

TYPOLOGY OF ERRORS IN WRITTEN TEXTS OF STUDENTS FROM THIRD AND FOURTH GRADE


Abstract: The article laconically presents contemporary scientific assumptions for characterizing the concept of error in linguistic and methodical terms. The main curriculum highlights from the native language curricula for the initial educational stage are related to the problem of error. A description of the main types of mistakes made by third- and fourth-grade students is made.

Author information:

Viktoriya Leondieva

student

at Konstantin Preslavsky – University of Shumen

 Bulgaria

Keywords:

error, types of errors, linguo-didactic aspect, curricula.

Феноменът грешка (отклонението от правилната употреба на езиковите единици и форми, в резултат на погрешни действия) винаги е привличал вниманието на учените. В лингвистичната литература е съхранен теоретико-приложен опит в областта на анализа на грешките както по отношение на нормата, така и на различните видове отклонения от нея. Феноменът грешка е разглеждан като лингвистично, психолингвистично и социокултурно явление, като се отчитат когнитивните механизми и причините за възникването на езиковите грешки, както и класификацията и методите на изследването им. Разнообразни и противоречиви са постановките относно дефинирането на понятието грешка. Самият термин „понятие (като свойство на мисленето) представя обобщено признаците на явление или предмет...“, но се изменя като съдържание във времето, което подсказва и променливия му характер. Понятието като форма и като съдържание зависи най-вече от промяната на човешкото мислене“ [Златкова 2019: 8]. Понятието грешка „винаги предполага наличието на някакво правило“, отклонението от което характеризира дадена езикова структура като неправилна [Чакърова, Костова 1999: 34]. Според В. Виноградов „...ако отсъства понятието за норма, няма и разбиране за понятието грешка, а оценката на грешката от позицията на системата и нормата на езика могат да се разминават“ [Виноградов 1983: 56]. „Грешката се осмисля като нарушаване на различни норми – езикови и стилови, дефинирани от някои учени като норма закон и норма узус [Виноградов 1979: 35 – 37].

Постепенно грешката се разглежда в четири аспекта: чисто лингвистичен (типологичен и граматичен), лингвокогнитивен, лингвокултурологичен и лингводидактичен. Езиковата грешка от гледна точка на различните аспекти предполага:

- Лингвотипологичния аспект – езикова типология, като се има предвид интерференцията между езиковите системи;
- Лингвокогнитивния аспект – описване на мисловните и речевите действия и стратегиите на овладяване на езика;

- Лингвокултурологичния аспект – разкриване на степента на формиране на социокултурна компетентност на обучаемите;
- Лингводиактичния аспект – диагностициране на степента на ефективност, както и структурирането и организацията на учебния процес.

Всеки от тези аспекти има своите научни изследвания, своя проблематика и анализ, характеризиращи грешките като многоаспектно явление. За лингводидактически цели анализът на грешки се прави за определяне последователността на процеса на усвояване на езиковите явления или за организиране на работата по коригиране и обяснение на грешките.

Що се отнася до грешките при изучаване на български език, те са обект на внимание дълго преди използването на контрастивния анализ като изследователски метод, но най-вече в областта на събирането на най-често срещаните грешки и тяхната класификация. Налага се терминът *анализ на грешки*, чиято значимост е не само теоретична, а и практическа в сферата на методиката на обучението по роден език. Анализът на грешки допринася и за постигане на дидактични цели. Този анализ е необходим при различни случаи и се осъществява за различни цели: да се определят характеристиките на продуцирането и разбирането на речта и за моделиране на тези процеси; за откриване на закономерностите при овладяване на българския език; за постигане на по-голяма ефективност на обучението, за решаване на практически проблеми при установена дефицитност в речта на обучаваните и т.н. При правилното позициониране на анализа на грешки в методически контекст може да се подпомогне ефективността на обучението; може целесъобразно да се организират дейностите по усвояване на езикови явления (предопределители или провокатори на грешки) или по откриване, обясняване и коригиране на грешки.

Тъй като не е била налице теоретична база за обясняване ролята на грешките в процеса на овладяване на езика, не са правени опити за обосноваване на този феномен или разглеждането му от гледна точка на психичните процеси, а според бихевиористичната теория при научаването на езика, прогнозирането и предотвратяването на грешките е по-важно от тяхната идентификация. В края на 60-те години на ХХ век се наблюдава възраждане на интереса към допусканите от обучаемите грешки и тогава теоретично се обосновава като подход и се обособява направлението анализ на грешки. Това е свързано с оценяване на възможностите на прогнозирането и обяснението, а също и с преразглеждане на причините за поява на грешки. Грешката започва да се разглежда не просто като езиково отклонение от нормата, а като източник на ценна информация в процеса на усвояването на езика. При такъв подход на пръв план излизат както способността на обучаемия, така и стadiите на усвояване на българския език. Нееднократната повтораемост на конкретни грешки илюстрира трудността на определено езиково явление за обучаемите и е индикация за процеса на недостатъчно или неправилно езиково усвояване. „Грешките са източник и ключ към разбирането на механизма на овладяване на езика, защото предоставят косвени данни за функционирането на когнитивните системи, които преработват постъпващия езиков материал“ [Залевская 2009а: 14].

Процесът на изследване на грешките се състои от множество компоненти като :

- търсене на начини за обяснение на грешките;
- разкриване на психолингвистичните механизми за повишаване на ефективността при обучението;
- изследване на когнитивните процеси при възприемане на речта.

Г.В. Ейгер разглежда грешката в светлината на концепцията за езиковото съзнание и особеностите на функциониране на механизма за контрол на езиковата правилност на изказването, както и за използването на стратегии на преодоляване на комуникативните трудности на различни етапи на речепроизводството на втори език [Ейгер 1990: 45].

