицательные результаты. Таким образом, наши вычисления основаны на работах 50 учащихся из каждого класса: 25 девочек и 25 мальчиков. Итоговые данные выражены в % из возможного количества ошибок.

С целью выявления прочности орфографических навыков в спонтанном письме и при использовании различного словарного запаса диссертантом были выписаны орфографические ошибки из тетрадей по разным учебным предметам. Подобные ошибки были нанесены на перфокарты с краевой перфорацией, в результате чего оказалось возможным обработать материал с разных аспектов. На перфокарты были нанесены также орфографические ошибки, собранные диссертантом в течение практической работы в школе. Таким путем была составлена картотека ошибок, состоящая из 8563 перфокарты.

Ошибки в экспериментальных работах рассматривались отдельно от ошибок, зарегистрированных в других источниках. Сравнение ошибок, полученных из разных источников, способствовало выяснению их причин.

Орфографическими ошибками в диссертации считаются все ошибки, связанные с нарушением норм правописания звуков.

Диссертант зарегистрировал также большое количество ошибок, напоминающих по внешним признакам орфографические ошибки, но отличающиеся от них по своей природе. Они представляют собой нарушение звуко-буквенного соответствия в словах, правописание которых известно учащимся. Ошибки, классифицируемые в школьной практике как ошибки небрежности, мы называем **описками**. К этой группе относятся пропуски, добавления, перестановка и замена знаков, букв, слогов или слов.

В работах учащихся V—VIII классов количество описок значительно: в картотеке ошибок зарегистрировано 2015 описок или 22,4% из общего количества ошибок; экспериментальный диктант написали без описок 52 учащегося из 216, т. е. меньше чем 1/4 учащихся V—VIII классов. Пропуск отдельной буквы является самым частым видом описок. Большое количество описок в тетрадях учащихся свидетельствует о неудовлетворительной работе по формированию навыков письма в начальных классах. Определенное значение имеет и небрежное отношение к процессу письма; в известной мере описки вызываются и различными психическими расстройствами.

вами учащихся. Значительное количество описок у одного и того же ученика может быть признаком дисграфии.

При систематизации **орфографических ошибок** мы исходили из вышеприведенной классификации орфограмм.

**В трех экспериментальных работах**, выполненных 216 учащимися V—VIII классов, было допущено 5652 орфографические ошибки, что составляет 10,5% из возможного количества ошибок. По ходу выполнения контрольных работ учащиеся сами исправили 926 ошибок, т. е. 16,6% из их общего количества. Распределение ошибок по основным видам орфограмм и по классам приводится в таблице 1.

Таблица 1

Распределение орфографических ошибок  
(в % из возможного количества ошибок)

| Основные виды орфограмм                           | V класс | VI класс | VII класс | VIII класс | Среднее |
|---|---------|----------|-----------|------------|---------|
| 1. Правописание соответствует произношению        | 13,8    | 12,0     | 8,0       | 5,7        | 9,9     |
| 2. Правописание подчиняется определенным правилам | 15,3    | 14,0     | 9,9       | 6,6        | 11,5    |
| 3. Индивидуальные орфограммы                      | 12,6    | 12,0     | 7,4       | 6,4        | 9,6     |
| Среднее   | 14,2    | 12,8     | 8,6       | 6,2        | 10,5    |

Во всех классах без исключения процент ошибок из общего количества возможных ошибок по результатам диктанта ниже, чем в упражнениях с пропусками (среднее количество ошибок в диктанте — 6%, в упражнении с пропусками — 15% из возможного количества ошибок).

На фоне общего уменьшения количества ошибок в старших классах количество ошибок, исправляемых самими учащимися, растет. Это свидетельствует об усилении самоконтроля и обострении орфографического чутья (в V кл. — 12,7%, в VI кл. — 15,1%, в VII кл. — 19,0 и в VIII кл. — 24% из общего количества ошибок). Реже всего учащимися исправляются ошибки в орфограммах, правописание которых подчиняется определенным правилам. Допущенные в диктантах ошибки исправляются гораздо чаще, чем в упражнениях с пропусками.

Картотека ошибок содержит всего 6548 орфографических ошибок, 1911 или 29,2% из них выписано из тетрадей для упражнений, 850 или 13% — из диктантов, 3784 или 57,8% — из сочинений и других источников спонтанного письма. Зафиксированные в картотеке ошибки распределяются по основным видам орфограмм следующим образом:

- а) ошибки в орфограммах, правописание которых соответствует произношению 4183 или 63,9%;
- б) ошибки в орфограммах, правописание которых подчиняется определенным правилам 1454 или 22,2%;
- в) ошибки в индивидуальных орфограммах 911 или 13,9%.

Вышеприведенные процентные соотношения не свидетельствуют о степени трудности определенных групп орфограмм (ср. процентные соотношения в экспериментальных работах в таблице 1), а прежде всего, об их употребительности в речи учащихся.

Таким образом, наибольшую группу по данным картотеки составляют ошибки в орфограммах, правописание которых соответствует произношению. В таких орфограммах наиболее часто встречаются ошибки при обозначении ступени долготы смычных согласных. Наиболее трудным является правописание смычных в двух положениях: а) на стыке ударного и безударного слогов; б) перед гласным после слога со второстепенным ударением.

Неправильное обозначение долготы смычного согласного встречается, прежде всего, в словах с чередованием ступеней долготы. Особенно часто наблюдаются ошибки в глагольных формах, причём группа этих глаголов является немногочисленной; частота ошибок зависит от конкретного слова (наиболее часто учащиеся ошибаются в глаголах *hakkama*, *tekkitä*, *lõrpetä*, *õrbitä*). В словах без чередования ступеней наибольшее количество ошибок вызывают возвратные глаголы на *-ida*, напр. *hukkida*. Многие ошибки в словах без чередования ступеней допускаются в словах, которые образованы от производящей основы с чередованием ступеней (напр. *mõtetu*, *sõbranna* pro *mõttetu*, *sõbranna*). Неправильное обозначение сверхдолгих смычных встречается преимущественно в сложных словах и объясняется возможностью сокращения одной из основ сложного слова в устной речи.

