

УДК 376.1–058.264

Прищепова И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: дизорфография, интериоризация, когнитивная стратегия, модальность, мотивация, общее недоразвитие речи, орфографическая грамотность, потребности, речемыслительные операции, самопроверка, стиль кодирования, субъективная оценка, сукцессивные и симультанные операции.

В условиях происходящей модернизации образования России вопросы изучения и повышения уровня орфографической грамотности выступают на первый план преподавания в современном начальном государственном специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении V вида и общеобразовательной школе [4]. Успешное их рассмотрение тесным образом связано с многочисленными исследованиями в области методики обучения русскому языку, специальной психологии, логопедии и других разделов коррекционной педагогики.

Дизорфография остается одним из самых распространенных и стойких нарушений письменной речи у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи (ОНР). Традиционные методы, приемы и технологии коррекции дисграфии и дислексии не уменьшают симптоматику данной патологии, которая выявляется у младших школьников и учащихся средних и старших классов [2; 9].

Исследование осуществлялось на базе общеобразовательных учреждений г. Санкт-Петербурга (государственного специального общеобразовательного учреждения для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы (V вида) № 3, общеобразовательных школ № 161, 521 Красногвардейского района, ГОУ СОШ № 314 Фрунзенского района).

В констатирующем эксперименте приняло участие 180 учеников. 90 учащихся начальных классов с ОНР (III уровень) составили экспериментальные группы. Из них у 30 второклассников, 30 третьеклассников, 30 четвероклассников на фоне речевого недоразвития отмечалась различная степень выраженности дизорфографии.

В состав контрольных групп вошло 30 второклассников, 30 третьеклассников, 30 четвероклассников с нормальным речевым статусом. Проводился факторный количественный и качественный анализ результатов выполнения устных и письменных заданий. С учетом выделенных пяти уровней выполнения предложенных заданий и упражнений оценивалось состояние операциональных и содержательных компонентов орфографической грамотности младших школьников. Зависимость между характером и степенью выраженности (сформированности) изучаемых показателей определялась с помощью дисперсионного анализа. По всем показателям достоверность различий была высокой (при $p \leq 0,01$). Обработка данных произведена с помощью компьютерной программы SPSS-15 (академическая лицензия СПбГУ).

Выделенные общие и отличные значимые показатели уровня сформированности содержательных и операциональных составляющих орфографически верного письма сопоставлялись с описанием в лингвистической и психолого-педагогической литературе результатов исследований вариативных и индивидуальных типов речевого развития детей.

В орфографическом письме, согласно современным исследованиям в области психологии и методики преподавания русского языка, выделяется два компонента [6; 10]. Операционально-содержательный определяется языковыми обобщениями и операциями, когнитивными схемами, характером кодирования информации (которые, в свою очередь, зависят от типа высшей нервной деятельности и доминирующей модальности), усвоением орфографических ситуаций и наличием задатков к интуитивной орфографической грамотности. Второй

компонент представлен потребностно-мотивационной составляющей орфографически верного письма [6; 9; 10].

Принимая во внимание учение о деятельности (в том числе и грамматико-орфографической, по П.Я. Гальперину), мы рассматриваем потребностно-мотивационную составляющую решения грамматико-орфографических задач как осознанное побуждение к определенному образу речемыслительных и практических действий в ходе письма. Она обеспечивает не только содержательно-ориентировочную основу выполнения предстоящих орфографических «шагов» и операций, но и является базой формирования предварительного, текущего и опосредованного контроля за написанием слов согласно орфографическим правилам и в соответствии с принципами правописания, а также учебной мотивации выполнения соответствующей учебно-практической деятельности.

В ходе разработки методики констатирующего эксперимента мы реализовывали многоаспектный подход, базирующийся на совокупности психологических, психолингвистических и психофизиологических критериев (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, В.Е. Гурьянов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Устная и письменная формы речевой деятельности характеризуются структурной (внешней и внутренней) организацией, предметным содержанием, обеспечиваются совместной работой соответствующих структур головного мозга различного уровня и проводящих путей.