В помощ на родноезиковото обучение може да бъде анализирането на грешките с оглед както на тяхната систематичност, така и на типологичността им. Макар че значима част от изследванията в тази насока се отнасят до усвояването на чужд език, някои направени изводи са актуални и за обучението по роден език. С. Кордер разграничава два типа грешки: несистематични и систематични грешки. Под първите (несистематични грешки) се разбират отклонения в потока на речта в резултат на умора, невнимание и др., когато е възможна бърза реакция и автокорекция на говорещия. Вторият тип грешки (систематични) се допускат в процеса на усвояването на чуждия език и не се поддават на автокорекция, тъй като те се явяват резултат на определен етап от езико усвояване в чуждоезиковото обучение. Тук грешката е резултат от активността на обучаемия в процеса на формиране на езикови навици [Кордер 1967: 161 – 170]. Кордер разработва и процедура по анализ на грешки, включваща събраните изказвания на обучаемите, идентификация на грешките в тях, описание на тези грешки, тяхната класификация съобразно предполагаемите причини, а също и дефинирането на тяхната важност. Процедурата по класифициране на грешките по породилите ги причини предполага обяснение на причините и механизмите, довели до пораждање на грешките и формулиране на съответни стратегии за обучение. Такава постановка на задачите на анализа на грешки стимулира разработката на таксономията на грешките и налага съответни изводи и обобщения.

Предмет на изследване са не само междуезиковите грешки (при изучаване на друг език), а и вътрешноезиковите. Вътрешноезиковите грешки също първоначално са били тълкувани като обусловени единствено от интерференция между езикови норми, правила, явления; в хода на анализа се поставя по-голям акцент върху онези елементи на формата или значението на езиковите явления, които могат да си взаимодействат в рамките на езика цел. През 60-те – 80-те години на XX век в редица англоезични издания се поставя акцент върху факта, че чрез анализ на грешките от този вид може и трябва да се определят стратегии, използвани от самите обучаеми за улесняване на овладяването на езика” [Имедадзе 1979]. Към тези стратегии спадат: свръхгенерализацията, при която обучаемите излизат извън рамките на някакво правило, защото не възприемат определени явления като различни; игнориране на ограниченията при използване на определено правило, т.е. разпространение на правилото върху контекста; непълно прилагане на правилото (свързано с това, че обучаемият не усвоява по-сложни структури, смятани за достатъчни за комуникацията) и използване на сравнително по-прости правила; формиране на грешни хипотези за изучаваните езикови явления като резултат от невярното разбиране на някои характеристики, специфични за езиковите явления на езика и др. [Залевская 2009б: 66]. В научната литература са известни и класификации, разпределящи грешките в две големи групи, често нееднозначно дефинирани: речеви – свързани с функционирането на езиковите единици, и неречеви (фактически и логически) – отнасящи се до съдържанието на мисълта [Фоменко 1987: 50 – 52]; езикови и речеви [Залевская 2009а: 14]; речеви и граматически [Капинос 1978: 64 – 73]. Речевите грешки се свързват с извършване на погрешни (неуместни за дадена ситуация на общуване) действия; погрешно програмиране на речеви действия; използване на грешни операции; погрешно моторно програмиране на речта и погрешна нейна реализация [Леонтиев 1967: 79]. Налице е допълнително подразделяне на речевите грешки: независещи от формата на речта – граматически (морфологични и синтактични), словобразователни, лексикални и фразеологични; присъщи на писмената форма на речта – правописни и пунктуационни [Цейтлин 2009: 40 – 46]. В методическите изследвания, свързани с прагматичните контексти на проблема грешка, акцентът обикновено се поставя върху традиционно извежданите грешки – правописни, пунктуационни, морфологични, словобразователни, синтактични, стилистични (Ю.В. Фоменко, С.Н. Цейтлин, К. Димчев, М. Георгиева, Ст. Стефанова, Д. Димитрова и др.) [Митева 1996: 77 – 85]. Съвременните научни изследователи прецизират класификацията на речевите дефицити в контекста на допълненост с типове като дискурсни грешки [Петров 2002: 37 – 47]; стилистични

грешки [Чакърова, Костова 1999]; текстови грешки [Сотиров 1990: 18 – 19; Кръстев, Стефанова 1997: 208 – 210; Янкова 2009: 55 – 63; Георгиева 2013: с. 278 – 285; Георгиева 2014: 307 – 315; Добрева 2006: 42 – 56]. Предмет на научна дискусия са техниките за отработване на различни типове грешки от учениците. Логична и целесъобразна за използване в учебните условия на началния образователен етап е типологията на грешките във връзка със съотнесеността им към определен дял на езикознанието [Христозова 1998: 40 – 73].

Видът на грешката обуславя и начин на проверка, и тип подходящи упражнения за формиране на определени правописни навици. Научните изследвания подчертават, че е важно да се има предвид разглеждането на феномена грешка не изолирано или само съотнесено към някоя езикова единица или равнище. Необходимо е разглеждането на грешките в по-широк контекст на речевата продукция на обучаемите, отчитайки се правилната и неправилната речева продукция, като се вземат предвид реалните възможности на разбиране на съответния етап на усвояване на езика при наличието на определени обективни и субективни фактори, които влияят за успешното му усвояване. В тази връзка е широко разпространено мнението на Гас и Селинкър за грешката: „за установяването на грешката като факт е необходим външен поглед, от позицията на преподавател или на носител на езика“ [Gass & Selinker 1994: 67].

Следва да се отбележи, че разглеждането на грешката като продукт на определена система на всичко, което в момента владее личността, изисква нестандартен подход за корекция: необходимо е да се коригира не само конкретната грешка, а именно, индивидуално изградената връзка или модел, който е в основата на грешки от същия характер. Затова в методически план важно е разчитането на работата върху различните типове грешки в речевата продукция на учениците в контекста на съотнесеността им с очакваното по учебни програми.

Концентрираността на вниманието в статията върху типичните грешки за учениците от начален образователен етап (трети и четвърти клас) предполага и краткия анализ на учебносъдържателните акценти в учебните програми. В табличен вид се представят формулировките на самите теми, компетентностите като очаквани резултати от обучението и новите понятия, които трябва да бъдат усвоени от третокласниците (таблица № 1) и четвъртокласниците (таблица № 2). Представени са тези теми от учебното съдържание, които имат отношение към разглеждания проблем за грешките (и езиковата култура като възможност за редактирането/ недопускането им).

