

Куненкова Наталья Вадимовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

СИМПТОМАТИКА ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается симптоматика дизорфографии, выделенная на основе диагностического исследования данного нарушения у младших школьников четвертых классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Ключевые слова: дизорфография, орфографические навыки, общее недоразвитие речи, симптоматика дизорфографии.

Становление орфографически правильного письма начинается в начальной школе и продолжается на протяжении всех школьных лет. Орфографическая деятельность представляет из себя систему предвосхищающих (антиципирующих) операций и умений. Прежде чем обучающийся примет орфографически правильное решение, он должен выстроить алгоритм решения орфографической задачи, что подразумевает знание фонетики, морфологии, морфемики, словообразования и синтаксиса [3]. Общее недоразвитие речи (ОНР) предполагает, что у ребенка нарушена вся языковая система (лексика, грамматика) при сохранном интеллектуальном развитии и сохранном слухе. Несформированность речевых предпосылок негативно сказывается на усвоение орфографии. На современном этапе системное «языковое расстройство, которое проявляется в структуре общего недоразвития речи и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений» получило название дизорфография [1, с. 5].

Нами была разработана диагностическая программа с целью выявления дизорфографии, ее степени и симптоматики. В основе данной программы лежат методики диагностики дизорфографии О.И. Азовой, О.В. Елецкой,

Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой [2; 4–6]. В обследовании приняли участие 22 младших школьника четвертых классов, имеющие логопедическое заключение ОНР (III уровень речевого развития). Обучающиеся были разделены на экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ) по 11 человек в каждой. Обследование включало в себя 9 направлений. Первое направление было направлено на выявление актуального уровня письма на материале слухового и словарного диктантов. Анализ результатов данного направления показал, что обучающиеся с ОНР допускают большое количество ошибок на орфограммы, подчиняющиеся традиционному и морфологическому принципу (155 ошибок в диктантах ЭГ и 117 ошибок в диктантах КГ. В среднем по 14 ошибок на каждого ребенка в ЭГ и по 10 ошибок на каждого ребенка в КГ). Наиболее частотная ошибка в слуховом диктанте относилась к орфограмме «Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова». Ее совершали все дети экспериментальной группы (в среднем по 4 ошибки на человека) и контрольной группы (в среднем по 3 ошибки на человека) без исключений. На втором месте были ошибки на написание безударных окончаний имен существительных и имен прилагательных (в среднем по 3 ошибки на человека в ЭГ и по 2 ошибки на человека в КГ). На третьем месте – ошибки, связанные с написанием словарных слов (по одной ошибке на человека в ЭГ и в КГ).

Второе направление выявляло уровень знаний и понимание основных терминов. Обучающимся были предложены задания на деление слов по слогам, на определение гласных и согласных звуков и букв, ударения, задание на звукобуквенный анализ. Ответы показали, что младшие школьники с ОНР не владеют лингвистической терминологией, путают понятия звук и буква, не могут произвести звукобуквенный анализ. Связано это, как правило, с тем, что терминология

носит абстрактный характер. Для ее понимания необходим высокий уровень вербально-логического мышления, которое у детей с ОНР сформировано недостаточно.

Третье направление было направлено на обследование морфологических знаний и включало в себя задания на соотнесение слов с частями речи, морфологический разбор имени существительного, имени прилагательного и местоимения, а также задания на обследование усвоения грамматического значения (конечная часть слова и суффикс) на примере имени существительного. Результаты обследования данного направления выявили незнание грамматической терминологии, неумение совершать морфологический разбор, трудности с пониманием псевдослов. Обучающиеся с ОНР не могли верно соотнести с частью речи слова с абстрактным значением, отглагольные существительные, существительные, которые имели дополнительное значение признака. Так, младшие школьники и в ЭГ и в КГ относили слово «бег» к глаголу, слова «синева» и «грязнуля» к прилагательным. Чаще всего и обучающиеся ЭГ (6 детей) и обучающиеся КГ (7 детей) могли произвести морфологический разбор имени существительного. Большую трудность вызывало определение начальной формы слова, так как большинство (10 детей ЭГ и 10 детей КГ) не владело знанием, что такое начальная форма. При определении грамматического значения существительного по конечной части слова дети ЭГ и КГ допускали следующие ошибки: не ориентировались на то, что дана конечная часть слова и вставляли ее в начало или середину слова (например, подбирали слова «нота» для слова, заканчивающегося на ...но или слово «цена» для слова, заканчивающегося на ...це), подбирали слова в косвенном падеже (например, подбирали слово «крота» для конечной части ...та или «курице» для конечно части ...це). Это приводило к тому, что младшие школьники не верно определяли род имени существительного. Задание на определение грамматического значения суффиксов было не доступно для большинства младших школьников ОНР. Только 4 ребенка ЭГ и 3 ребенка КГ смогли соотнести псевдослова «ларенка» и «ларище» с маленьким и крупным зверем, но мотивировали ответ не наличием суффиксов с соответствующим значением, а