При проведении исследования мы опирались на теоретические положения о письме, его компонентах, которые сформулировал А.Р. Лурия и вслед за ним другие исследователи, а также учитывали принципы социального про-

исхождения, системного строения, хроногенной организации и локализации психических функций, современные исследования в области когнитивной нейропсихологии и нейрофизиологии [1–3; 5; 7 и др.]. Таким образом, системный и динамический анализ сложной функциональной системы письма предполагал рассмотрение ее компонентов как по «горизонтали» (базовые операции), так и по «вертикали» (как сложной организации, которая зависит от уровня произвольности, автоматизированности написания и др.).

В ходе исследования устанавливалась взаимосвязь между уровнем орфографической грамотности (содержательной характеристикой) и потребностно-мотивационной составляющей орфографически верного письма (наличием/отсутствием сомнений при письме (операционной характеристикой) и характером мотивации к изучению орфографии), а также субъективной оценкой учащихся о наличии орфограмм. Для определения степени сформированности орфографической грамотности изучалось наличие задатков к интуитивной орфографической грамотности (верному написанию слов в диктанте на не пройденные орфограммы). Соотнесение данных опроса с количеством субъективных орфограмм, которые выделяли учащиеся в ходе экспериментального исследования в диктанте и при написании слов на пройденные правила, включая «конфликтные слова», позволило получить объективную информацию о наличии сомнений при письме и их частоте.

Изучение характера потребностно-мотивационной составляющей в усвоении орфографических знаний, умений их актуализировать и систематизировать реципиентами до написания диктанта, ориентировочной основы орфо-

графических действий, а также когнитивных схем детей осуществлялось при выполнении устного задания и ответе реципиентов о частоте возникновения сомнений при выполнении письменных работ; о том, когда необходимо актуализировать ориентировочную и содержательную часть грамматико-орфографических действий. Анализировался характер приводимых примеров на орфографические правила.

Индивидуальное своеобразие стратегий овладения орфографией определялось степенью осознания потребности в знаниях об орфографических ситуациях (наличием предпосылок формирования рефлексивности орфографических операций, действий), уровнем владения языковыми (орфографическими) обобщениями (особенностями когнитивных схем), а также наличием задатков к интуитивной орфографической грамотности. В качестве ведущего компонента когнитивных стратегий, который определяет степень выраженности других, нами рассматривались особенности когнитивных схем. Они отражали характер и степень сформированности языковых (орфографических) обобщений, речемыслительных операций, общих и частных грамматико-орфографических действий. Констатировали уровень владения соответствующими понятиями. Характеризовали умение приводить собственные примеры слов на заданные орфографические правила, выделять их виды, называть общие и частные признаки, используя различные виды аргументации.

В ходе исследования дети с ОНР демонстрировали три типа грамматико-орфографических обобщений. Ни один из реципиентов экспериментальных групп не достиг четвертого уровня данных языковых операций, который отмечался у значительного количества

их сверстников с нормальным речевым статусом.

Стратегия овладения орфографией определялась особенностями стиля кодирования информации, выделением преобладающего вербального, образного или смешанного компонента, а также доминирующей модальности (зрительной, слуховой, кинестетической). Такой анализ позволил выделить группы школьников с учетом стратегии кодирования стимульной информации и четырех когнитивных схем, составляющих основу ориентировочной части орфографических действий.

Для определения характера сформированности вербального (образного) компонента мы использовали тест И.П. Павлова. Детям предлагалось сгруппировать 9 слов (названий картинок) на 3 части поровну с учетом определенной общности (по смыслу). При доминировании левого полушария дети классифицировали слова на основе выделения общих существенных признаков предметов и явлений.

Доминирование правого полушария давало иную стратегию выполнения задания. При образном мышлении в первую очередь обобщались функциональные признаки предметов и явлений.