Таблица № 1

УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА ПРАВОПИС НА ДУМИТЕ В УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА ТРЕТИ КЛАС

Теми Езиково обучение	Компетентности като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
Звуков състав на думата	Разграничава ударена от неударена сричка. Пише правилно буквите на гласните звукове със и без ударение и в крайна сричка на думата. Прилага начини за проверка на правописа на гласни в неударени срички и на съгласни звукове в средата на думата. Прави разлика между изговор и правопис на неударена гласна. Пише правилно беззвучните съгласни <i>с</i> и <i>т</i> пред звучни съгласни в началото и в средата на думата. Открива несъответствия между изговор и правопис на гласни и съгласни звукове.	група съгласни

Строеж на думата	Разграничава корена като най-важна значеща част на думата. Разграничава представката като словообразуваща част на думата. Разпознава сродни думи по общия им корен. Открива правописни особености на сродни думи. Пише правилно думи с представки. Прави правописна проверка чрез сродни думи.	корен представка сродни думи
Части на речта – спомагателен глагол <i>съм</i> и лични местоимения	Разпознава думата <i>съм</i> като спомагателен глагол. Определя лице и число на глагола. Разпознава личното местоимение като част на речта, която замества имена на лица и предмети. Образува форми на лични местоимения. Знае правописните особености на личните местоимения <i>аз</i> , <i>той</i> . Употребява правилно лични местоимения и формите на личните местоимения за определяне на лицето на глаголите. Познава значението на частиците за образуване на сравнителна и превъзходна степен на прилагателни имена. Пише правилно степенувани прилагателни имена и прилагателни имена, които са с двойно (-нн-) в ж.р., в ср. р. и в мн.ч.	спомагателен глагол <i>съм</i> лично местоимение степенувано прилагателно име
Думата и речниковото ѝ значение	Определя прякото и преносното значение на думата. Разпознава синонимите като близки по значение думи. Използва синоними за избягване на дразнещи повторения. Разграничава синоними от сродни думи. Подбира думи в съответствие с конкретен езиков контекст.	пряко значение преносно значение синоними
Видове изречения по цел на изказване възклицателни и подбудителни	Определя изречението, с което се изразяват чувства, като възклицателно. Разпознава подбудителните изречения за заповед, молба, съвет, забрана. Разграничава подбудително от възклицателно изречение. Преобразува подбудителни и възклицателни изречения. Оформя пунктуационно правилно края на подбудителни и възклицателни изречения.	възклицателно изречение подбудително изречение удивителен знак
Създаване на текстове	Пише съчинение по зададената тема, като се придържа към нея. Използва факти и идеи от нехудожествен (научно популярен) текст при писмен отговор на поставен въпрос. Прави подробен писмен преразказ на кратък художествен повествователен текст. Съчинява писмен текст по преживяна случка и по словесна опора (предложен литературен герой).	ключови думи съчинение преразказ лично писмо редактиране

Таблица № 2

УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА ПРАВОПИС НА ДУМИТЕ В УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ПО
БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Теми Езиково обучение	Компетентности като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
Изговор и правопис на звукове и думи в българския език	Разграничава твърди и меки съгласни звукове. Познава начини за отбелязване на меки съгласни звукове. Изговаря книжовно меки съгласни. Изговаря книжовно думите без ударение. Пише отделно думите без свое ударение (кратки местоименни форми, частици, предлози, съюзи).	твърди съгласни звукове меки съгласни звукове
Словообразуване	Познава сложните думи като образувани от два корена. образува сложни думи по различни начини. Използва правилно сложни думи в речта си. Пише правилно сложни думи.	сложна дума
Думи с противоположно значение	Познава антонимите като думи с противоположно значение. Определя значението на антонимите в езиковия контекст. Разпознава антонимни отношения между думи. Разграничава синоними от антоними. Употребява уместно в речта си антоними. Прави справка за речниковото значение на думи в тълковен речник (включително и електронен).	антоними
Изреченията по състав	Разпознава подлога като главна част на изречението. Разпознава сказуемото като основа на изречението. Познава простото изречение като вид изречение по състав. Разграничава просто от сложно изречение. Ориентира се за простото изречение в състава на сложно по броя на сказуемите. Преобразува простите изречения в сложни и обратно. Отделя със запетая простите изречения в състава на сложното изречение. Използва различни словоредни варианти в зависимост от целта на изказването.	подлог сказуемо просто изречение сложно изречение
Части на речта	Разпознава пълен и кратък член на съществителното име от м. р., ед. ч. чрез проверка с личното местоимение той. Разграничава правилно глаголите в първо, второ и трето лице, единствено и множествено число. Прави разлика между изговора и правописа на окончанията -а, -ат, -я, -ят на глаголите за сегашно време. Определя сегашно, бъдеще и минало време на глагола. Употребява правилно формите на глаголите с окончание -а, -я или -м в първо лице единствено число. Открива примери за съвместната употреба на различните глаголни времена – сегашно, минало, бъдеще. Употребява правилно сегашно, бъдеще и минало време на глагола. Познава числителното име като част на речта. Разпознава видовете числителни имена - бройни и редни. Пише правилно числителните имена. Употребява правилно частите на речта.	определителен член числително име числително бройно име числително редно име време на глагола
Текст и общуване	Прави изказване по зададена тема, като се ориентира в комуникативно речевата ситуация. Прави устен преразказ на текст, като предава накратко и последователно съдържанието му. Разказва устно по картина от художник. Отговаря писмено на поставен въпрос към художествен или нехудожествен текст като посочва аргументи от текста. Съчинява текст по аналогия и по словесна опора (две думи). Разпознава графически пряка от непряка реч. Преобразува пряка в непряка реч. Прилага различни начини за поправка (редактиране) на текст – чрез заместване, добавяне, съкращаване, разместване. Употребява правилно букви и цифри при писане на кратки електронни съобщения и писма.	съчинение по аналогия редактиране

Целесъобразно е учениците да усвояват практически правописните норми, а това е процес, основаващ се върху осъзнатата специфика на речевата ситуация, при която функционира писмената реч. За реализацията на тази цел е нужно да се стигне до автоматизираност, обобщеност и осъзнатост на правописния навик [Васева 1982: 17 – 19]. Бавното и трудно създаване на система от правописни навици насочва вниманието към необходимостта за целесъобразно решаване на въпроса за правописния минимум, който, от своя страна, ще осигури научно обосновано очертаване на етапите в усвояването на правописа от учениците още в начален образователен етап.

