

DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51

Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Ирина Владимировна Прищепова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

В статье рассматриваются механизмы разных видов дизорфографии (обусловленной недоразвитием морфологической, фонематической и графической основ орфографической деятельности) у учащихся с общим недоразвитием речи. Представлены основные направления и приемы коррекции дизорфографии, обусловленной недостатками усвоения детьми фонематического и традиционного принципов орфографии, а также принципов графики. Систематическая работа по формированию психологических и языковых компонентов данного вида учебной деятельности в сочетании с преодолением нарушений устной речи обеспечивает успешное усвоение программных требований такими детьми. Используются практические (упражнения, моделирование, конструирование, схематизация, игры), наглядные (наблюдение, рассматривание изображений, демонстрация изображений, результатов практической деятельности, показ стимульного материала), словесные методы (беседа, рассказ, метод языкового анализа и синтеза, решение грамматико-орфографических задач). В статье отражены результаты многолетнего положительного опыта коррекции разных видов дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Формирование орфографической деятельности, основ речевой и языковой компетенций, повышение успеваемости по русскому языку становится залогом развития языковой личности ребенка и его саморазвития. Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации методики коррекции дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. Предложенная методика позволяет повысить уровень их орфографической грамотности и осуществлять целенаправленное и управляемое формирование орфографической деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в работе логопедических пунктов, образовательных учреждениях, осуществляющих инклюзивное обучение учащихся.

Ключевые слова: *дизорфография; мотивация; потребность; самооценка; самопроверка; стиль кодирования; тип реагирования; обобщения*

Ссылка для цитирования: Прищепова И. В. Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51.

Overcoming Disorthography of Primary Schoolchildren with General Speech Underdevelopment

Irina V. Prishchepova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

The article discusses mechanisms of various kinds of disorthography (conditioned by the underdevelopment of morphological, phonemic and graphical bases of orthographic activity) in schoolchildren with general speech underdevelopment. It offers basic methodology and techniques to correct disorthography conditioned by inadequate child acquisition of phonemic, traditional principles of orthography and principles of graphics. A systematic work on the development of psychological and language components of this type of learning activity coupled with oral speech disorder overcoming facilitates successful acquisition of program requirements by such children. The following methods were used: practical (exercises, modelling, construction, schematization, games), visual (observation, image study, image and practical activity results demonstration, stimulus material demonstration), verbal methods (conversation, narration, method of language analysis and synthesis, grammar and orthographic tasks solution). The article covers the results of many years of positive experience in the correction of various types of disorthography of primary schoolchildren with general speech underdevelopment. Formation of grammatical and orthographic activity, the basics of speech and language competences, Russian language academic performance increase are prerequisites of linguistic personality development and child self-development. The practical importance of the research lies in the development and testing

of methods of disorthography correction of children with general speech underdevelopment. The given methodology helps to improve their spelling skills and allows to carry out a purposeful and controlled formation of spelling activity. The results can be used in the work of speech therapy centers and educational establishments which carry out inclusive students' education.

Keywords: *disorthography; motivation; needs; self-assessment; self-checking; coding style; type of reaction; generalizations*

A reference for citation: *Prishchepova I. V. Overcoming disorthography of primary schoolchildren with general speech underdevelopment. In Russkii yazyk v shkole [Russian language at school]. 2020, vol. 81, No. 3, pp. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51.*

Введение. Процессы модернизации российского образования направлены на решение вопросов совершенствования обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности при усвоении программных требований по русскому языку, общеучебных знаний и навыков [Бурина 2016: 7; Прищепова 2019: 5]. Актуальность обращения к проблеме дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) объясняется значительным количеством младших школьников данной категории и интересом к логопедической работе, учитывающей виды дизорфографии [Прищепова 2019: 6].