Среди ошибок в обозначении ступени долготы смычного в слоге со второстепенным ударением преобладают ошибки

в окончаниях абессива (-lla pro -ta), в суффиксе -likkus и в различных формах слов с суффиксом -lik. Последняя группа ошибок переплетается с морфологическими ошибками.

Ошибки в обозначении долготы гласных связаны преимущественно с иностранными словами; в исконно-эстонских словах чаще долгие, реже сверхдолгие гласные обозначаются учащимися одной буквой в сложных словах (наибольшее количество ошибок в сложных словах со словообразовательной основой -таа). Ошибки в обозначении долготы гласных в непроеизводных основах свойственны учащимся начальных классов и встречаются чаще в тех словах; в которых возможно сокращение основ в устной речи.

При обозначении долготы звонких согласных, как и гласных, большинство ошибок приходится на иностранные слова. В правописании исконно-эстонских слов в основном ошибаются учащиеся начальных классов. Частыми являются ошибки в правописании сложных слов (напр. nelikütmend pro nelikümmend).

Меньшее количество ошибок наблюдается при обозначении долготы согласных s, h, f и š. В правописании двух последних согласных как и смыхных согласных, ошибки встречаются преимущественно в словах с чередованием ступеней.

Ошибки при обозначении качества звуков в большинстве случаев не являются нарушением орфографических норм, а отражением неправильного произношения слов. Наиболее типичными являются ошибки в обозначении звуков, несвойственных эстонскому языку, в первую очередь шипящих (особенно ž). Нередко встречаются ошибки также при обозначении эстонских звуков в иностранных словах. Количество ошибок в определенных словах зависит и от того, из какого источника учащийся услышал и запомнил данное слово: из литературного языка или из народных выражений, отличающихся нередко ошибочным произношением.

При обозначении качества гласных около половины из общего количества ошибок связаны с правописанием иностранных слов. Подобные ошибки в эстонских словах носят часто морфологический характер (форма на -nd в причастии на -nud, сохранение ненужного e в формах глаголов типа kõnelema и т. п.). Отражение ошибок произношения в письме связано с определенными особенностями диалектного произношения (замена дифтонга долгим гласным, jä вместо ja в начале слова, гласный u вместо o в качестве второго компонента дифтонга и т. п.).

Ошибки при обозначении качества смычных (пропуск или добавление смычного в основе слова) встречаются наиболее часто после гоморганного носового согласного (напр. *pinslit, haambri, trañsport* про *pintslit, haamri, transport*). За небольшими исключениями пропуск смычного наблюдается в сочетании трех или большего количества согласных. Наряду с подобными ошибками можно выделить некоторые ошибки морфологического характера (употребление окончания *-si* вместо *-sid* в партитиве мн. числа, появление ненужного смычного в некоторых формах слов с изменяемой основой, напр. *jukkstega* про *juustega* и т. п.).

При обозначении качества звонких согласных ошибки наблюдаются реже. Критической орфограммой в данном случае является также сочетание носового и смычного согласных.

Данные картотеки ошибок показывают, что ошибки в орфограммах, правописание которых определяется произношением, находятся в следующем количественном соотношении:

### I. Ошибки в обозначении долготы звуков<sup>1</sup>

|  |        |             |
|--|--------|-------------|
| 1. Смычные:  |        |             |
| а) обозначение долгих и сверхдолгих смычных        | 943    | (516)       |
| б) обозначение кратких и долгих смычных            | 687    | (452)       |
| в) обозначение смычного рядом со звонким согласным | 264    | (167)       |
|  | <hr/>  |             |
|  | Всего: | 1894 (1135) |
| 2. Гласные   | 683    | (456)       |
| 3. Звонкие согласные                               | 385    | (178)       |
| 4. Согласные s, h, f, š                            | 172    | (73)        |
|  | <hr/>  |             |
|  | Всего: | 3134 (1842) |

### II. Ошибки в обозначении качества звуков

|   |               |             |
|---|---------------|-------------|
| 1. Звуки, несвойственные эстонскому языку | 239           | (90)        |
| 2. Гласные                                | 384           | (258)       |
| 3. Смычные                                | 231           | (150)       |
| 4. Другие согласные                       | 195           | (120)       |
|   | <hr/>         |             |
|   | Всего:        | 1049 (618)  |
|   | <hr/>         |             |
|   | Итого ошибок: | 4183 (2460) |

<sup>1</sup> В скобках указывается количество ошибок, зафиксированных в сочинениях и других источниках спонтанного письма учащихся.

Количественное соотношение различных групп ошибок в экспериментальных работах в некоторой степени расходится с вышеприведенными данными. Это объясняется тем, что критические орфограммы, включенные в контрольные работы и упражнения, не всегда являются употребительными в речи учащихся.

Нами выделены следующие причины ошибок в орфограммах, правописание которых определяется произношением.

1. Учащиеся не умеют проводить фонетический, грамматический и орфографический анализ изучаемых орфограмм. Недостатки фонетического анализа проявляются прежде всего в правописании более длинных и менее знакомых слов, а также в правописании звуков, несвойственных эстонскому языку; возникновению ошибок в критических орфограммах способствуют соседние звуки, а также навык правописания знакомых звуков. В связи с поверхностным грамматическим анализом при правописании слов и их форм не учитывается семантическая сторона. О недостаточном умении проводить орфографический анализ свидетельствуют ошибки, допущенные в результате применения неподходящего правила.

2. Большое количество орфографических ошибок (т. н. фонетические ошибки) вызвано диалектным произношением учащихся. На правописание может повлиять широко распространенное неправильное произношение того или другого слова, в отдельных случаях произношение данного слова в других языках.

3. Причиной ошибок является также употребление неправильных форм слова (диалектные или неправильно образованные формы). Во многих случаях причиной подобных ошибок являются новые, ещё не освоенные языковые нормы.