В учебните програми по български език и литература от начален образователен етап усвояване на понятието грешка не се предвижда, но в програмата за всеки клас от този етап е регламентирано учебното съдържание по правопис, както и минимумът от знания и умения в тази насока. Тематичното разпределение на учебното съдържание за правописа на думите, изреченията и текстовете като цяло се съотнася с очакваните като резултат езикови и комуникативни компетентности от учебните програми, визирайки като очакван резултат от обучението ученикът да владее езиковите средства, свързани с фонетични, с морфологични, със синтактични и с лексикални явления; да ги използва уместно в речевата си практика; да спазва изучените езикови правила; да има формирани правописни навици по отношение на често употребявани думи. Обобщавайки изискванията за овладяване на българския език, можем да кажем, че във връзка с правописа учениците от началните класове трябва да имат следните умения: да могат да прилагат правописните правила; да откриват ортограмата (буквата, която може да се сгреша) и да назовават съответната правописна особеност, т.е. да е формирана правописната им бдителност; да групират думи според правописните им особености; да предлагат свои примери към дадена правописна особеност; да познават начините за проверка; да привикват да ползват правописен речник за проверка на думите с непроверяем правопис. За формирането на всички тези умения е целесъобразно да се работи не само в часовете за усвояване на правописни правила, а и в останалите урочни теми от учебното съдържание по български език за начален образователен етап. Аргумент за изведеността на подобни постановки са не само по-горе посочените теоретични постановки, а и направен от нас анализ на резултатите от писмената речева продукция на ученици от начален етап и допуснатите в тях типове грешки.

За подпомагане на резултатната практическа дейност в тази насока могат да допринесат и констатациите от експерименталната дейност, свързани с установяване на количеството и типа най-често допусканите грешки от учениците от начален образователен етап. През учебната 2018/2019г. организирахме изследване, посветено на резултатите от учебно-възпитателната работа по български език в трети и четвърти клас с основна цел оценка и анализ на резултатите от писмената езикова култура на учениците в посочената възраст. В изследването са обхванати 56 ученици (32 третокласници и 24 четвъртокласници) от три училища на град Шумен и град Варна. Тази извадка, подбрана на случаен принцип, характеризира изследваните признаци на генералната съвкупност – в случая резултатите от овладяността на основните правописни и пунктуационни книжовноезикови норми.

За обобщаване на масово допускани правописни грешки в писмената реч на учениците са използвани разнообразни текстове. Таблица № 3 представя както характеристиките на ученическите текстове, които са анализирани, така и данни за брой грешки, установени в тях:

Таблица № 3

ХАРАКТЕРИСТИКА НА АНАЛИЗИРАНИТЕ УЧЕНИЧЕСКИ ТЕКСТОВЕ

Клас	№	Тема	Брой думи в текста	Брой грешки	Жанр
3	1	Скритият дар	79	15	Преразказ
3	2	Планетата Земя	102	4	Преразказ
3	3	Рибката и рибарят	97	5	Преразказ
3	4	Телевизия	113	11	Преразказ
3	5	Телевизия	130	30	Преразказ
3	6	Телевизия	129	20	Преразказ
3	7	Телевизия	140	19	Преразказ
3	8	Суетната врана	97	11	Преразказ
3	9	Гарван и лисица	70	10	Преразказ
3	10	Гарван и лисица	82	12	Преразказ
3	11	Гарван и лисица	68	12	Преразказ
3	12	Гарван и лисица	101	10	Преразказ
3	13	Върбичките на чичо Тошко	82	13	Преразказ
4	14	Ян Бибян	74	10	Преразказ
4	15	Благородната постъпка на Том Сойер	234	14	Преразказ
4	16	Пипи празнува рождения си ден	119	22	Преразказ
4	17	Пипи празнува рождения си ден	161	16	Преразказ
3	18	Легенда за Темното езеро	104	9	Съчинение
3	19	Неочакван подарък	86	10	Съчинение
3	20	Зимна ваканция	47	2	Съчинение
3	21	Мила и врабчето	62	13	Съчинение
3	22	Как заекът и таралежът станали приятели	60	9	Съчинение
3	23	Как заекът и таралежът станали приятели	71	6	Съчинение
3	24	Как заекът и таралежът станали приятели	66	7	Съчинение
3	25	В далечната гора	47	11	Съчинение
3	26	Как заекът и таралежът станали приятели	59	16	Съчинение
3	27	Как заекът и таралежът станали приятели	58	5	Съчинение
3	28	Новият приятел	89	12	Съчинение
3	29	Красотата на есен	72	8	Съчинение

3	30	Красотата на есен	90	10	Съчинение
4	31	В един объркан свят	154	24	Съчинение
4	32	Детски изобретения	135	4	Съчинение
4	33	Овчарчето	78	0	Съчинение
4	34	Приятел	156	9	Съчинение
3	35	Таралежите	63	2	Диктовка
3	36	Прометей	98	5	Диктовка
3	37	Една кибритена клечка	57	3	Диктовка
3	38	Синьото балонче	51	3	Диктовка
3	39	Зима в гората	47	0	Диктовка
3	40	Зима в гората	47	1	Диктовка
4	41	Ябълково човече	60	2	Диктовка
4	42	Ябълково човече	60	8	Диктовка
4	43	Ябълково човече	60	3	Диктовка
4	44	Ябълково човече	60	7	Диктовка
4	45	Ябълково човече	60	3	Диктовка
4	46	Буря	68	12	Диктовка
4	47	Буря	68	6	Диктовка
4	48	Буря	68	6	Диктовка
4	49	Буря	68	5	Диктовка
4	50	Буря	68	4	Диктовка
4	51	Буря	68	5	Диктовка
4	52	Отмяна	76	17	Диктовка
4	53	Гладник	51	7	Диктовка
4	54	Пързалка	79	6	Диктовка
4	55	Пързалка	79	3	Диктовка
4	56	Пролет	87	7	Диктовка

