

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЇ ДИЗОРФОГРАФІЇ В УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

З. С. Пригода,

кандидат педагогічних наук,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

старший науковий співробітник лабораторії логопедії

e-mail: prigoda_1986@mail.ru

У статті представлено аналіз спеціальної літератури з проблеми орфографічного письма в учнів з тяжкими порушеннями мовлення середньої ланки навчання. Розкрито поняття “дизорфографічна помилка” і “структура орфографічної навички”. Репрезентовано психолінгвопедагогічну модель грамотного письма. Охарактеризовано розділи методичних рекомендацій та психолінгвістичний підхід, який є основним інструментарієм щодо корекції дизорфографії і в майбутньому є втіленням для створення сучасного підручника.

Ключові слова: дизорфографія; дизорфографічна помилка; орфографічна навичка; грамотне письмо.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем сучасної теоретичної та практичної логопедії є корекція та попередження порушень писемного мовлення. Дослідження свідчать, що в учнів з різними мовленнєвими патологіями спостерігаються значні труднощі під час оволодіння програмним матеріалом з української мови, у зв'язку із чим вони допускають значну кількість дизорфографічних помилок на письмі. У спеціальній літературі дизорфографічна помилка трактується як недостатньо сформована орфографічна навичка (ОН), що проявляється у незасвоєнні морфологічного принципу письма [1, с. 159; 3, с. 286].

У процесі оволодіння мовними знаннями порушення формування орфографічної навички обумовлює труднощі в опануванні програмного матеріалу з української мови школярів із зазначеною категорією. Статистичні дані свідчать, що 80 % школярів середньої ланки навчання припускаються дизорфографічних помилок, що мають сталу тенденцію до їх збільшення [5, с. 44].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми шкільної неуспішності, за даними науково-методичної літератури, свідчить, що дослідження проводяться давно та цікавлять як логопедів, педагогів-практиків, так і науковців. Численні дослідження (Л. Бартеневої, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, І. Колповської, О. Корнева, Р. Лалаєвої, О. Логінової, М. Медведєва, Л. Парамонової, І. Прищепової, І. Садовнікової, Н. Серебрякової, О. Смірної, В. Тарасун, Л. Токаревої, М. Шеремет, А. Ястребової та ін.) свідчать, що діти з мовленнєвою патологією мають значні труднощі в опануванні предметів мовного циклу. Актуальність проблеми зумовлює необхідність у розробленні методичних рекомендацій, спрямованих на корекцію дизорфографічних помилок.

Виклад основного матеріалу. Нами було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на корекцію дизорфографії в учнів із тяжкими порушеннями мовлення, що навчаються у 5–6 класах у спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з ТПМ, які складаються із трьох розділів. У першому розділі представлено сучасні погляди на проблему засвоєння грамотного письма школярами з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Обґрунтовано основні етапи формування структурних компонентів орфографічної навички. Аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної та психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність значного інтересу науковців і практиків до процесу орфографічно правильного письма, що є невід’ємною складовою структури писемного мовлення, формування його навичок в умовах нормального мовленнєвого онтогенезу, а також специфіки його становлення у школярів із ТПМ. Водночас теоретичні та емпіричні дані стосовно типів, механізмів, методик діагностики та корекції порушень орфографії у школярів із ТПМ є побіжними та не враховують специфічну структуру базової патології, що часто є причиною загального недорозвитку мовлення, який проявляється як на рівні усного, так і писемного мовлення.

Таким чином, усе вищезазначене спрямовує дослідження в окресленому напрямі та дає підстави для розроблення психолінгвопедагогічної моделі грамотного письма (рис. 1), яка допоможе зрозуміти внутрішню структуру засвоєння норм орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв’язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички, яка лежить в основі морфологічного принципу.

Першою складовою орфографічної навички є вміння побачити орфограму у слові, тобто встановлювати різницю у звуковому та графічному складі слова. Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звуко-буквений склад сло-

ПСИХОЛІНГВОПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

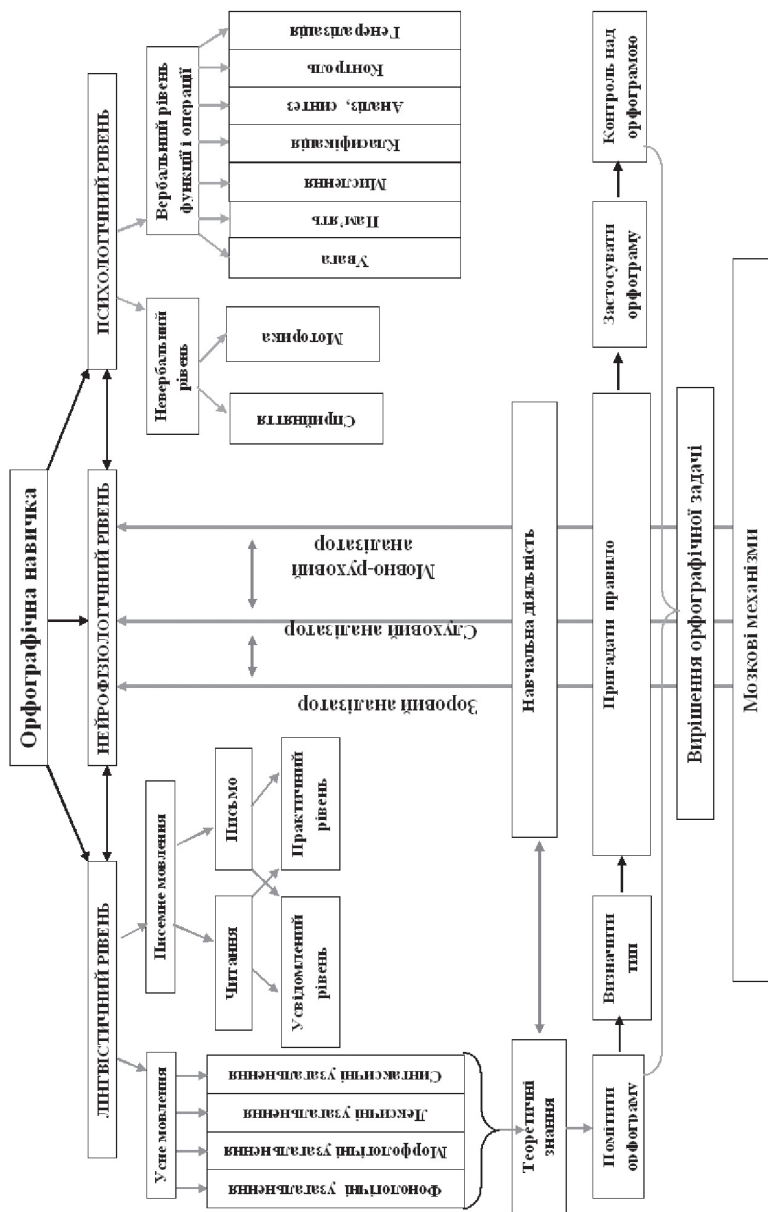


Рис. 1

ва та здатність учнів помітити у мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу однієї й тієї ж морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної навички є слуховий. Побачити орфограму – це виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом ОН [4, с. 71; 5, с. 44].

Наступною структурною складовою ОН є уміння визначати тип орфограми. Забезпечення цього уміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Усе це забезпечить можливість цілеспрямовано та на усвідомленому рівні визначити пізнавальну ознаку орфограми і пригадати, до якої орфографічної групи відносяться. У цей період на провідне місце виходить сукцесивний аналіз, формування якого, відповідно до онтогенезу, у 10–12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило і, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з розділу орфографія, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу, в основі якої лежить орфографічна дія, що виконується за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного уміння є оперативна пам'ять і зорова увага. На зазначеному етапі здійснюється актуалізація теоретичних знань та автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування та інше. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізатору.

До останньої складової ОН входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю, за дослідженнями Н. Алгазіної, є пам'ять, що забезпечує операцію порівняння, без якого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії транслявання власної думки у писемній формі. У період шкільного навчання навичка автоматизується та переходить в автоматизовану дію. Зазначене вище дає змогу зрозуміти структуру орфографічної навички з позицій психолінгвістичного підходу, який є ключем до розкриття механізму виникнення дизорфографічних помилок [4, с. 71].

У другому розділі теоретично обґрунтовано та розроблено зміст методики діагностики стану сформованості писемного й усного мовлення, рівня сформованості теоретичних знань і психічних функ-

цій та операцій, що забезпечують процес опанування грамотного письма учнями зазначеної категорії.

У третьому розділі викладено зміст і методику корекційно-попереджувального навчання, спрямованого на корекцію та подолання дизорфографічних помилок в учнів з ТПМ. Методику розроблено з позицій психолінгвістичного підходу, що передбачає формування недостатньо сформованих як структурних компонентів орфографічної навички, так і мовних структур шляхом розвитку психологічних механізмів, які їх зумовлюють. Тому відбір змістовних ліній корекційного навчання визначався необхідністю, насамперед, тих дій і знакових операцій, розвиток яких забезпечує засвоєння відповідних мовних одиниць і структур, що є основою для оволодіння морфологічним принципом письма.