**В орфограммах, подчиняющихся определенным правилам,** наибольшее количество ошибок было допущено при обозначении долготы звуков в сочетаниях разных согласных. В таких случаях не соблюдалось правило, согласно которому каждый звук в сочетании разных согласных обозначается одной буквой. Критической орфограммой в данном случае является обозначение сверхдолготого согласного в сочетании согласных; в сочетаниях разных долгих согласных, а также в правописании сочетаний трех согласных ошибки встречались реже. Большинство ошибок наблюдается при обозначении смычных в сочетаниях разных согласных. Видимо, большее количество ошибок встречается в таких словах, при измене-

нии которых в них появляется сверхдолгий согласный звук действуют о ложной аналогии. Многие ошибки, допущенные (напр. varpraid pro varpaid < varper); подобные ошибки свинные учащимися в контрольных работах и упражнениях, не встречались при анализе ошибок спонтанного письма. Это показывает, что лексический материал контрольных работ и упражнений не совпадает с активной лексикой учащихся.

По частотности на втором месте стоят ошибки, связанные с нарушением основного правила правописания смычных в сочетаниях разных согласных («рядом с буквами b, d, g, p, t, k, s, h, f и š, обозначающими глухие согласные, пишутся буквы p, t, k, а не b, d, g»).

При нарушении этого правила выделяются две группы слов:

а) слова, в которых смычному согласному (k, p, t) следует согласный s, реже k, являющиеся первыми компонентами суффикса или признака (suutsid, silmapilkself);

б) слова с сочетанием согласных в неизменяемой основе (kitsast, matkal).

Большее количество ошибок в словах первой группы (в экспериментальном упражнении с пропусками — 33,2% из возможного количества ошибок, во второй группе — 7,1%) можно объяснить процессом генерализации: учащиеся не умеют от данной формы слова образовать правильную основу и вместо основного правила применяют правило, относящееся к исключениям («b, d, g пишутся рядом с глухими согласными только в том случае, если они встречаются в корне слова»). В применении правил, относящихся к исключениям, учащиеся ошибаются реже (10,0% из возможного количества ошибок). Данное картотеки ошибок показывают, что между количеством ошибок по вышеназванным группам слов существуют противоположные отношения: в спонтанном письме не применяются изученные правила, в результате чего процесс генерализации играет меньшую роль и в правописании трудных орфограмм (орфограммы, относящиеся к исключениям) встречается больше ошибок.

Часто встречаются ошибки в правописании i и j в отглагольных формах лица-деятеля. Типичным является пропуск j в суффиксе форм, образованных от глаголов с основой на -i (напр. tantsia вместо tantsija). Особенно большое количество ошибок встречается в таких глаголах, у которых формы лица-деятеля и инфинитива по произношению совпадают (käija — käia, müija — müia).

В других группах орфограмм, соответствующих определенным правилам, встречается меньшее количество ошибок.

По данным картотеки количество ошибок распределяется следующим образом:

### I. Обозначение долготы согласного в сочетании разных согласных

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Ошибки в применении основного правила                 | 494 (217) |
| 2. Ошибки в применении правил, относящихся к исключениям | 128 (38)  |
| Всего:   | 622 (255) |

### II. Правописание смычного в сочетании разных согласных

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Ошибки в применении основного правила                                     | 143 (85)  |
| 2. Ошибки в правописании смычного в третьем слоге после согласных l, m, n, r | 62 (36)   |
| 3. Ошибки в правописании аффиксов -gi, -ki                                   | 79 (46)   |
| 4. Ошибки в применении других правил, относящихся к исключениям              | 107 (61)  |
| Всего:   | 391 (228) |

### III. Правописание i и j

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Ошибки при образовании форм (форма лица-деятеля, инфинитива на -da, геминированного иллатива) | 139 (61)  |
| 2. Другие ошибки в исконно-эстонских словах  | 44 (26)   |
| 3. Ошибки в иностранных словах   | 39 (29)   |
| Всего:   | 222 (112) |

### IV. Другие орфограммы, подчиняющиеся определенным правилам

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Ошибки в правописании сверхдлинного смычного и согласного s после дифтонга и долгого гласного | 46 (32)   |
| 2. Ошибки на стыке двух основ или основы и аффикса   | 163 (110) |
| 3. Ошибки в правописании дифтонгов   | 40 (7)    |
| Всего:   | 219 (149) |

Итого ошибок: 1454 (744)

**Причиной ошибок в правописании орфограмм, подчиняющихся определенным правилам, являются следующие обстоятельства.**

Г. В результате непрочного усвоения определенных понятий учащиеся не умеют анализировать и дифференцировать орфограммы (нужно или не нужно применить определенное правило).

2. Учащиеся не умеют находить и применять соответствующее правило. Это обусловлено, с одной стороны, спецификой обучения родному языку: многие орфограммы учащиеся употребляют в письме раньше, чем усваивают соответствующие им правила. С другой стороны, ошибки связаны с недостатками в методике обучения:

а) система упражнений в начальных классах направлена на тренировку правописания отдельных слов, в результате чего не формируется умение дифференцировать орфограммы, а также умение обобщать;

б) в учебниках родного языка для V—VIII классов взаимосвязи между теоретическим материалом и упражнениями недостаточны;

в) учащиеся не направляются на поиски самостоятельного решения орфографических заданий, а лишь тренируются в использовании образцов, приведенных в учебнике или предложенных учителем.

3. В связи с непрочным или вербальным усвоением орфографических правил учащиеся не умеют выбирать нужное правило. Причиной вербального усвоения правил является отсутствие необходимых предварительных знаний (прежде всего, понятий) и умений (умение проводить фонетический и грамматический анализ). Непрочное усвоение орфографических правил выражается в следующем:

а) ранее изученные правила закреплены недостаточно, вследствие чего они путаются с новыми (генерализация);

б) часть правил остается неувоенной, при правописании трудных орфограмм применяются случайные правила;

в) правило усваивается поверхностно: вне внимания остаются часть признаков или существенный признак, в результате чего сфера применения правила неправомерно расширяется, иногда и сужается; частичное усвоение нескольких правил приводит к тому, что учащиеся комбинируют новые, бессмысленные правила.