Дизорфография у детей с ОНР является речезыковым расстройством, которое связано с недоразвитием процессов опознавания, выбора и дифференциации разных видов орфограмм, с деструктивностью усвоения орфографической деятельности в целом [Прищепова 2019: 8]. При дизорфографии, обусловленной недостатками морфологической основы орфографической деятельности (в том числе и дифференцирующих написаний), дети не овладевают морфемным анализом слов и умением выделять их лексико-грамматическое значение, не усваивают морфологические категории и понятие «орфограмма». Для дизорфографии, связанной с нарушением овладения фонематической основой орфографической деятельности, характерны трудности определения фонематических условий орфограммы, сильной и слабой позиции звукового состава слова, недостатки сформированности соответствующих знаний и умений. Дизорфография, вызванная деструктивностью графической основы орфографической деятельности, объясняется недоразвитием графических представлений об орфограмме и отсутствием грамматико-орфографических ассоциаций

с соответствующими слуховыми образами при усвоении традиционного принципа орфографии (в том числе правил графики).

Преодоление дизорфографии позволяет ребенку усвоить орфографическую деятельность, скорректировать системное речевое недоразвитие, получить начальное языковое образование, войти в школьное и в социокультурное пространство [Давыдов 1996: 18]. Оптимальность логопедической работы достигается дифференцированным подходом к обучению, учитывающим механизмы разных видов дизорфографии, этап и индивидуально-типологические особенности усвоения орфографии учащимися с ОНР. Системно-деятельностный подход коррекционно-образовательной деятельности обеспечивает реализацию особых образовательных потребностей ребенка с проблемами в развитии. Учитываются научные представления о становлении орфографической деятельности как многоуровневой макросистемы, последовательность изучения тем русского языка, их взаимообусловленность и взаимосвязь. Закрепляемый грамматико-орфографический материал является элементом микросистемы. В основе логопедического воздействия лежат принципы: коррекционной направленности [Лопатина 2015: 7], поэтапности формирования умственных действий [Формирование... 1968: 49], а также орфографических умений и навыков [Богоявленский 1966: 24; Жуйков 1965: 46]; учета развития учебной деятельности [Формирование... 1968: 24] и структуры орфографической деятельности [Богоявленский 1966: 96]; взаимодействия мышления и речи в развитии ребенка [Выготский 2005: 467]; единства обучения орфографии и развития школьника [Прищепова 2019: 13]; развивающего обучения при формировании у учащихся системы научных понятий [Прищепова 2019: 5], действий сознательного усвоения программного материала [Формирование... 1968: 79]. Актуальны и дидактические

принципы. В ходе коррекции дизорфографии учитывается анализ результатов многолетнего исследования орфографической деятельности третьеклассников и четвероклассников с ОНР [Прищепова 2019: 126].

Методы. Выбор метода преодоления данного нарушения орфографически правильного письма определяется видом дизорфографии, особенностями языкового материала, ведущим видом деятельности учащихся (метод языкового анализа и синтеза, решение грамматико-орфографических задач), состоянием психологических и языковых составляющих орфографической деятельности.

На логопедических занятиях уточняются, дополняются и систематизируются «старые» знания и умения, усваиваются и закрепляются знания из всех разделов курса русского языка, восполняются пробелы в речевом развитии. Грамматико-орфографические задачи решаются в плане громкой речи и про себя в материализованной форме. Параллельно-последовательно повторяются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила, правила-рекомендации морфологического, фонематического, традиционного принципов написания, а также правил графики. Это позволяет сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм, дифференцированной коррекции разных видов дизорфографии.

Обсуждение. Перейдем к рассмотрению коррекции дизорфографии, обусловленной недоразвитием фонематической основы орфографической деятельности.

Для формирования устойчивой потребности и мотивации, понимания необходимости писать безошибочно подбирается познавательный и развивающий стимульный материал, разнообразные дидактические средства. Устойчивый интерес формируется благодаря новизне (обновлению) содержания грамматико-орфографического и неречевого материала, усвоению в ходе логопедической работы системы знаний, умений и интеграции их в практическую учебную деятельность. У детей воспитывается общая и интеллектуальная активность, а также активность, направленная на усвоение орфографии. Например, дети знакомятся с предложением, в котором

все согласные — глухие: *Фока, хочешь покушать супчику?* Предлагается составить предложение, в котором бы слова состояли из гласных и звонких согласных.