Изследването се базира на ексцерпцията на грешки от 32 текста на ученици от трети клас (съответно: 6 диктовки, 13 преразказа, 13 съчинения) и 24 текста на ученици от четвърти клас (съответно: 16 диктовки, 4 преразказа, 4 съчинения). Общият брой на изследваните текстове през учебната 2018/2019 година на ученици от трети и четвърти клас е 56 броя.¹ С езика на числата могат да бъдат изведени следните количествени параметри за дефицитите в писмената продукция на учениците. Общият брой грешки в диктовки, преразкази и съчинения, допуснати от учениците в трети и четвърти клас, са 405 (таблица № 4, диаграма № 1).

Таблица № 4

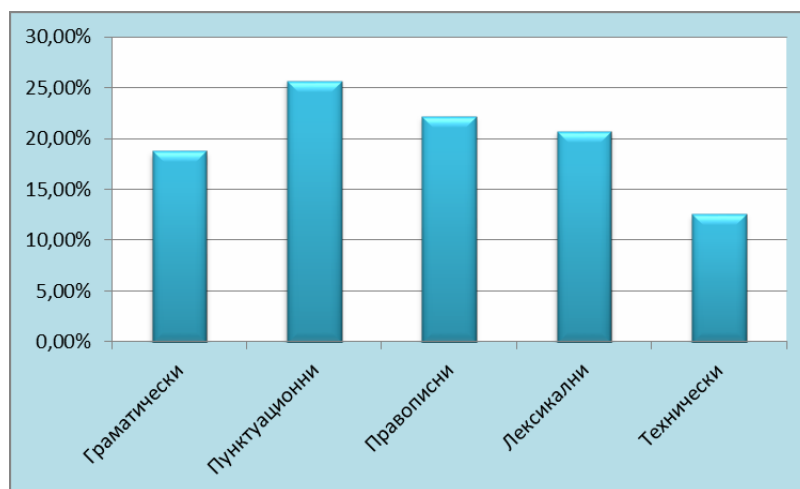
КОЛИЧЕСТВЕНИТЕ ДАННИ ЗА ОСНОВНИТЕ ТИПОВЕ ГРЕШКИ В ТЕКСТОВЕТЕ

НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Тип грешки	Граматически	Пунктуационни	Правописни	Лексикални	Технически
Брой грешки	76	104	90	84	51
Процент	18,77%	25,68%	22,22%	20,74%	12,59%

Диаграма № 1

ПРОЦЕНТНО РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ОСНОВНИТЕ ТИПОВЕ ГРЕШКИ



Количеството грешки са характеризирани с оглед жанровата специфика на текста, в който са установени (таблица № 5).

Таблица № 5

РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ОТКРИТИТЕ ГРЕШКИ СПОРЕД ТИПА ТЕКСТ

Тип текст	трети клас	четвърти клас
съчинение	101 грешки	37 грешки
преразказ	132 грешки	62 грешки
диктовка	14 грешки	59 грешки

Изследваните общо 56 ученически разработки (17 съчинения, 17 преразказа, 22 диктовки) са показателни за факта, че най-много грешки се допускат при преразказ (и то предимствено от учениците от трети клас).² Това може да се обясни с факта, че преразказът е репродуктивен текст, изискващ задължителна употреба на определени ключови думи (от текста първоизточник), чийто правопис може да не е усвоен. Най-малко грешки са допуснати при диктовка от учениците от трети клас. Сравнително малко са и грешките при съчинение, допуснати от учениците от четвърти клас, където пишещият може да подбира сам думи, чиято семантика и правопис са му известни (безспорно повече са и знанията/уменията по правопис на учениците в четвърти клас). Факт е наличиостта на текст без нито един тип грешка на ученик от трети клас: Текст № 39 – диктовка на тема: „Зима в гората“ и съчинение на ученик в четвърти клас: Текст № 33 – съчинение на тема: „Овчарчето“. Но обезпокояващи са фактите, свързани със засилено присъствие на два различни типа грешки в един текст, като доминират комбинациите: граматически грешки и някакъв друг тип грешки (най-често – пунктуационни, правописни, текстови и лексикални) – 12 текста (21,43%); пунктуационни и други грешки (най-често – граматически, текстови, правописни) – 7 текста (12,5%). Присъствието на текстовите грешки