4. Сравнительно редко причиной ошибок при правописании конкретных орфограмм является неправильное истолкование содержания правила: у учащихся отсутствуют необходимые предварительные умения или не учитывается общий принцип правописания.

В т. н. индивидуальных орфограммах наибольшее количество ошибок вызвало правописание согласного *h* в начале слова. Причиной таких ошибок является наличие в языке близких по звучанию, но различных по значению основ; *h* добавляется ошибочно к началу слова в связи с тем, что поблизости от критической орфограммы находится второе *h*. Ошибки при обозначении смычных согласных в начале слова встречаются в иностранных словах, иногда и в эстонских словах. В качестве индивидуальных орфограмм следует рассматривать также правописание смычных *k*, *p*, *t* между гласными или после звонкого согласного в ударном слоге иностранного слова, которые произносятся как *g*, *b*, *d* или геминируются. Помимо вышесказанного, ошибки наблюдаются также в правописании *i* и *j*, при обозначении долготы гласных в ударном слоге имен собственных, а также при обозначении согласного в безударном слоге в конце иностранного слова. В этом разделе диссертации нами рассматриваются также ошибки в правописании форм кратких местоимений в адессиве и в правописании *h* после долгого гласного, так как учебники по языку для V—VIII классов соответствующих правил не содержат.

По данным картотеки количество ошибок в индивидуальных орфограммах распределяется следующим образом:

|   |           |
|---|-----------|
| 1. <i>h</i> в начале слова  | 358 (266) |
| 2. Смычный согласный в начале слова   | 140 (83)  |
| 3. Долгота согласных в начале ударного слога иностранного слова                             | 153 (93)  |
| 4. Правописание <i>i</i> и <i>j</i> в иностранных словах                                    | 104 (61)  |
| 5. Согласные <i>b</i> , <i>d</i> , <i>g</i> рядом с глухими согласными в иностранных словах | 23 (4)    |
| 6. Долгота гласных в ударном слоге имен собственных   | 26 (15)   |
| 7. Краткие формы местоимений в адессиве   | 76 (42)   |
| 8. Разные ошибки  | 31 (16)   |

---

Всего ошибок: 911 (580)

Количество ошибок в индивидуальных орфограммах определяется прежде всего знанием слова, а также частотой его употребления в литературе, изучаемой учащимися. Причины ошибок и факторы, обуславливающие их возникновение, во многом совпадают с причинами ошибок вышеназванных групп. Недостаточное умение дифференцировать орфограммы приводит к несоответствию используемого правила изучаемой орфограмме, реже к подчинению правописания орфограммы ее произношению. Учащихся дезориентируют непривычные для них сочетания букв в иностранных словах.

В связи с недостаточным знанием значения слов учащиеся смешивают правописание разных слов или связывают правописание слова с другой основой, близкой по произношению, но далекой по значению. На возникновение ошибок в некоторой степени оказывают влияние соседние звуки. На правописание иностранных слов влияет также их правописание в других языках, причем особую трудность вызывают позднейшие заимствования.

При усвоении индивидуальных орфограмм существенным методическим недостатком является неправильная дозировка материала.

По данным картотеки 35% из всех орфографических ошибок (в VIII кл. даже около 58%) составляют ошибки в иностранных словах. Удельный вес такого типа ошибок возрастает от младших классов к старшим, что свидетельствует о большей употребительности этих слов в словарном запасе учащихся. С другой стороны, становится понятным, что методика обучения орфографии не соответствует потребностям практического языка.

**Скорость орфографических действий** измерялось скоростью выполнения упражнения с пропусками. Полученные результаты показывают, что многие учащиеся выполняют орфографические задания без дифференциации орфограмм, без применения правил и инструкций, без учета контекста; у многих учащихся чтение упражнения с пропусками отнимает много времени. Количественный анализ показывает, что между правильностью и скоростью орфографических действий существует статистически значимая корреляция (в среднем  $r = +0,59$ ).

Анализ экспериментальных материалов дает возможность заключить, что у многих учащихся на средней ступени обучения орфографические навыки не формируются сознатель-

но. Поэтому усваивается правописание простейших орфограмм, но при правописании более сложных и реже встречающихся орфограмм учащиеся не умеют делать нужных обобщений. На средней ступени обучения орфографические навыки у 1/10 части учащихся не соответствуют требованиям программы по орфографии.

У отдельных учащихся наблюдаются большие различия в скорости орфографических действий, в количестве ошибок и их характере, что указывает на необходимость индивидуализации работы при обучении орфографии на средней ступени обучения.

**В ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ «Навыки чтения и их связь с умениями и навыками по орфографии»** (стр. 303—428) определяется понятие навыков чтения<sup>1</sup>, дается обзор литературы по исследованию навыков чтения и по обучению этим навыкам эстонских школьников, характеризуются навыки чтения учащихся V—VIII классов, а также устанавливаются связи с умениями и навыками по орфографии.

Как показывает анализ литературы, проблемы овладения навыками чтения, особенно на средней и старшей ступени обучения, в нашей республике исследованы сравнительно мало. Хотя за последние годы эта работа оживилась, в программе по родному языку до настоящего времени отсутствуют конкретные требования по овладению навыками чтения; отсутствует методика достоверной диагностики навыков чтения, нормы оценок, а также соответствующая методическая литература. Нет даже единой трактовки понятий, связанных с навыками чтения.

Овладением умением чтения диссертант рассматривает как образование временных связей между зрительным восприятием слова и его артикуляционным воспроизведением (овладение техникой чтения), с одной стороны, и между читаемым словом и соответствующими понятиями и представлениями, отражающими объективную действительность (понимание читаемого), с другой стороны.

Проведенная диссертантом проверка навыков чтения для определения их уровня, охватила 210 учащихся V—VIII классов из 11 различных школ. Основные выводы сделаны на основе результатов проверки чтения 200 учащихся (по 50 учащихся из каждого класса), принимавших участие в

<sup>1</sup> Термин «умение чтения» используется в том случае, если помимо навыков по технике чтения учитывается также понимание текста.