тем, что «это слово звучит ласково, а это грубо». В целом дети и в ЭГ и в КГ ориентировались на звуковой облик целого слова, а не на значение суффикса, или отказывались от ответа. Так, псевдослово «лафитница» напоминало детям «конфету» или «что-то сладкое», а «ларенок» и «ларище» – насекомое и птицу. Связано это с тем, что у данной категории детей не сформированы морфологические и грамматические обобщения.

Четвертое направление было ориентировано на определение синтаксических знаний и включало в себя задания по выделению главных и второстепенных членов предложения, перешифровки схемы предложения в письменное высказывание, а также восстановление точек и заглавных букв в тексте. Результаты обследования данного направления показали, что дети не владеют терминологией, путают понятия члены предложения и части речи (над прилагательным писали определение, а над существительным дополнение), не могут выделить верно, как главные, так и второстепенные члены предложения (часто дополнение выделялось, как определение). Часть детей (6 детей из ЭГ и 5 детей из КГ) не справилась с заданием на перешифровку схемы в письменное высказывание и опускали те члены предложения, к которым не могли подобрать слова. Не смогли восстановить точки и заглавные буквы 3 младших школьника из ЭГ. Данные трудности возникали у этих детей и в слуховых диктантах. Все эти ошибки свидетельствуют о несформированности синтаксических обобщений у детей с ОНР.

Пятое направление обследовало знание формулировок орфографических правил. В целом обучающиеся могли объяснить, зачем нужно изучать орфограммы, но сформулировать правила не смог ни один из детей. Только двое обучающихся из ЭГ и один обучающийся из КГ смогли обрывочно или своими словами воспроизвести несколько орфограмм («помню, что нужно подобрать проверочное слово. Как? Не помню. Ну к схитрить я бы подобрала хитрец»). Трудности возникли и с подбором примеров к заданным правилам.

Шестое направление было направлено на выявление умения видеть «ошибкоопасные места», как в словах и словосочетаниях, так и на уровне текста. Как

правило, младшие школьники находили часть орфограмм на уровне слова и словосочетаний (4 детей ЭГ и 5 детей КГ), но в условиях зашумления смыслом читаемого текста задание оказывалось недоступным. Также отмечалось наличие случайно подчеркнутых букв (сильная позиция) или целых слов. Трудность вызвало и задание на нахождение ошибок в словах. Часто были неверные исправления, например, в неверно написанном слове «кирпичь» обучающиеся зачеркивали первую букву «и» и заменяли ее на «е» или в неверно написанном слове «заячя» конечная буква «я» заменялась на букву «а». Все это свидетельствует о том, что у младших школьников с ОНР не развита или слабо развита «орфографическая зоркость» и они не видят места, где может быть допущена ошибка, а, следовательно, не будут применять орфографическое правило.

Седьмое направление выявляло умение применять алгоритм орфографического правила. Обучающимся было предложено вставить пропущенные буквы в слова, объяснив их выбор. Как правило, дети знали, что слова необходимо проверять (9 детей ЭГ и 10 детей КГ), но подобрать верно проверочное слово не могли. Например, к слову «схитрить» подбирали проверочное слово «хитрец», оставляя первую букву «и» в слабой позиции. Некоторые школьники (5 детей ЭГ и 3 детей КГ) правильно подбирали проверочное слово, но так как не был соблюден алгоритм правила, то первоначально вставленная буквы в проверяемом слове не исправлялась (например, неправильно восстановленная буквы «и» «вищичка», но правильно подобранное проверочное слово «вещь»). Часто неверному восстановлению буквы способствовало незнание или неверно понятое значение слова (например, «салатки» (салазки) было проверено словом «салат» или «замочать» (замечать) было проверено словом «молча»). В целом никто из детей не смог выстроить алгоритм для решения орфографической задачи и, как правило, сначала вставлялась буква, а затем была попытка слово проверить.