Таким образом изучалось, какие операциональные компоненты орфографических правил формировались у младших школьников экспериментальных групп успешно (и менее успешно): опирающиеся на актуализацию целостного образа буквосочетаний (правила графики, написание ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА и др.) или предполагающие симультанно-сукцессивные действия звуко-буквенного и морфологического анализа и синтеза (правописание безударных гласных в корне). Особенности стиля кодирования информации сравнивались с уровнем сформирован-

ности орфографической грамотности детей экспериментальных и контрольных групп.

Определение ведущей модальности проводилось с помощью методики Джекобса, описанной Л.В. Савельевой [10]. Это позволило определить у младших школьников характер мнестических операций при усвоении ими морфологического, традиционного, фонематического принципов правописания и правил графики. Детям предлагалось запомнить максимальное количество цифр при зрительном, моторном и слуховом их предъявлении. Полученные результаты сравнивались с характером орфографических ошибок реципиентов.

Анализ результатов сравнения детьми похожих рисунков, нахождения девяти различий в предложенных изображениях и в текстах двух предложений позволил определить уровни сформированности наглядно-образного мышления (когнитивных стратегий, механизмов зрительного восприятия, в частности гностических и моторных операций), а также выявить характер словесно-логического мышления при комментировании учащимися выполнения заданий. Для изучения характера когнитивных стратегий (характера реагирования младших школьников на стимульный материал), соотнесения его со степенью сформированности орфографической грамотности, а также мотивации к изучению правописания нами были проведены задания по адаптированным методикам Дж. Кагана «Сравнение похожих рисунков» (описанной Л.В. Савельевой [10]), М.Р. Гинзбург (представленной Е.Г. Трошихиной [8]) и диктанты для учащихся 2–4-х классов.

Учитывая принципиальную общность строения внешней и внутренней деятельности, описанную А.Н. Леон-

твевым, взаимосвязь сознательной операции с действием, при анализе экспериментальных данных мы придерживаемся точки зрения Ж. Пиаже, который считал именно психофизиологические и когнитивные составляющие деятельности ребенка переходом, ведущим от сенсомоторного плана к мысли, а значит, к произвольному усвоению орфографически верного письма младшими школьниками.

В ходе исследования нам удалось выделить 3 группы младших школьников с ОНР: с низким, средним и выше среднего уровнями сформированности и функционирования содержательных и операциональных компонентов орфографически верного письма, которые определили индивидуально-типологические особенности их языкового развития.

В первую группу вошли учащиеся с ОНР (26,7% второклассников, 30% третьеклассников, 40% четвероклассников). У них отмечался низкий уровень сформированности содержательных и операциональных составляющих орфографически верного письма: умений опознавать, выделять общие и частные признаки орфограмм, навыков самопроверки и самоконтроля, а также потребностно-мотивационной составляющей к усвоению орфографии. Отмечалось отсутствие сомнений при письме, задатков к интуитивной орфографической грамотности, трудности актуализации, интериоризации и экстериоризации грамматико-орфографической информации, выработки сукцессивных учебно-практических операций и действий. Когнитивные схемы соответствовали обобщению нулевого и первого уровней, характеризовались стойкими смешениями и заменами формулировок орфографических правил, их общих и частных признаков, алгоритмов соответствующих написаний.

Начальные этапы формирования стиля кодирования сопровождались ограниченностью и неустойчивостью операций анализа зрительной информации, хаотичностью и импульсивностью при классификации стимульного материала. На фоне тенденции преобладания образного компонента отмечались стойкие затруднения в узнавании, восприятии и переработке информации различной модальности.