испытаниях по орфографии. На основе трех текстов (из них 2 — на чтение вслух и 1 — на чтение про себя) диссертантом были измерены и проанализированы правильность чтения вслух, скорость чтения и понимание текста.

**При определении скорости** чтения единицей измерения мы считаем количество букв, прочитанных за одну минуту. Средние показатели скорости чтения, по сравнению с данными других исследователей (Егоров, Кяйс и др.), можно считать удовлетворительными, но у отдельных учащихся наблюдается большая разница в скорости чтения (см. таблица 2).

Таблица 2

**Показатели скорости чтения (количество букв, прочитанных за 1 минуту)**

| Показатель                              | Результат | V кл. | VI кл. | VII кл. | VIII кл. |
|---|-----------|-------|--------|---------|----------|
| Чтение вслух (с установкой на скорость) | лучший    | 1106  | 906    | 996     | 996      |
|   | средний   | 576   | 622    | 682     | 732      |
|   | худший    | 212   | 200    | 324     | 406      |
| Чтение про себя (в свободном темпе)     | лучший    | 1424  | 1638   | 1430    | 1309     |
|   | средний   | 732   | 717    | 826     | 833      |
|   | худший    | 269   | 267    | 410     | 364      |

По результатам опыта значительное количество учащихся не достигли темпа чтения, требуемого от окончивших IV класс: менее 450 букв в минуту читают (при чтении вслух) 30% учащихся V класса и даже 4% учащихся VIII класса. При чтении про себя этого темпа не достигли 22% учащихся V класса и 6% учащихся VIII класса. Наряду с медленным чтением были отмечены низкие показатели правильности чтения.

**Для проверки понимания текста** учащимся были предложены вопросы по прочитанному; результаты измерялись по количеству воспроизведенной информации (в % от возможных ответов).

Результаты опыта показывают, что при чтении вслух различия между средними данными по классам сравнительно невелики. Установка на скорость при однократном прочтении текста не препятствует первоначальному усвоению материала.

При чтении текста про себя учащиеся средней степени приобретают значительно больше информации, чем при чтении вслух.

Таблица 3

**Понимание текста**  
(средние показатели в % от возможных ответов)

| Приемы чтения и текст                 |  | V кл. | VI кл. | VII кл. | VIII кл. |
|---------------------------------------|--|-------|--------|---------|----------|
| При чтении вслух                      | чтение стихотворения в свободном темпе               | 49    | 47     | 48      | 48       |
|                                       | чтение прозаического текста с установкой на скорость | 44    | 50     | 58      | 54       |
| При чтении про себя в свободном темпе |  | 56    | 61     | 64      | 68       |

Большие различия наблюдаются у учащихся и в степени понимания текста.

Анализ ответов показывает, что большее количество правильных ответов (85%) приходится на вопрос с частицей *ли*. Учащиеся хорошо помнят и действующих лиц (83%). Больше правильных ответов на заданные вопросы учащиеся дают в том случае, если ответ содержится в тексте, меньше, если вопрос требует некоторого, даже минимального обобщения.

Причиной неправильных ответов является неумение учащихся связывать вопрос соответствующим предложением или отрывком текста (55% из общего количества неправильных ответов), а также и составление ответа на основе личного опыта или ранее прочитанного (27% из общего количества неправильных ответов).

**Правильность чтения вслух** оценивалось исходя из количества ошибок чтения. При классификации ошибок чтения диссертант исходил из чисто практических целей; ошибки рассматривались в 3-х основных группах.

1. Артикуляция слова не совпадает с написанием, ошибка меняет или значение слова, его форму или создает вообще бессмысленную комбинацию звуков. К этой группе отнесены ошибки, обусловленные пропуском или добавлением целого слова, вызывающие изменение смыслового оттенка. Подобные ошибки в диссертации условно названы ошибками восприятия.

2. Близкими к вышеназванным ошибкам являются повторения, которые отличаются лишь тем, что чтение текста правильно отражает написанное.

3. Отклонения от существующих норм произношения, сопровождающиеся изменением слова, были отнесены к ошибкам произношения.

**Ошибки восприятия** делятся на пропуски, добавления, перестановки и замены звуков, слогов (или частей слова) и слов. Из общего количества ошибок восприятия самыми частыми, составляющими 45%, являются замены.

Почти 1/3 ошибок восприятия (34%) исправляются самими учащимися.

Ошибки восприятия в основном обусловлены следующими тремя причинами:

а) длинное слово со сложным буквенным начертанием упрощается при произношении, в результате чего образуется более привычная форма (слабое синтезирование элементов);

б) слово читается путем догадки на основе предыдущего текста (слабый контроль зрительного восприятия);

в) слово заменяется другим словом, сходным по внешнему начертанию, но далеким по значению, или меняется под влиянием соседних букв, слов или их форм (недостаточное осмысливание прочитанного).

Самыми частыми и устойчивыми ошибками чтения являются **ошибки произношения**. Из них на первом месте стоят ошибки в обозначении долготы звуков, на втором месте ошибки, связанные с артикуляцией конечных звуков. Почти половина ошибок, связанных с обозначением долготы звуков, обусловлена небрежным произношением. Таким образом, одной из главных причин ошибок произношения можно считать небрежную манеру чтения. Этим же объясняется часть ошибок при артикуляции звуков, несвойственных эстонскому языку. Очевидно также, что большая часть ошибок произношения зависит от влияния языковой среды, окружающей учащихся (диалектное произношение, звуковые особенности других языков).

Учащиеся сами по ходу чтения свои ошибки произношения исправляют довольно редко (в среднем 5% от общего количества ошибок). Очевидно, они не замечают их, либо не считают существенным безупречную артикуляцию.

Большинство **повторений** (в среднем 57%) связаны с исправлением ошибок восприятия, реже ошибок произношения. Исправляя свои ошибки, учащиеся обычно повторяют целые слова, реже их части.