Восьмое направление выявляло уровень владения морфемным анализом слова и состояло из заданий на разбор слов по составу и на определение общей части слова. Данное направление показало низкий уровень владения терминологией. Обучающиеся видели общую часть в цепочке слов, но назвать, чем именно

данная часть является не могли. Корни с чередованием согласного 2 детей ЭГ и 1 ребенок КГ воспринимали, как разные и поэтому не выделяли их в цепочках слов. Все обучающиеся ЭГ и КГ совершали ошибки при разборе слова по составу. Больше всего ошибок было на выделение суффикса. Как правило, он включался в состав слова. Трое детей из ЭГ и четверо детей из КГ не владели понятием «нулевое окончание».

Девятое направление было связано с умением подбирать родственные слова. Младшим школьникам были предъявлены задания на подбор родственных слов к заданному корню, на нахождение формы слова, а также на нахождение омонимичного корня. Результаты показали, что обучающиеся с ОНР владеют ограниченным набором словообразовательных моделей. Чаще всего использовался префиксальный способ образования слов с однотипной приставкой (зашуметь, заезд, завязать, зазвонить или позвонить, посветить, побежать, покормить, посадить). Часть детей (4 детей ЭГ и 4 детей в КГ) ориентировались на звуковой облик корня, а не на его значение, поэтому подбирали внутри цепочки родственных слов слова с омонимичным корнем (друг, другой или водяной, водить). Как правило, подбор слово ограничивался одним-тремя словами, что говорит о крайне небольшом словарном запасе у детей с ОНР. При подборе родственных слов наблюдался подбор слов разговорного стиля («друган», «вкуснятина») или наблюдались авторские неологизмы («щупачка», «бегавной», «звоновой», «саженеть», «вязка», «ездный», «корметь»). С заданием на определение формы слова не справился ни один обучающийся из ЭГ и КГ. Дети не видели форму слова или путали ее с частью речи. В задании на определение омонимичного корня ошибки возникали по причине непонимания значения слова. Так, в цепочке «родник, родина, родители, родство» дети вычеркивали слово родство, так как все остальные слова относили к слову «родина». В цепочке слов «лукавить, луковица, лук, луковый» слово «лукавить» соотносили с глаголом со значением что-то делать с луком.

Темп выполнения заданий во время обследования был медленный. Требовалось значительное время, чтобы понять задание, подобрать слова, составить

предложение. Младшие школьники часто отвлекались, переспрашивали задания, что может говорить, как о слабой регуляции, так и о небольшом объеме слухоречевой памяти. Недостаточная сформированность таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование сказывались негативно на овладении детьми терминологией, анализом и синтезом на уровне текста, предложения, словосочетания, слова, слога. У младших школьников с ОНР не формировались морфологические и синтаксические обобщения.

Количественный анализ установил у 6 детей ЭГ и у 7 детей КГ выраженную степень дизорфографии, и у 5 детей ЭГ и 4 детей КГ тяжелую степень дизорфографии. Таким образом, данная диагностическая программа позволила выявить низкий уровень каждого из компонентов, входящего в орфографическую деятельность: лексического, морфологического, словообразовательного, синтаксического. Отсутствие или низкий уровень орфографической зоркости, неумение соотносить написание слова с его произношением, неумение правильно выделить морфему, в которой находится буква в слабой позиции приводит к тому, что орфографические знания, умения и навыки не формируются в достаточной мере. Помимо речевой симптоматики данная диагностическая программа позволила выделить и неречевую симптоматику дизорфографии у младших школьников с ОНР: быстрая утомляемость, небольшой объем слухоречевой памяти, низкий уровень внимания. Анализ симптоматики в дальнейшем лег в основу коррекционной работы по преодолению дизорфографии и позволил выделить особенности коррекции данного нарушения.

Список литературы

1. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ольга Ивановна Азова. – М., 2006. – 391 с. EDN NNRUGF
2. Азова О.И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5–10 лет / О.И. Азова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2021. – 64 с.
3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

4. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: Форум; Инфра-М, 2014. – 208 с.

5. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 2009. – 36 с.

6. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2022. – 201 с. EDN WPNHQQ