Сочетание заданий из разработанной нами методики логопедической работы по коррекции данного вида дизорфографии с заданиями из учебника позволяет оптимизировать учебную нагрузку детей с ОНР. Способы анализа теоретических сведений (сведения о звонких и глухих согласных, сильных и слабых позициях звонких согласных в словах) варьируются со способами решения учебных задач. Например, после актуализации знаний о звонких и глухих согласных школьникам предлагается назвать звонкие и глухие согласные, найти в словах орфограмму, указать ее признак(-и), обосновать ее написание. Детям предлагается прослушать слова, при их написании вставить пропущенную согласную з в приставке *воз-* (*возрождать, возмужать*), а также букву с в «конфликтных» словах (*воспевать, восставать*), объяснить свой выбор.

Формирование оптимальной стратегической направленности усвоения орфографии является психологической базой для ориентировочной основы орфографических действий. Преимущественно развивается аналитический стиль кодирования речевой информации. Используется материал, включающий слова разных частей речи с приставками *из-* (*измена, изгнать, известный*) и *ис-* (*испуг, исходить, испорченный*). Предлагается прослушать, объяснить написание слов (на основе фонематического анализа), выделить принцип/принципы возможной их классификации (с учетом частей речи или наличия орфограмм), записать слова, выделить орфограммы.

Развитие типа реагирования на стимульный материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предполагает воспитание устойчивости, переключаемости, распределения объема произвольного и послепроизвольного преимущественно слухового внимания. Ученики учатся внимательно слушать и слышать инструкцию к выполнению задания, диктуемые логопедом слова, согласно алгоритмам проводить операции, контролировать и изменять свою орфографическую деятельность. По мере закрепления признаков орфограмм корригируется импульсивность учащихся

с дизорфографией, вырабатывается их рефлексивность (затем — быстрота, точность выполнения задания) и умение формулировать содержательные ответы.

В ходе становления обобщенного восприятия орфограммы уточняются представления об орфограмме, ее общих и частных признаках. Дети прослушивают слова, находят в них орфограммы, аргументированно противопоставляют другим орфограммам, объясняют их написание. Затем по памяти проговаривают их орфографически, записывают слова, подчеркивая орфограммы.

Языковой основой таких действий становится работа по развитию процессов фонематического анализа и синтеза, звукобуквенный разбор, классификация (например, воспринимаемых звуков), оречевление действий. Умения закрепляются в письменных работах. Для увеличения объема и продуктивности мнестических операций используется группировка слов с орфограммами разных частей речи или в составе текстов поговорок.

Опора на схемы слов позволяет закрепить слуховые и зрительные представления об орфограммах фонематического принципа письма, принцип воспроизведения данных орфограмм при письме (актуализировать фонематический образ / проговорить слово вслух по слогам, выделить сильные и слабые позиции звуков, обосновать и записать слово, обозначить цифрой соответствующую орфограмму и др.). Определение фонематических условий для каждого звука и учет морфемного состава слова помогают дифференцировать орфограммы.

Орфографическое проговаривание слов по слогам позволяет связать их звучание с написанием, с фонетическими и морфологическими закономерностями. Дети проводят звукобуквенный анализ слов, моделируют звуковую оболочку слова. Актуализируется графический образ слов, записанных на доске или на карточках, используются соответствующие термины. Выделяются их существенные признаки, устанавливаются внутрипонятийные связи с другими терминами (*ударение, слог*), конкретизируется учебная терминология на новом речевом материале и связываются термины на межпонятийной основе (*слог, звук, орфограмма*).