Психологічні механізми, що зумовлюють засвоєння орфографічної навички: сформованість уваги на формальні одиниці мови; розвиток короткочасної та словесно-логічної пам'яті, усі види мовного аналізу; операція узагальнення; процес актуалізації граматичних форм і рядів споріднених слів; моделювання на основі заданих словотворчих морфем.

Мовні структури, що зумовлюють засвоєння орфографічної навички: уявлення про фонематичний і морфологічний склад слова; фонемні парадигми (сукупність варіантів однієї й тієї ж фонемі, які закономірно чергуються у процесі функціонування мови); морфологічні парадигми словозміни і словотворення; гнізда споріднених слів, словотворчі моделі, значення словотворчих афіксів. Складові орфографічної навички: орфографічна пильність виконання орфографічних дій, їх інтенсифікація і перенос засвоєної навички на аналогічні ситуації.

Таким чином, у результаті вивчення функціональних компонентів грамотного письма, усіх виявлених особливостей писемно-мовленнєвої діяльності, а також характеристик когнітивних процесів і функцій було зроблено висновок про недостатню сформованість орфографічної навички та психічної бази, що забезпечує процес писемного мовлення [5, с. 44].

В основу корекційно-розвивальної методики було покладено результати експериментальної роботи та науково-методичні доробки українських і зарубіжних учених. Зміст запропонованої методики складається з формування:

1. Фонологічної ланки орфографічної навички, яка містить спрямованість:

- уваги на звукове оформлення мовлення, що відбувається у процесі порівняння звучання та значення; вправ на розвиток уваги

до формальних одиниць мови, контроль за звуковим оформленням мовлення;

- фонемних парадигм (орфографічної пильності) у процесі спостереження дитини за звуковим складом слів, у яких та сама фонема перебуває у сильній і слабкій позиціях.

2. Морфологічної ланки орфографічної навички, яка включає спрямованість:

- уваги на граматичне оформлення мовлення, що відбувається на основі порівняння слів за значенням і семантикою, похідних і твірних слів;
- операцій морфологічного, словотвірного та лексичного аналізів.

3. Умінь вирішувати орфографічні задачі відповідно до структурних компонентів орфографічної навички. Аналіз праць різних науковців дав змогу зосередити увагу на методиці формування умінь розв'язувати орфографічну задачу. На думку Д. Богоявленського, учні спочатку мають вивчити орфографічне правило, а потім уже здійснювати алгоритм виконання правила на основі засвоєних знань. Учні відпрацьовують застосування алгоритму до автоматизму, тобто перехід на стадію згортання. М. Львов вважає, що засвоєння правила потрібно розпочинати з графічного позначення орфограми як фіксації шляху міркування щодо застосування правил на практиці на основі алгоритму, що здійснюється шляхом письмового орфографічного розбору. У працях С. Жуйкова розкрито підходи до розв'язування орфографічної задачі та наголошується на тому, що для вирішення орфографічних задач учні повинні вміти: позначати орфограми, а для цього необхідна граматична база знань помітити орфограму. Недостатньо знати правило, потрібно навчити учня складати алгоритм розв'язання орфографічної задачі на його основі. До зазначеного напряму входять вправи з опорою на зоровий, слуховий та орфографічний контроль за певною орфограмою. Зазначений напрям поділяється на два етапи [1, с. 159].

I. Послідовність розв'язання орфографічних дій:

- ознайомлення та запам'ятовування правила точного виконання алгоритму;
- актуалізація правила на певну орфограму;
- морфемний аналіз слова;
- використання необхідного лексичного та морфологічного матеріалу щодо умов правила.

II. Застосування вивченого правила в кожній конкретній орфографічній ситуації:

- прийняття рішення;
- виправлення помилки.

У процесі засвоєння орфограми учням було представлено алгоритм роботи над орфограмою, наприклад: запиши слово правильно; назви орфограму; наведи власні приклади; виконай додаткові завдання на закріплення орфограми [1, с. 159; 4, с. 71; 3, с. 286].

Для правильного сприйняття та закріплення орфограми учням пропонувалася пам'ятка “Як працювати над орфографічними помилками”.

1. Розбери слово за будовою (усно) і визнач, у якій частині слова допущено помилку.

2. Виділи орфограму, пригадай, як вона називається і повтори потрібне правило.

3. Запиши слово правильно, добери низку своїх прикладів.