Большая часть ненужных, неисправленных повторений вызвана трудностями артикуляции трудного слова. Повторе-

ния могут быть вызваны непониманием фразы или слова при первоначальном прочтении текста, что при легком тексте свидетельствует о слабом распределении внимания между воспринимаемым и произносимым текстом, с одной стороны, и между чтением текста с одновременным его осмыслением, с другой стороны; при трудном тексте это свидетельствует о бедности словарного запаса учащихся и недостаточности предварительных знаний. Начальные слоги и даже целые слова часто повторяются по привычке.

Диссертант наблюдал также за **ошибочными паузами** в той мере, в которой они отражают чисто технические недостатки (требования по выразительному чтению не учитывались).

Данные по распределению и динамике ошибок чтения по отдельным классам приводятся в таблице 4.

Таблица 4

Распределение и динамика ошибок чтения по отдельным классам  
(среднее количество ошибок на одного учащегося)

| Вид ошибки                 | V кл. | VI кл. | VII кл. | VIII кл. | Среднее |
|----------------------------|-------|--------|---------|----------|---------|
| 1. Ошибки восприятия       |       |        |         |          |         |
| а) всего                   | 18,4  | 17,1   | 13,4    | 12,0     | 15,1    |
| б) из них не исправлено    | 12,3  | 11,4   | 8,2     | 8,0      | 10,0    |
| 2. Ошибки произношения     |       |        |         |          |         |
| а) всего                   | 18,7  | 16,3   | 15,4    | 14,5     | 16,3    |
| б) из них не исправлено    | 17,8  | 15,3   | 14,7    | 14,3     | 15,5    |
| 3. Повторения              |       |        |         |          |         |
| а) всего                   | 13,5  | 11,9   | 9,5     | 7,1      | 10,5    |
| б) из них ненужных, лишних | 6,4   | 5,2    | 4,0     | 2,7      | 4,6     |
| 4. Ошибочные паузы         | 7,9   | 6,5    | 4,8     | 4,6      | 6,0     |
| Всего ошибок               | 58,6  | 51,7   | 48,7    | 38,4     | 47,9    |

Сравнение количества ошибок при чтении различных текстов показывает, что установка на скорость сравнительно мало влияет на возникновение ошибок (при чтении стихотворного текста в свободном темпе в среднем на одно слово учащийся допущено 34,8 ошибок, при чтении прозаического текста с установкой на скорость — 41,6 ошибок).

Результаты эксперимента показывают, что по уровню навыков чтения учащиеся всех классов в значительной степени

разнятся. Средние показатели свидетельствуют о низком уровне навыков чтения: учащиеся считают медленно и без достаточного внимания даже простой текст. Многие учащиеся средней степени не овладели нужными приемами чтения: при чтении вслух наблюдаются многочисленные ошибки, чтение про себя сопровождается шопотом, движениями губ и т. д. Несмотря на повышение общего уровня чтения по годам обучения большинство показателей все же нельзя считать удовлетворительными.

**Вопросы о навыках чтения в процессе овладения умениями и навыками орфографии** нашли отражение у многих исследователей (Симон, Гвоздев, Вишнепольская и др.). С точки зрения эстонского языка эта зависимость изучалась студентами Таллинского педагогического института у учащихся начальных классов. В курсовых работах студентов констатируется наличие существенной связи между навыками чтения и орфографическими умениями и навыками, но приведенный ими анализ оказался поверхностным и не дал возможности сделать какие-либо выводы о причинах этих связей.

Результаты проведенного нами эксперимента показали, как и следовало ожидать, тесную связь между скоростью чтения и скоростью выполнения упражнений с пропусками. Характерно, что коэффициент корреляции между скоростью чтения вслух и скоростью выполнения упражнения с пропусками во всех классах выше, чем при чтении про себя (см. таблицу 5).

Из этого следует, что при написании орфографически трудных слов у учащихся средней степени появляется потребность в артикуляции слов. Сказанное подтверждается обстоятельством, что при выполнении орфографической задачи у некоторых учащихся чтение вслух сопровождается движением губ или даже шопотом критических слов.

Количество орфографических ошибок тесно связано с ошибками восприятия при чтении, о чем свидетельствуют результаты как проведенного диктанта ( $r = +0,60$ ), так и упражнения с пропусками ( $r = +0,65$ ). Статистически значимые коэффициенты корреляции существуют также между количеством орфографических ошибок и количеством ненужных повторений, зарегистрированных при чтении ( $+0,54$ ;  $+0,57$ ). Интересно отметить, что скорость чтения вслух оказалась тесно связанной с орфографической грамотностью. В основе этого может быть вербальная способность, отражаю-

Коэффициенты корреляции между скоростью чтения и скоростью выполнения упражнения с пропусками

| Корреляционные показатели   | V кл. | VI кл. | VII кл. | VIII кл. | Среднее |
|---|-------|--------|---------|----------|---------|
| Связь затраченного для выполнения первого упражнения с пропусками времени со скоростью чтения |       |        |         |          |         |
| а) при чтении вслух   | +0,52 | +0,47  | +0,64   | +0,62    | +0,70   |
| б) при чтении про себя  | +0,48 | +0,40  | +0,30   | +0,61    | +0,57   |
| Связь затраченного для выполнения второго упражнения с пропусками времени со скоростью чтения |       |        |         |          |         |
| а) при чтении вслух   | +0,74 | +0,62  | +0,75   | +0,61    | +0,77   |
| б) при чтении про себя  | +0,69 | +0,54  | +0,45   | +0,61    | +0,62   |

щая в обоих показателях. Вполне достоверным является, что начитанность, обуславливая скорость чтения, оказывает известное влияние на орфографические умения и навыки.

Коэффициенты корреляции как между пониманием текста чтения и скоростью орфографического действия, так и между пониманием прочитанного и орфографической грамотностью низки и случайны.

Помимо констатации существующей общей связи, анализ ошибок выделит общие черты орфографических ошибок и ошибок чтения. Прежде всего очевидно сходство между орфографическими ошибками и ошибками восприятия, допущенными при чтении.