Выполняя однокомпонентные и многокомпонентные упражнения, школьники

учатся выделять, прогнозировать и дифференцировать орфограмму. На ориентировочном этапе выполнения орфографической операции происходит идентификация слухового образа орфограммы (написание *-гор-* — *-гар-*). Воспроизведение орфограммы и ее дифференциация с «конфликтными» словами (*пригарь*) сопровождается орфографическим проговариванием, комментированием и аргументацией орфографических операций и операций на основе фонетических или морфологических обобщений. Это позволяет предупредить формирование ложных ассоциаций.

Сочетание фонематического и языкового анализа и синтеза, актуализации орфограммы на слух, в собственном произношении и решение грамматико-орфографических задач позволяют школьникам произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи; ее решение, самопроверку. Общий способ запоминания данных орфограмм используют те учащиеся, для которых ведущей является слуховая кратковременная память. Они выполняют задания в парах, слушая соседа по парте и/или проговаривая слова. Кинестетический контроль, осуществляемый при традиционном орфографическом проговаривании, проводится школьниками с ведущей речедвигательной памятью. Слуховую или кинестетическую стратегии запоминания слов дети выбирают самостоятельно. Диктанты «Проверяю себя», письмо по памяти, слуховые диктанты позволяют формировать полимодальные образы написаний.

Самопроверка включает параллельное послоговое орфографическое проговаривание, деление слов на слоги (с использованием подстрочных обозначений), последующее выделение надстрочным знаком словесного ударения. Самооценка детей аргументированно сопоставляется с оценкой выполненной работы логопедом.

Таким образом, в ходе логопедической работы ребенок учится произвольно управлять своей орфографической деятельностью.

При коррекции дизорфографии, связанной с недостатками графической основы орфографической деятельности, уточняются, дополняются и систематизируются «старые» знания по русскому языку, преодолевается недоразвитие речи. Теоретические сведения

сочетаются с решением учебных задач (запоминание, подбор и написание определенного количества слов).

С целью формирования устойчивой мотивации к орфографически правильному письму и потребности в нем подбираются оптимальный графический стимульный материал и дидактические средства.

Стратегическая направленность усвоения традиционного принципа орфографии и ориентировочная основа орфографических действий формируются на базе зрительного восприятия, внимания, памяти по типу «портретной аналогии». В ходе формирования психологической составляющей орфографически правильного письма развиваются и закрепляются ассоциации между написанием (например, орфограммой в виде целого слова) и представлением о предмете (субъекте) в виде его изображения (муляж, компьютерная анимация). Детям предлагается провести классификацию слов из словаря, обозначающих представителей класса насекомых. Например, среди семи картинок (на шести изображены бабочки) ученики с целостным (образным) стилем кодирования стимульной информации находят одну лишнюю (изображение стрекозы). Детям с аналитическим (вербальным) стилем кодирования предлагается выполнить задание на слух, затем найти в словах орфограмму, вспомнить слова с аналогичным написанием.

В ходе запоминания и воспроизведения данных таблиц дети учатся классифицировать слова из словаря. При формировании типа реагирования на стимульный материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предлагается найти и аргументированно распределить слова традиционного принципа орфографии (и правил графики) на те, которые запоминаются целиком, и на те, которые включают сочетания *-жи-*, *-ши-*, *-ча-*, *-ща-* и т. д.

Для увеличения объема и продуктивности мнестических операций используются списки слов из словаря, тексты пословиц, включающие не пройденные в классе написания. Целенаправленное запечатление, а затем запись в тетрадь напечатанных на карточках слов из словаря дополняется их орфографическим проговариванием.

Становление обобщенного восприятия орфограмм традиционного принципа соответствующих представлений происходит благодаря процессам анализа, сравнения,

синтеза, классификации, умению определять свои действия, применять знания в письме.

