

Л. Н. Лиходедова
Костанай, Казахстан
**НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ
РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

L. N. Likhodedova
Kostanay, Kazakhstan
**WRITTEN SPEECH
DISTURBANCE
OF MENTALLY RETARDED PUPILS**

Аннотация. В статье показано, что несформированность высших психических функций может вызвать нарушение процесса овладением письмом — дизорфографию. В современной специальной литературе отсутствует единый подход к пониманию причин и проявлений дизорфографии. Особенно актуальна эта проблема в отношении детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, устная речь, формирование речевой функции, формирование процесса письма, дизорфография, нарушения устной речи, нарушение письменной речи

Сведения об авторе: Людмила Николаевна Лиходедова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного, начального и специального образования

Место работы: Костанайский государственный педагогический институт, Казахстан.

Контактная информация: 11000, г Костанай, ул. Тарана 118.

В связи с увеличением числа детей с нарушениями письменной речи и усложнением структуры речевого расстройства проблеме устранения дизорфографии у школьников с задержкой психического развития (ЗПР) отводится важное место в современной логопедии. Вместе с тем недостаточная полнота анализа причин возникновения и

Abstract. The article proves that poor development of higher mental functions may cause disturbance of the process of acquiring writing skills — disorthography. In special books today there is no unanimous understanding of the reasons and manifestations of disorthography. This problem is particularly urgent in regard to mentally retarded children.

Key words: writing, written speech, oral speech, formation of speech function, formation of process of writing, disorthography, infringement of oral speech, infringement of written speech.

About the author: Liudmila Nikolayevna Likhodedova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Pre-school, Primary and Special Education.

Place of employment: Kostanay State Pedagogical University, Kazakhstan.

проявления дизорфографии у школьников с задержкой психического развития в научной литературе обуславливает дальнейший поиск решения проблемы. Предлагаемая статья посвящена изучению современных представлений обозначенной проблемы.

Проблеме нарушений письма у детей — *дизорфографии* — по-

священы исследования и публикации, однако актуальность изучения этого нарушения не снижается. Интерес ученых обусловлен многими факторами, и в частности такими, как:

- большая распространенность среди учащихся нарушений овладения письмом и дальнейшее их перерастание в стойкие нарушения;
- необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;
- многообразие причин возникновения и сложность механизмов дизорфографии, привлекающее к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, клиницистов).

Дизорфография — это специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. Для детей с дизорфографией, как отмечает И. В. Прищепова, основную трудность вызывает решение орфографической задачи: им трудно увидеть «опасное место» в слове, сложно подобрать проверочное слово, хорошо выучив правило, ребёнок не может применить его на письме [1].

Р. И. Лалаева рассматривает дизорфографию как стойкую и специфическую несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленную недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [2].

Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистиче-

ского подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия (в дальнейшем — и понимания) речи, так и процессов ее порождения. Например, как отмечает О. В. Елецкая, школьники испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания своими словами, при их обобщении и аргументации своих ответов. Можно говорить о языковом и мотивационном уровнях как о наиболее нарушенных при дизорфографии. Они являются первично нарушенными звеньями речевого процесса [3].

Обучение орфографии — сложный и длительный процесс. Одни дети легко усваивают правила орфографии и применяют их на практике. Другие, несмотря на знание правил, допускают множество ошибок. Чтобы писать правильно, знания правила недостаточно. Необходимо уметь выполнить ряд последовательных действий.

Найти орфограмму в слове и определить ее тип — это умение называется «орфографическая зоркость». Чтобы найти орфограмму (опасное или слабое место), надо знать её отличительные признаки. Чаще всего эти признаки перечислены в самом названии орфограммы: «Безударная гласная в корне слова». Ребенок должен научиться слышать и видеть безударную гласную в слове.

Орфографический навык можно рассматривать как автоматизированный навык речевой деятельности в письменной форме. Обяза-

тельными для его формирования являются процессы анализа, синтеза, абстракции. Так постоянно в сознательной деятельности происходит четкий отбор признаков, сворачивается весь ход суждений.

На определенном этапе формирования орфографического навыка о нем говорят как о системе сознательных действий. Однако в конечном счете эта система превращается в автоматизированный способ выполнения более сложного действия и передачи мысли в письменной форме. Наряду с этим обязательно сохраняется осознание грамматической природы орфограмм, что предполагает их анализ и неавтоматизированные процессы, связанные с пониманием строя языка. В основе же такого понимания лежит ассоциация между значением и графической формой, закрепляемой в обучении. Встает проблема «чутья», или «чувства языка», которое в дошкольном возрасте непроизвольно, а при обучении — начинает осознаваться, словесно выражаться, произвольно функционировать.