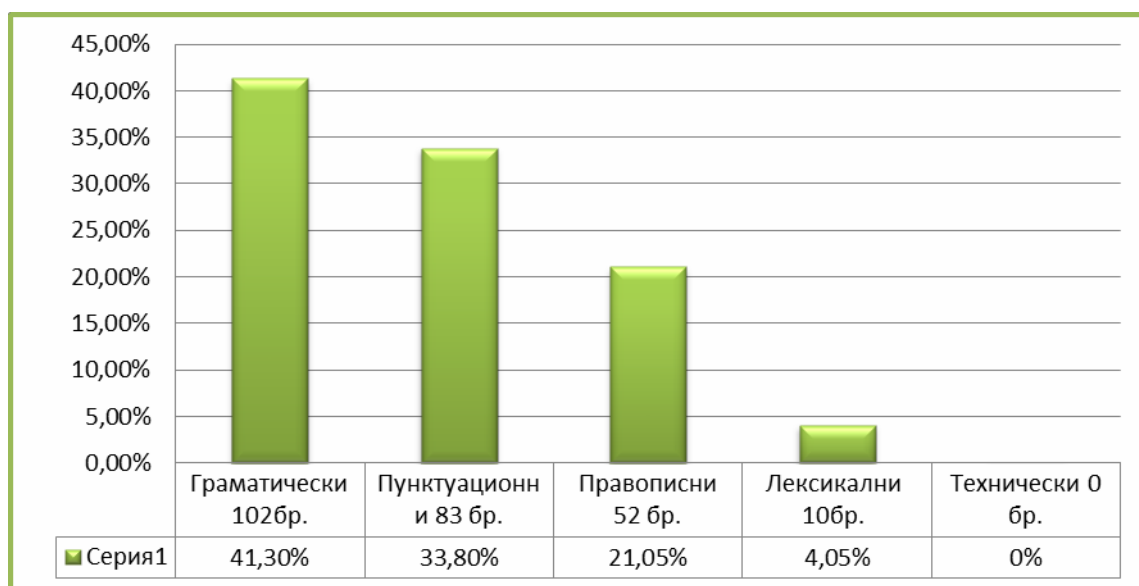
като тип и в комбинации с други дефицити е също показателно за средно равнище на писмената езикова култура на изследваните умения на учениците – общо 23 текста (40,07%). Засиленото присъствие на текстови дефицити може да бъде обяснено с недостатъчната все още експлицираност в учебното съдържание по български език в началното училище на теоретични и прагматични модели за запознаване със съответния специфичен тип грешка и моделите за отработването ѝ.

Таблица № 6 представя в обобщен вид допуснати грешки 247 грешки общо от третокласниците.

Таблица № 6
ГРЕШКИ В ТЕКСТОВЕТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ТРЕТИ КЛАС

Тип грешки	Граматически	Пунктуационни	Правописни	Лексикални	Технически
Брой грешки	102	83	52	10	0
Процент	41,30%	33,60%	21,05%	4,05%	0%

Диаграма № 2
ПРОЦЕНТНО РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ГРЕШКИТЕ В ТЕКСТОВЕТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ТРЕТИ КЛАС



Броят на допуснатите грешки в отделните текстове се движи в диапазона от 0,05 до 0,26 средно, като най-много са граматическите в резултат на неправилна употреба на граматически форми. От фигура № 2 се вижда, че третокласниците най-често допускат граматически грешки, следвани по количество от пунктуационните и правописните грешки. Със засилена фреквентност сред граматическите грешки, допускани от третокласниците, са неправилните употреби на членни форми; неправилното съгласуване в изречението или непрецизираността на словоред; неправилна употреба на местоимения. Множеството пунктуационни грешки са показателни за неувоеност на практическа основа на основни правила за употреба на вътрешни препинателни знаци (най-вече запетая). В трети клас ученическата писмена реч на изследваната група ученици не се характеризира с особено лексикално богатство, като че ли липсва мотивиран стремеж към прецизен изказ. Част от грешките могат да се обяснят с факта, че учениците нямат теоретична

информация за тях, нямат знания и умения да ги откриват и да ги редактират в речевите си продукти.

Таблица № 7 и диаграма № 3 представят обобщено количествени данни за допуснатите 158 грешки от четвъртокласниците.

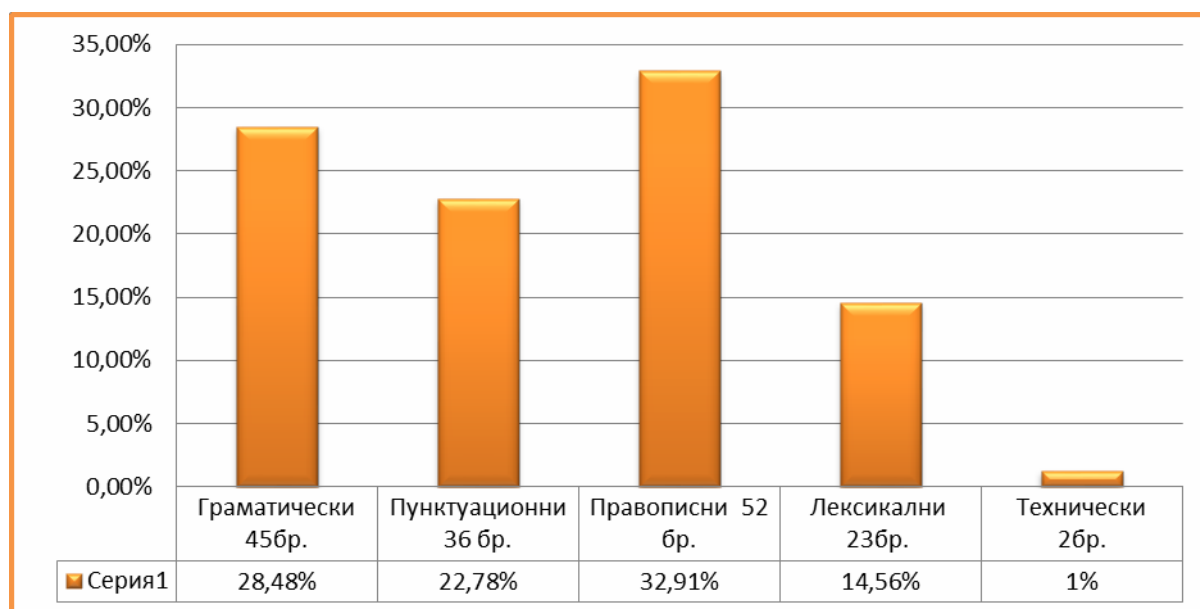
Таблица № 7

ГРЕШКИ В ТЕКСТОВЕТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Тип грешки	Граматически	Пунктуационни	Правописни	Лексикални	Технически
Брой грешки	45	36	52	23	2
Процент	28,48%	22,78%	32,91%	14,56%	1,27%

Диаграма № 3

ПРОЦЕНТНО РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ГРЕШКИТЕ В ТЕКСТОВЕТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ЧЕТВЪРТИ КЛАС



От диаграма № 3 се вижда, че четвъртокласниците най-често допускат правописни грешки, следвани по количество от граматическите и пунктуационните грешки. Броят на допуснатите грешки в отделните текстове се движи в диапазона от 0,03 до 0,22 средно, като най-много са правописните (правописни фонетични грешки, правописни морфологични грешки при употреба на някои морфологични единици/категории – обобщителни местоимения кой/кого, който/когото и др., правописни синтактични грешки – предлози, съюзи, частици, кратки местоименни форми и др., грешки при членуването с пълен член *ът/ят* или кратък член *а/я*.). Пунктуационните грешки са свързани с поставяне на правилното поставяне на препинателните знаци точка и запетая. Част от грешките могат да се обяснят с факта, че учениците нямат достатъчна теоретична информация за тях, липсват им умения да ги откриват и да ги редактират в речевите си продукти.