В качестве наиболее общих черт следует отметить следующее:

а) ошибки встречаются чаще в конце слова, чем в начале;  
 б) большинство ошибок порождает изменение формы или добавление смыслового оттенка, но не изменяет лексического значения;

в) на возникновение ошибок влияет буквенное или звуковое соседство;

г) причиной ошибок является трудное в звуковом отношении или редко встречающаяся в эстонском языке комбинация звуков;

д) при заменах в большинстве случаев гласные заменяются гласными, согласные согласными, звуко-слоговая структура при этом сохраняется.

Очевидна аналогия ошибок орфографических и орфоэпических, реже ошибок восприятия, допущенных в нескольких орфограммах, соответствующих произношению (ошибки при произношении и обозначении звуков, несвойственных эстонскому языку, ассимиляция дифтонга и обозначение долгого гласного, добавление гоморганного звука в сочетание согласных и его пропуск в сочетании трех согласных), причиной которых можно считать неправильную устную речь, особенно игнорирование орфоэпических норм.

Различные соотношения существуют между орфографическими и орфоэпическими ошибками при произношении и обозначении долгих и сверхдолгих смычных. Параллельно с ошибками, вызванными неправильным употреблением слов в устной речи, встречаются многочисленные орфографические ошибки, подобные которым не встречались при фиксации ошибок чтения. Эти ошибки заключаются в том, что основа со слабой ступенью чередования переносится на формы слова, имеющие основу с сильной ступенью чередования и наоборот. Это указывает на ложную аналогию и игнорирование значения слова или его формы при обозначении смычных согласных.

Между ошибками чтения и правописания, допущенными в орфограммах, правописание которых подчиняется определенным правилам и т. н. «индивидуальных», не наблюдается прямой связи, как и следовало ожидать.

Связи между умением чтения и орфографическими навыками обусловлены следующими обстоятельствами:

1. Прочными навыками чтения учащиеся овладевают в том случае, если они достаточно много читают. В процессе чтения развиваются способности учащихся, создающие лучшие предпосылки для решения более сложных орфографических задач. При чтении развивается языковое чутьё и пополняется словарный запас учащихся. Овладение достаточным словарным запасом и различным языковым материалом является существенным при обучении языку, в том числе и орфографии. Повторное восприятие различных комбинаций звуков при чтении обуславливает их несознательное овладение, что способствует правильной передаче звукового состава слова на письме.

2. Письмо и чтение, как вслух, так и про себя, являются разными формами письменной речи, при которых в действие

включаются зрительный, слуховой и речедвигательный анализаторы. Чтение про себя всегда сопровождается скрытой артикуляцией, хотя ее интенсивность, в зависимости от сложности читаемого текста и навыков чтения, может быть различной. Внешне невидимые речедвигательные импульсы предшествуют и письму. Несмотря на их небольшую интенсивность, они могут возбуждать речевые связи в слуховом анализаторе. Чем менее твердым является навык, тем более интенсивной артикуляции он требует; всяческое ограничение артикуляционных движений затрудняет процесс письма и вызывает ошибки из-за невозможности речедвигательного контроля. Последним и объясняется положение, почему связь между навыками чтения вслух и навыками орфографии оказывается более тесной, чем при чтении про себя.

3. Овладение и пользование речью требует ее расчленения. Хотя аналитико-синтетическая деятельность при чтении и письме различная, между ними имеется и много общего, что создает возможность для перенесения навыка с одного вида деятельности на другой.

4. Многие орфографические ошибки являются результатом неправильного пользования языком. При чтении вслух написанное требует употребления правильных форм. Как правило, при этом проводится и более строгий контроль над выполнением орфоэпических норм. Корректное произношение способствует фонематический слух, оба названных компонента существенно благоприятствуют развитию орфографических навыков.

Очевидная связь и взаимная обусловленность навыков чтения и навыков орфографии привели к методической гипотезе, согласно которой развитие умения чтения оказывает положительное влияние на уровень навыков орфографии и на средней ступени обучения.

Для проверки этой гипотезы в 1964/65 учебном году в Таллинской 16 средней школе (VI класс) диссертантом был проведен эксперимент. На основе определения уровня навыков чтения и орфографии в классе были образованы 2 ученические группы (по 10 учащихся в каждом), в которые вошли учащиеся с более или менее одинаковыми умениями. Для развития навыков чтения в одной из данных групп было проведено 15 часов внеклассных занятий. Эта работа с экспериментальной группой проводилась в виде кружковой работы. Интерес учащихся к работе кружка поддерживался подбором интересного

материала для чтения, использованием магнитофона, различными упражнениями—играми, систематически подведением итогов работы, а также организацией соревнований. Вторая группа была контрольной.

Итоговая проверка показала, что за непродолжительное время можно существенно повысить уровень навыков чтения учащихся. Результаты учащихся экспериментальной группы по основным показателям, особенно у слабых учеников, значительно повысились.

Вполне очевидным является преимущество учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной в понимании прочитанного, в корректном произношении и в скорости чтения прозаического текста (с установкой на скорость). Скорость чтения про себя у учащихся экспериментальной группы против ожидания понизилась, что видно объясняется тем, что больше внимания стали обращать на понимание текста. Сравнительные данные приведены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты учащихся экспериментальной и контрольной группы  
(в среднем на одного ученика)

| Показатель  | Экспериментальная группа |                  | Контрольная группа |                  |
|---|--------------------------|------------------|--------------------|------------------|
|   | начальный уровень        | конечный уровень | начальный уровень  | конечный уровень |
| 1. Понимание текста (% правильных ответов из общего количества возможных ответов) |                          |                  |                    |                  |
| а) при чтении про себя . . . . .  | 60                       | 68               | 62                 | 62               |
| б) при чтении вслух стихотворения в обычном темпе . . . . .                       | 35                       | 58               | 45                 | 52               |
| в) при чтении вслух прозаического произведения с установкой на скорость . . . . . | 49                       | 53               | 45                 | 42               |
| 2. Ошибки произношения . . . . .  | 37                       | 23               | 39                 | 39               |
| 3. Скорость чтения прозаического текста (букв в минуту)                           |                          |                  |                    |                  |
| а) при чтении вслух с установкой на скорость . . . . .                            | 595                      | 623              | 565                | 545              |
| б) при чтении про себя . . . . .  | 784                      | 645              | 767                | 716              |

Сравнение показателей по орфографическим навыкам учащихся экспериментальной и контрольной групп показало, что развитие навыков чтения не оказывает существенного влияния на скорость выполнения упражнения с пропусками. Тем не менее, во всех трех работах учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой количество ошибок значительно уменьшилось (в среднем на 4,4 ошибки на одного ученика).