В качестве предпосылок усвоения орфограмм детьми с нормальной речью рассматриваются различные лингвистические и психологические факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, четкость кинестетических, слуховых образов звукового состава слова, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определенный уровень лексико-грамматиче-

ского строя, достаточно сформированная мотивация, сохранность процессов памяти, мышления, направленность личности, в частности отношение к учению, внутренняя позиция школьника и т. д.

Таким образом, процесс формирования орфографических навыков представляет собой сложный речемыслительный процесс, требующий достаточного уровня развития мыслительных операций, речевых навыков, языковых обобщений и т. д.

Дизорфография как специфическое расстройство языковой способности школьников стала рассматриваться в логопедической литературе сравнительно недавно. Интерес к данному расстройству обусловлен тем, что в последнее десятилетие учителя и логопеды отмечают увеличение числа школьников, письмо которых характеризуется наличием разнообразных орфографических ошибок, имеющих тенденцию приобретать стойкий характер.

Специалисты выделяют несколько причин возникновения дизорфографии у школьников. Одной из них является неполноценное развитие или функционирование у детей сложно организованных и взаимосвязанных между собой психических функций, обеспечивающих овладение навыком письма, а затем формирование у школьников грамотной письменной речи. Это во многом может быть связано с ухудшением соматического и психического здоровья детей, наблюдаемого специалистами в последние годы [4].

Дизорфография может являться следствием перегруженности детей объемом школьного учебного материала, который обуславливает перенапряжение еще не закончивших свое развитие психических функций и вызывает сбой в их функционировании. Однако следует отметить то, что причины возникновения дизорфографии, а главное причины стойкого характера данного расстройства еще недостаточно изучены и требуют целенаправленных исследований.

В научной литературе отмечается, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом обязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода недостаточность в отношении состояния устной речи.

Согласно современным представлениям, в частности, по данным исследований И. В. Прищеповой, дизорфография связана прежде всего с затруднениями детей в усвоении ведущего *морфологического принципа* русского письма. Морфологический принцип предполагает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем (корней, суффиксов, флексий, приставок) не зависимо от их звучания в данном слове [1].

Полноценное овладение этим принципом написания базируется на сформированности у школьников словообразовательного анализа, которыми учащиеся овладевают на основе достаточно высокого уровня развития лексико-граммати-

ческого оформления собственной речи и развития способностей к произвольному анализу языковых единиц. Иначе говоря, овладение морфологическим принципом написания предполагает наличие хорошо развитой речи и сформированных языковых навыков. Следует также сказать о том, что грамотная письменная речь предполагает и высокий уровень развития у школьников синтаксического строя речи в структуре их общей лексики — грамматической компетентности.

Таким образом, дизорфографический дефект обуславливается несформированностью у школьников базовых компонентов грамотности, к которым можно отнести развитую речь и сформировавшееся на ее основе и в процессе практики письма «языковое чутье»; владение произвольными действиями с языковыми единицами (метаязыковыми навыками); полноценное психологическое обеспечение произвольных действий с языковыми единицами (имеются в виду сопровождающие письменную речевую деятельность процессы внимания, памяти; мыслительные операции).

Симптоматика дизорфографии у школьников носит полиморфный характер. Ее типичными проявлениями являются: нечеткое владение учебной терминологией и формулирования правил правописания, трудности освоения и применения правил правописания, особенно морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме.

Выделяют *три основных вида дизорфографии*:

1) морфологическую дизорфографию, в основе лежит несформированность морфологического анализа, сопровождается большим количеством орфографических ошибок, проявляющихся в самостоятельном письме (сочинения, изложения и др.);

2) синтаксическую дизорфографию — стойкую неспособность овладеть синтаксическими правилами на письме, то есть пунктуацией;

3) смешанную дизорфографию, которая включает в себя сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

По степени выраженности также выделяется *3 вида дизорфографии*:

– тяжелую степень дизорфографии (низкий уровень выполнения заданий и уровень ниже среднего);

– среднюю степень дизорфографии (в основном, большинство заданий выполняются на среднем уровне);

– легкую степень дизорфографии (ученики выполняют более половины упражнений на уровне выше среднего и лишь отдельные — на среднем и высоком уровнях).