Изведените в статията теоретико-приложни модели и констатации за грешки в текстовете на ученици от трети и четвърти клас позволяват обобщения, актуални не само за конкретното изследване, а и за резултатността на езиковото обучение в начален етап като цяло.

1. Анализиратостта на грешките е полезна и по отношение на извеждане на

причинността за дефицитите на учениците. Обобщените в изследването грешки имат субективни и обективни причини. Те се дължат както на неформирания фонетичен и правописен усет на конкретните обучавани, така и на недостатъчно целенасочената учебна информация за правопис и пунктуация в урочните статии по различните езикови раздели (приоритетна концентрираност на учебното съдържание за правопис само в определени урочни статии).

2. Представените резултати дават възможност като типологични да се определят книжовноезиковите отклонения, свързани с употребата на запетая в прости и сложни изречения; замяната на фонемии/графемии; изпускането на графемии при отбелязване на различни звукове; неправилното слято, полуслято и разделно писане на лексемите и словосъчетанията и правописните грешки на морфологична основа.

3. Изведените количествени параметри за грешки позволяват изводи относно типологичността на дефицитността по възрастови групи:

- при учениците от трети клас най-често срещани са граматическите грешки, следвани по количество от пунктуационните и правописните грешки;
- при учениците от четвърти клас със засилена фреквентост са правописните грешки, следвани по количество от граматическите и пунктуационните грешки.

4. Пунктуационните отклонения от книжовноезиковите норми в трите типа писмени ученически текстове (съчинение, преразказ, диктовка) показват, че третокласниците и четвъртокласниците най-често се затрудняват при пунктуационното оформяне на сложно изречение, при използването на препинателен знак – запетая. Невъзможността в тези класове да се обобщят основни пунктуационни норми за употреба на запетая в препозитивни, постпозитивни и средисловно разположени подчинени изречения, предполага системна/перманентна прагматическа работа върху конкретни дефицити, изведени от ученическите писмени текстове в даден образователен момент.

5. Основните типологични грешки на учениците е целесъобразно да бъдат установявани с разнообразни оценъчни технологични модели, включващи и тестови проверки, и работа върху цялостни свързани текстове.

6. Отработването на установени в писмената практика на учениците от трети и четвърти клас слабости е целесъобразно да бъдат предмет на редакторска работа не само в часа за редактиране на конкретна писмена работа. Целесъобразна е перманентна и осъществявана на принципа на постепенното усложняване редакторска работа в различни часове и по български език, и за развитие на комуникативни компетентности.

7. Целесъобразна е допълнителна работа по корекция на установени грешки на учениците в часовете за развитие на комуникативните компетентности (поправка на преразкази и съчинения). Работата върху аналогични на сгрешени (в ученически текстове) примери подобрява писмената езикова култура. Този аспект на работа може да бъде подпомогнат с алгоритми за отработване на грешки, както и с упражнения, структурирани въз основа на тези алгоритми. Така по-системно се създават навици у учениците за усвояване на правописни особености при изучаване на всяка от темите от учебната програма по български език за трети и четвърти клас.

8. До резултатност по посока на преодоляване на дефицитността може да доведе целенасочена комплексна работа по усвояване в прагматичен контекст (без ненужна терминология) на книжовноезикови и стилистични норми и конвенционални правила (за правопис и пунктуация).

9. Превантивни мерки за ограничаване на дефицитността в писмените текстове на учениците от трети и четвърти клас могат да бъдат акценти върху правописна норма и езикова култура при преподаване на теми от учебното съдържание за съответните класове не само по фонетика (редукция, асимилация, обеззвучаване, уподобяване по звучност, променливо „я“ и др),

а и в часове по морфология и синтаксис (членуване на имена от мъжки род, завършващи на „й“, на наставка –ар/-тел; членуване с пълен член на имена от мъжки род при заместване с думата той и с кратък член – при замяна с него и др. под.).

10. Фактът, че правописните отклонения в преразказите и съчиненията са значително поголеми, показва, че изучаването на съдържателните и композиционните особености на съответните текстове трябва да се свързва и с целенасочена образователна дейност за придобиване на знания и умения по тяхното формално и графично оформление.

11. Установените резултати предполагат оптимизиране на процеса за формиране на правописни и пунктуационни навици чрез целенасочена индивидуална и колективна работа, чрез максимално ефективно използване и на часовете за подкрепа на индивидуалното развитие на учениците.

Направените изводи кореспондират със съвременните изисквания за родноезиково образование в начален образователен етап и насочват към дейностни модели, които биха довели до разрешаване на едно от основните противоречия на образованието днес „Между необходимостта от качествено образование, предполагаща непрекъснато надграждане на знания и умения с оглед максимално развитие на потенциала на всяко дете, неговото многостранно развитие, и стихийния характер на осъществяването на тази идея в образователния процес в началното училище“ [Николова 2015: 3].