4. Запиши слово у словничок або запам'ятай його написання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вагома значущість розроблених методичних рекомендацій полягає в тому, що отримані результати поглиблюють науково-методичні уявлення щодо профілактики порушень писемного мовлення у школярів середньої ланки навчання з ТПМ під час оволодіння нормами орфографії.

Впровадження методичних рекомендацій полягає у тому, що отримані результати сприятимуть удосконаленню змісту спеціальної освіти школярів 5–6-х класів, які навчаються у загальноосвітніх школах для дітей з ТПМ, а також позитивно впливатимуть на подолання шкільної неуспішності, зокрема дизорфографії. Методичні рекомендації адресовано вчителям-логопедам, дефектологам шкільних навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Література

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 304 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждниие) : учеб.-метод. пособ. / А. Н. Корнев. – СПб. : МММ, 1997. – 286 с.
4. Пригода З. С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5–6 класів із тяжкими порушеннями мовлення / З. С. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – К. : “Педагогічна преса”, 2014. – № 1. – С. 68–71.
5. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Сбототович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

References

1. Algazina N. N. Formirovanie orfograficheskikh navyikov / N. N. Algazina. – M. : Prosveschenie, 1987. – 159 s.
2. Bogoyavlenskiy D. N. Psihologiya usvoeniya orfografii / D. N. Bogoyavlenskiy. – M. : Prosveschenie, 1966. – 304 s.
3. Kornev A. N. Narusheniya chteniya i pisma u detey (diagnostika, korrektsiya, preduprezhdenie) : ucheb.-metod. posob. / A. N. Kornev. – SPb. : MmM, 1997. – 286 s.
4. Pryhoda Z. S. Analiz pomylok pysemnogo movlennia v uchniv 5–6 klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia / Z. S. Pryhoda // Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. – K. : “Pedahohichna presa”, 2014. – N 1. – S. 68–71.
5. Sobotovich E. F. Psiholingvisticheskaya struktura rechevoy deyatelnosti i mehanizmy ee formirovaniya / E. F. Sbototovich. – K. : IZMN, 1997. – 44 s.

Пригода З. С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлен анализ специальной литературы по проблеме орфографического письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи среднего звена обучения. Раскрыто понятие дизорфографическая ошибка и структура орфографического навыка. Представлено психолингвopedagogичну модель грамотного письма. Охарактеризованы разделы методических рекомендаций и психолингвистические подход, который является основным инструментарием по коррекции дизорфографии, и в будущем является воплощением в создание современного учебника.

Ключевые слова: дизорфография; дизорфографическая ошибка; орфографический навык; грамотное письмо.

Pryhoda Z.

THE MODERN APPROACHES TO METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE CORRECTION OF THE DYSORTHOGRAPHY AMONG STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article presents an analysis of the literature on the spelling problem of students with severe speech disorders middle level education. The concept of the dysorthography mistake and the structure of spelling skills were defined. The psycho linguistic and pedagogical model of the literate writing was presented. The guidelines chapters and psycholinguistic approach were characterized. They are the main tools for the dysorthography correction and in the future, the implementation in the creation of a modern textbook.

The modern strategy of the education reform makes the request for the trainings from the point of updating its content and methods of implementation. It is one of the most important tasks of reform to focus on the process of the assimilation of students' knowledge, taking into account the peculiarities of their development. The education of children with special needs in the context of the modern educational change must be seen as a process, which combines not only the substantive and methodological content, and above all, as the integration features of the child's development, the educational contents, the methodological support, which advance their educational opportunities.

The analysis of school failure, according to the scientific and methodological literature showed that research is conducted for a long time and are interesting for the speech therapists, educators, practitioners, and researchers. The numerous studies show that children with speech disorders have significant difficulties in learning the language subjects. The study of school failure showed that the organization of the research in this direction took place for a long time, but it covers mainly primary school students. In the literature, there are completely absent special studies related to students with SSD average education level.

The analysis of the literature on the problem and the content of existing programs for the language subjects leads to the conclusion about the absence of purposeful work with such important directions in writing and speech activities as the development of mental functions that ensure competent writing (memory, attention, control, etc.).

However, a detailed study of psycholinguistic mechanisms dysorthographic errors is critical to improving methods of forming letters spelling literacy of pupils with severe speech disorders.

In the literature it is underrepresented the study on the interrelation of status formation of linguistic components of the structural components of spelling skills in a particular base pathology, in the context of a general diagnosis of "the severe speech disorders". However, a detailed study of psycholinguistic mechanisms of the dysorthography mistake is extremely important for improving the methods of the orthography forming among students with severe speech disorders.

Key words: dysorthography; dysorthography mistake; spelling skill; orthography.