У школьников ЗПР с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций: операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация), речеслуховая память. Выявляются также неустойчивость внимания (недостаточность его

концентрации), трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий.

При дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение, спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова). Ученики испытывают трудности при определении ударного слога и ударного гласного в слове.

Данную патологию следует отличать от трудностей иного характера при усвоении и применении правил правописания. Они возникают из-за частых болезней ребенка, педагогической запущенности, одновременного использования нескольких методик обучения и некоторых других причин. При этом учащиеся допускают также большое количество орфографических ошибок. Ученики не усваивают орфограммы, которые подчиняются нескольким принципам написания. Однако данные затруднения не приобретают стойкого характера и преодолеваются при систематической работе над правилами [2].

Большинство детей с ЗПР школьного возраста, в силу своих психофизиологических особенностей, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является в конечном итоге пусковым механизмом возникновения дизорфографии. Нарушения письма у детей с ЗПР проявляются в большей мере как комплексные расстройства деятельности, а не «узко локализованные», отражаемые в письме нарушения каких-либо компонентов речевой функциональной системы. Рассмотрение дизорфографии с позиции понимания ее как расстройства формирования у детей нового и сложного вида психической деятельности отвечает и практическим запросам сегодняшнего дня. Такое положение обусловлено не только ростом числа детей, пока еще традиционно называемых «с задержкой психического развития», но и появлением у современных детей качественно новых особенностей формирования высших психических функций и процессов, форм психической деятельности.

Симптоматика дизорфографии у школьников с задержкой психического развития сложна и многообразна. Наиболее характерной ее особенностью является нечеткое владение учебной терминологией: дети смешивают такие понятия, как «звук» – «буква», «гласные» – «согласные», «слог» — «слово», «слово» – «предложение» и т. д.

Как известно, психический статус ребенка данной категории

определяется слабостью замыкательной функции коры головного мозга, что отрицательно сказывается на формировании условных связей и соответствующих дифференцировок. Так, у детей данной категории с трудом формируются, закрепляются и актуализируются связи между фонемой и графемой при знакомстве с правилами графики, фонематическим и традиционным принципами правописания (написание таких буквосочетаний, как -оро-, -ало-, -гн-, -гк-, прописной буквой в именах людей, кличках животных, обозначение мягкости согласных на письме).

Успешному усвоению учебного материала препятствует часто возникающее у детей с задержкой психического развития охранительное торможение и нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Учащиеся не овладевают лексическим и грамматическим значениями морфем и словоформ. У большинства из них не сформированы обобщенные представления о слоге, слове. Отсутствует и полная ассоциация при становлении отдельных орфографических умений и навыков. Нарушен весь ход усвоения наиболее многочисленной группы орфограмм, которая подчиняется морфологическому принципу написания (правописание безударных гласных в корне, произносимых согласных в корне, правила переноса и многих других). Учащиеся испытывают значительные затруднения при морфологическом анализе слов и определении их лексико-

грамматической отнесенности. Как правило, при анализе корневых морфем двух и более слов дети опираются лишь на их звуковое сходство, что в дальнейшем ведет к неверному определению или подбору «цепочки» родственных слов.

Учащиеся допускают систематические ошибки в анализе орфограмм. Прежде всего, затрудняются при выделении «шагов» орфографических действий, последовательности их выполнения, а также при определении их количества. Пересказ правил своими словами, построение системы аргументации, обобщений и выводов проходит со значительными трудностями и специфическими особенностями.

Как отмечает Р. И. Лалаева, благодаря систематической и целенаправленной работе, ученики заучивают формулировку орфограммы и могут ее воспроизвести. Однако применение орфограммы распространяется в большинстве случаев лишь на небольшое количество слов, данных в учебнике. При анализе орфограммы дети с трудом воспроизводят исходное слово, приводят в качестве проверочных слов словоформы других частей речи, неверно определяют их грамматическую отнесенность. При выделении существенных грамматических и фонематических (морфологических) признаков учащиеся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности опираются, как правило, лишь на звуковое сходство слов. При этом границы распространности правил пра-

вописания чрезмерно расширяются или одно правило уподобляется другому [2].

Перенос же правила на другие словоформы осуществляется довольно медленно, учащиеся, как правило, опираются при этом на ложные ассоциации. Неправильное выделение опознавательных признаков орфограмм, несформированность других операций и умственных действий не позволяют школьникам верно написать новые для них слова типа «веселый», «пламенеть». В письменных работах дети с трудом находят группы слов, подчиняющихся определенному принципу написания.