**В ЗАКЛЮЧЕНИИ** приводятся основные результаты исследования, а также методические выводы, вытекающие из этого исследования. Они опубликованы в педагогической периодике и представлены в виде нижеприведенных конкретных предложений отделу учебников и методики Министерства просвещения ЭССР.

1. Несмотря на то, что уровень орфографических навыков учащихся V—VIII классов нельзя считать удовлетворительным, нет оснований для увеличения количества часов, отводимых для изучения фонетики и орфографии. Дальнейшее повышение уровня навыков орфографии должно идти по пути применения более эффективных методов обучения и целесообразной системы упражнений.

2. При составлении новых учебников следует учитывать следующее:

а) изучение фонетики и орфографии не должны превращаться в чисто механическую тренировку правописания; больше внимания следует уделять вопросам орфоэпии;

б) обучение орфографии должно обеспечить твердое усвоение необходимых понятий, а также достаточное умение проводить фонетический и морфологический анализ; на их основе учащиеся приобретают умение дифференцировать орфограммы и усваивают необходимые правила;

в) обучая учащихся правильному обозначению долготы звуков, особенно долготы смычных, нельзя исходить из буквенного обозначения слова, а прежде всего, из его звукового состава;

г) существенным следует считать разнообразие упражнений, как с точки зрения чередования типов упражнений, так и с точки зрения включения различных вариантов орфограмм; в словарный запас упражнений следует включать также лексику и термины по другим учебным предметам;

д) система упражнений должна характеризоваться следующими оптимальными чертами: возможность отказа от механической работы и стимулирование напряженной мыслительной деятельности, опора на усвоенную теорию, потребность использования орфограмм в естественных ситуациях письма;

е) принципом подачи т. н. «индивидуальных» орфограмм, особенно звуков, несвойственных эстонскому языку, является их целесообразная последовательность и распределение, а также связь со словарной работой.

3. Учитывая большую разницу в уровне орфографических навыков и в способностях учащихся, необходимо составление различных дополнительных пособий (напки дополнительных упражнений, школьные словари и т. п.) для индивидуализации учебной работы.

4. Необходимо создание картотеки орфографических ошибок, которая может явиться исходным материалом для выявления причин ошибок, для дальнейшего усовершенствования методики и учебной литературы, особенно для обновления системы упражнений.

5. Следует разнообразить приемы контроля орфографических умений; с этой целью необходимо дополнить сборники диктантов для учителей текстами стандартизированных контрольных работ.

6. Одним из показателей орфографического навыка можно считать и скорость орфографических действий. На это необходимо обращать внимание, поскольку эти требования способствуют более сосредоточенной работе учащихся.

7. Большого внимания, как в повседневной школьной практике, так и в методических исследованиях заслуживает проблема описок — их причины, возможности их предупреждения и связи с дисграфией.

8. В целях повышения уровня навыков чтения учащихся V—VIII классов целесообразно:

а) повысить требовательность к технике чтения в начальных классах;

б) зафиксировать в программе конкретные требования к умениям и навыкам чтения;

в) разработать стандартизированные тесты для проверки навыков чтения, а также нормы оценок;

г) включить в план лекций Республиканского института усовершенствования учителей вопросы развития умений и навыков чтения на средней ступени обучения, а также издать соответствующую методическую литературу.

В данном исследовании диссертант не пытался решить все проблемы, связанные с обучением орфографии эстонского языка. Многие вопросы, затронутые в диссертации, нуждаются в дальнейшем исследовании. Первостепенное значение имеет психологический анализ причин ошибок и трудностей при овладении орфографическими навыками, проведенный с учетом лингвистической основы обучения орфографии. Дальнейшего исследования требуют также факторы, обуславливающие вариантность орфограмм, возможности измерения скорости орфографических действий, проблемы, связанные с обучением чтению и т. п.



## Основные положения диссертации опубликованы в следующих работах:

1. Об орфографических ошибках учащихся и их причинах.  
Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1964, № 11 и 12 (на эст. яз.).
2. О различных приемах проверки умений учащихся.  
Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1965, № 3 (на эст. яз.).
3. О навыках чтения учащихся V—VIII классов. — Тезисы докладов конференции по актуальным вопросам учебно-воспитательной работы Научно-исследовательского института педагогики ЭССР, посвященной 25-ой годовщине ЭССР. Таллин, 1965 (на эст. яз.).
4. О скорости чтения учащихся V—VIII классов.  
Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1966, № 1 и 2 (на эст. яз.).
5. О навыке чтения учащихся и возможностях его развития в V—VIII классах. Таллин, изд-во «Валгус», 1966 (на эст. яз.).
6. О развитии методики обучения орфографии эстонского языка (до восстановления советской власти). Ежегодник Общества родного языка № 12, 1966. Таллин, изд-во «Ээсти раамат», 1966 (на эст. яз., резюме на русском яз.).
7. О некоторых принципах составления и подбора орфографических упражнений. Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1967, № 9 (на эст. яз.).
8. Незнание или невнимательность. Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1969, № 2 (на эст. яз.).
9. О требованиях к навыкам чтения на средней ступени обучения.  
Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1969, № 5 (на эст. яз.).
10. Почему родной язык представляет трудности для учащихся.  
Журнал «Ньюкогуде Кооль» 1969, № 9 и 10 (на эст. яз.).

---

«Сдано в набор 1. III. 1970 г. Подписано к печати 5. III. 1970 г.  
Бумага 60x84 1/16. Объем 2,25 п. л. Тираж 200. МВ-02710. Зак. 271

---

Таллинская типография № 2. г. Таллин, ул. Эндла, 15.  
Бесплатно.

TÜ RAAMATUKOGU



1 0300 00422693 4