В процессе логопедической работы формируется лексико-семантическая сторона языка, умение определять лексическое значение знаменательного слова (например, *корзина*), а на последующих ступенях обучения произвольно выделять единицы «более низкого уровня»: морфемы и фонемы. Усвоение номинативной функции слова позволяет детям овладеть понятиями (например, «соединительная гласная») и умением проводить этимологический анализ слова.

На основе схематизации ученики усваивают зрительный образ и принцип воспроизведения данных орфограмм в письме (актуализировать зрительный образ / использовать двигательный стереотип / орфографически проговорить слово вслух по слогам и др.).

Выполняя однокомпонентные и многокомпонентные упражнения, школьники учатся выделять, прогнозировать и дифференцировать орфограммы. На ориентировочном этапе выполнения орфографической операции происходит идентификация зрительного образа орфограммы (написание *чу – цу*). Воспроизведение орфограммы и ее дифференциация с «конфликтными» словами (например, слова *живет – железо*) сопровождаются орфографическим проговариванием, комментированием, рассуждением и аргументацией грамматико-орфографических операций и операций на основе фонетических, графических или морфологических обобщений. Это позволяет предупредить формирование ложных ассоциаций.

Сочетание методов языкового анализа и синтеза, запоминания или/и заучивания графического/кинестетического образа орфограммы и решение грамматико-орфографических задач позволяет учащимся с ОНР произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи, ее решение, самопроверку. Письмо по памяти, зрительные и слуховые диктанты, диктанты «Проверяю себя» формируют полимодальные образы этих написаний.

Самопроверка объединяет параллельное орфографическое проговаривание, сопоставление написания с графическими образцами, представленными в таблицах,

схемах, моделях. Самооценку ребенок проводит с учетом качественной и количественной характеристики своей орфографической деятельности на отдельных уроках и за определенный учебный отрезок времени.

На заключительном этапе логопедической работы детей обучают интеграции и переносу усвоенных знаний на новый стимульный материал на алгоритмизированной основе. Приоритет отдается формированию контрольно-оценочной части орфографической деятельности. Закрепляется умение применять орфографические правила. Проводится мониторинг и оценка эффективности системы логопедической работы, при необходимости — ее коррекция.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования разработана и апробирована методика коррекции дизорфографии у детей с ОНР. Данная методика предоставляет возможность значительно повысить уровень их орфографической грамотности и осуществить целенаправленное и управляемое формирование орфографической деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в работе логопедических пунктов и образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное обучение учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1966.

Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы). — СПб., 2016.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 2005.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., — 1996.

Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). — М., 1965.

Лопатина Л. В. Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. — М., 2015.

Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. — М., 2019.

Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сборник статей / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. — М., 1968.

REFERENCES

Bogoyavlensky D. N. Psychology of mastering spelling. 2nd ed. Moscow, 1966. (In Rus.)

Burina E. D. Overcoming of difficulties of writing in schoolchildren (grades 1–5). Saint-Petersburg, 2016. (In Rus.)

Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology. Moscow, 2005. (In Rus.)

Davydov V. V. Theory of developing learning. Moscow, 1996. (In Rus.)

Zhuikov S. F. Formation of spelling actions (in primary school students). Moscow, 1965. (In Rus.)

Lopatina L. V. Speech therapy work on correction of erased dysarthria in preschool children: a monograph. Moscow, 2015. (In Rus.)

Prishchepova I. V. Speech therapy work on the formation of the prerequisites for the acquisition of spelling skills in elementary school students with the general underdevelopment of speech: monograph. Moscow, 2019. (In Rus.)

The formation of knowledge and skills based on the theory of phased assimilation of mental actions: collection of articles. Gal'perin P. Ya., Talyzina N. F. (ed.) Moscow, 1968. (In Rus.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT AUTHOR

Ирина Владимировна Прищепова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; ул. М. Посадская, д. 26, г. Санкт-Петербург, 197046, Россия

Irina V. Prishchepova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Speech Therapy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia; 26 M. Posadskaya str., Saint-Petersburg, 197046, Russia