Учащиеся данной категории не «видят» опасных мест в словах, то есть тех отдельных букв или их сочетаний, которые при письме требуют проверки. Так, применение правил морфологического принципа письма осложняется неумением выделить в словах сильную и слабую позиции (например, безударные гласные, звонкие и глухие согласные). При написании слов дети с трудом выделяют сочетания букв, требующие запоминания.

У школьников с задержкой психического развития достаточно часто возникают так называемые «ложные правила». Неверное выделение специфических особенностей предъявляемых слов не позволяют осуществить дифференциацию сходных написаний, которые подчиняются различным принципам письма, а также соответствующую группировку слов «для подведения их под правило».

Отмечается недостаточная сформированность навыков самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

Дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре такого сложного дефекта, как общее недоразвитие речи, при нерезко выраженном общем недоразвитии речи, в сочетании с нарушениями письменной речи — дисграфией [5].

В современной литературе значимость успешного овладения правописанием детьми очевидна. Однако в настоящее время дети ЗПР с дизорфографией на фоне общего недоразвития речи представляют собой значительную часть неуспевающих учащихся по циклу предметов русского языка в общеобразовательных школах и специальных коррекционных учреждениях.

Неуспеваемость по русскому языку отрицательно влияет на формирование личности ребенка на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном, поведенческом. Все это ведет к школьной, а в дальнейшем и к социальной дезадаптации. Отсутствие же специально организованной коррекционной работы способствует закреплению и усложнению симптоматики дизорфографии. Стойкие и специфические нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками отмечаются не только в начальный период обучения детей письменной речи, но и в средних, и в старших классах [4].

В связи с этим поиск оптимальных путей предупреждения и коррекции дизорфографии у учащихся с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи является актуальной, теоретически и практически значимой и наименее изученной проблемой.

Усвоение школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. С точки зрения психологии данный процесс освещается в работах Д. Н. Богоявленского, Е. Д. Божович, В. В. Давыдова, С. Ф. Жуйкова, Н. А. Менчинской [4].

Методические условия овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в исследованиях Н. Н. Алгазиной, О. С. Арямовой, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светловской, Л. К. Назаровой, П. С. Тоцкого и других.

Уровень овладения навыками грамотного письма учащимися определяется грамматическими правилами конструирования слов в предложениях, точным выбором словоформ с точки зрения семантики языка, стилистически верным их употреблением и сформированностью орфографических навыков.

Орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные и формируются на базе умственных действий. Они напрямую зависят от развития устной речи и в качестве компонента включаются в речевую деятельность (в письменном выражении). Навыки правописания неразрывно связаны с усвоением грамматики, которая устанавливает

ливают правила русского правописания, с овладением определенными значениями и осознанием «орфографической цели».

С психологической точки зрения данный процесс выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написании слов с непроизносимой согласной) все внимание школьника сосредоточивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания. В творческой работе сознание ребенка направлено на результат речевой деятельности в целом, орфографическое действие в этом случае превращается из «главного» в «подсобное». Оно не должно отвлекать внимания пишущего от основной цели, то есть действие полностью автоматизируется [4].

Существует точка зрения, согласно которой ошибки правописания возникают как следствие нарушений письменной речи, различных видов дисграфии. Так, И. Н. Садовникова отмечает, что специфические ошибки письма, то есть ошибки, не связанные с применением грамматических правил, при отсутствии логопедического воздействия сохраняются в письме школьников и в последующие годы обучения, хотя несколько в изме-

ненном виде, так как дисграфия к тому времени осложняется дизорфографией. Из сказанного вытекает важность раннего выявления дисграфии [5].

Представленный в литературных источниках опыт изучения школьников с дизорфографией убеждает в необходимости дальнейшего исследования причин, механизмов, структуры речевого дефекта, состояния когнитивных и речевых предпосылок, психологических особенностей этих учащихся.

Литература

1. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова — СПб. : КАРО, 2006.
2. Лалаева, Р. К. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. К. Лалаева, И. В. Прищепова — СПб., 1999.
3. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов : метод. реком. и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — М. : Школьная пресса, 2009.
4. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — СПб., 2007.
5. Садовникова, И. Н. Происхождение специфических ошибок младших школьников при письме / И. Н. Садовникова // Начальная школа. — 2001. — № 8.