Обучението по правопис в началните класове е отговорен, труден и продължителен процес. Затова трябва да се обърща внимание на цялата система, свързваща Държавните образователни стандарти, учебните програми, учебниците, методиката на преподаване на конкретно учебно съдържание. Но в основата е учителят. Неговото отлично познаване на българския правопис, на настъпващите промени в него, на методите на преподаване – традиционни и интерактивни, е гаранция за това, че правописната компетентност на учениците ще бъде формирана и развивана. Тя, от своя страна, може и трябва да бъде гарант и за развитие на комуникативната компетентност на учениците. А всичко това започва от началните класове; свързано е с мотивацията и на учител, и на ученици, с уместната им педагогическа комуникация за разпределяне на отговорности по пътя на по-частното – езиково – и по-общото – цялостно – комуникативно/културологично развитие.

Бележки:

1. При събирането на материала е поискано разрешение от учителите и учениците текстовете на обучаваните (без посочване на персонални данни) да бъдат използвани за целите на изследването.
2. Количествените данни са относителни (броят на изследваните текстове е различен за трети и четвърти клас) и се отнасят до конкретната експериментална група ученици.

References:

1. Vaseva 1982: Vaseva, M. Formirane na pravopisni umenia i navitsi (IV – VIII klas). Sofia: Narodna prosveta.
2. Vinogradov 1979: Vinogradov, V.A. Stratifikatsia na normata, interferentsia i ezikovo obrazovanie. Sast. R. Novachkova. Sofia: Narodna prosveta.
3. Vinogradov 1983: Vinogradov, V. A. Stratifikatsia normy, interferentsia i obuchenie yazyku. – V: Lingvisticheskie osnovy prepodavania yazyka. Moskva: Nauka.
4. Gas i Selinkar 1994: Second language acquisition: An introductory course. Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum.
5. Georgieva 2013: Georgieva, S. Razvivaneto na tekstovata kompetentnost na uchenitsite chrez

- rabota varhu tekstovite greshki. – V: Episkop-Konstantinovi chetenia. Tom 19. Pamet i spomen. Shumen: Universitetsko izdatelstvo "Episkop Konstantin Preslavski", 2013, ISSN 1314-7358.
6. Georgieva 2014: Georgieva, S. Otnovo za tekstovite greshki v uchenicheskite pismeni tekstove. – V: Yubileyna mezhdunarodna nauchna konferentsia na tema „50 godini Velikotarnovski universitet „Sv. sv. Kiril i Metodiy“ 1963 – 2013. Seksia Filologicheski fakultet. Veliko Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo "Sv. sv. Kiril i Metodiy", 2014, ISBN 978-954-524-975-4.
 7. Dobрева 2006: Dobрева, S. Negativni aspekti pri izpolzvaneto na mehanizmita i sredstvata za tekstova svarzanost v uchenicheskite pismeni razrabotki. – Balgarski ezik i literatura, 2006, № 6, ISSN 0323-9519 (Print), ISSN 1314-8516 (OnLine).
 8. Eyger 1990: Eyger G.V. Mehanizmi za kontrol na ezikovata korektnost na izkazvane. Harkov: Osnova.
 9. Zalevskaya 2009a: Zalevskaya A.A. Klasifikatsia na ezikovite i rechevite greshki. Prevod i sravnitelna lingvistika. Kn. 6. Ekaterinburg: Uralski humanitaren institut.
 10. Zalevskaya 2009b: Zalevskaya A.A. Dinamika aktsentov v zarubezhnykh teoriyakh ovladenia vtorym yazykom i kulyturoy: obzor. Lingvistika i mezhkulyturnayakommunikatsia. Seria „Filologia“, Выр. 1. Tvery: Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.
 11. Zlatkova 2019: Zlatkova. L. Narodnoto izkustvo – ritam, duh, kultura Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, ISBN: 978-619-201-311-0.
 12. Imeadze 1979: Imedadze N.I. Eksperimentalni psihologicheski izsledvania na maystorstvoto i vladeeneto na втори език. Tbilisi: Metsiniereba.
 13. Kapinos 1978: Kapinos, V. I. Otnosno kriteriite za otsenka na rechta i greshkite. Moskva: Prosveshtenie.
 14. Korder 1967: Korder P. Znachenieto na greshkite na uchashtia. – V: Mezhdunaroden pregled na prilozhnata lingvistika. Kn. 5.
 15. Krastev, Stefanova 1997: Krastev, V., S. Stefanova. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik v progimnazialnite i gimnazialnite klasove na SOU. Varna: ColorPrint.
 16. Leontiev 1967: Leontyev, A.A. Psiholingvistika. Leningrad.
 17. Miteva 1996: Miteva, T. Rabotata varhu tekstovi greshki v urok za popravka na prerazkaz s elementi na razsazhdenie. – V: Balgarski ezik i literatura, 1996, № 3 – 4.
 18. Nikolova 2015: Nikolova, Y. Formirane na komunikativnorecheva kompetentnost u uchenitsite v nachalnia etap na osnovnata obrazovatelna stepen chrez obuchenieto po balgarski ezik i literatura. Avtoreferat za pridobivane na obrazovatelna i nauchna stepen „doktor“ po profesionalno napravlenie 1.2. Pedagogika. Sofia: SU „Sv. Kliment Ohridski“.
 19. Petrov 2002: Petrov A. Diskursnite greshki v uchenicheskite tekstove. – Balgarski ezik i literatura, № 6.
 20. Sotirov 1990: Sotirov, P. Tekstovite greshki v uchenicheskite pismeni raboti. – Balgarski ezik i literatura, 1990, № 2.
 21. Fomenko 1987: Fomenko, Yu. V. O tipologii rechevnykh oshibok. – RYaSh, 1987, № 2.
 22. Hristozova 1998: Hristozova G. Obuchenieto po pravopis. Metodicheski proektsii. Plovdiv.
 23. Tseytlin 1984: Tseytlin, S. N. Oshibki v pisymenoy rechi uchasshtihsya i sposoby ih klassifikatsii. – RYaSh, 1984, № 2.
 24. Chakarova, Kostova 1999: Chakarova, K., P. Kostova. Fenomenat stilistichna greshka. Plovdiv: IK „Maritsa“.
 25. Yankova 2009: Yankova, G. Otnovo za tekstovite greshki v uchenicheskite pismeni tekstove. – Balgarski ezik i literatura, № 3.