Вторую группу составили учащиеся с ОНР (33,3% второклассников, 46,7% третьеклассников, 43,3% четвероклассников) со средним уровнем сформированности содержательных и операциональных составляющих орфографически верного письма. Были выявлены стойкие затруднения при определении содержательной и операциональной составляющих учебной задачи, при выделении, интерпретации и оперировании понятийной основой орфографического правила, а также особенности потребности и мотивации к формированию орфографической грамотности. Смешивалась и неверно определялась последовательность грамматико-орфографических действий. При выделении концептуального ядра орфографического правила отмечалось усечение содержательной основы орфографических операций. Трудности нахождения концепта грамматико-орфографического алгоритма сочетались с нарушениями формирования символических языковых операций и оперирования понятиями на практическом и теоретическом уровнях, недостатками формирования сукцессивных и симультанных компонентов грамматико-орфографических действий. Характер когнитивной схемы указывал на аргументацию в ориентировочной части орфографических действий, соответствующую обобщению первого уровня. Нахождение большин-

ства орфограмм в тексте диктанта обеспечивалось выделением их отдельных признаков. Кодирование информации было затруднено недоразвитием операций концентрации внимания на стимульном материале и операций по его актуализации. Опора на операции зрительно-пространственного характера и акустического гнозиса осуществлялась при использовании нескольких каналов восприятия.

Механизмом нарушения содержательных и операциональных составляющих орфографически верного письма являлись трудности программирования, регуляции и контроля учебно-практических действий. Когнитивная обработка стимульного материала соответствовала импульсивному типу реагирования, что проявлялось в недостатках планирования предстоящих действий, сукцессивно-симультанных операций, смешении алгоритмов действий, неравномерности их выполнения.

В состав третьей группы (40% второклассников, 23,3% третьеклассников, 16,7% четвероклассников) вошли реципиенты с ОНР, у которых уровень сформированности указанных характеристик соответствовал уровню выше среднего. У них отмечались: трудности оперирования ориентировочной основой орфографических действий, несформированность полной грамматико-орфографической ассоциации между звучащим словом и его написанием, недостатки организационной и содержательной сторон учебно-практической деятельности, интеграции отдельных грамматико-орфографических знаний, умений, симультанно-сукцессивных операций в самостоятельную письменную речь, перевода их на автоматизированный фоновый уровень. Ориентировочная часть орфографических действий базировалась на аргументации, со-

ответствующей конкретному уровню обобщений при несформированности понятия «орфограмма». Дети владели отдельными грамматико-орфографическими операциями, но не умели выделить их существенные и частные признаки. Потребностно-мотивационная составляющая орфографически верного письма характеризовалась неустойчивостью. При кодировании стимульной информации преобладал образный компонент на фоне недостатков оперирования слуховыми, зрительными и зрительно-пространственными образами, произвольного программирования учебно-практических действий, что свидетельствовало об особенностях образной («холистической» по определению Т.В. Ахутиной) стратегии в зрительных и зрительно-пространственных операциях. Доминирование вербального компонента сочеталось с недостатками процессов приема, переработки и хранения слухоречевой информации в целом. Рефлексивный тип реагирования на стимульный материал сопровождался различной скоростью выполнения заданий, постоянным темпом работы, целостностью анализа и изучения объекта исследования.

Полученные результаты исследования способствуют оптимизации диагностики успеваемости учебно-практической деятельности младших школьников с ОНР, а также психологизации их языкового образования.

Литература

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки / Т.В. Ахутина, Л.В. Яблокова, Н.Н. Полонская // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. М.; Оренбург, 2000. С. 132–152.
2. Безруких М.М. Особенности речевого развития младших школьников с трудностями обучения письму и чтению / М.М. Безруких, О.Ю. Крещен-

- ко // Актуальные проблемы логопедической практики: метод. материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / отв. ред. М.Г. Храковская. СПб.: Акционер и К°, 2004. С. 247–259.
3. *Глозман, Ж.М.* Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.М. Глозман. М.: Академия, 2009.
 4. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / научн. рук. проекта В.И. Лубовский. М.: Уч.-произв. компл. «Федоровец», 1999.
 5. *Дубровинская, Н.В.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. М.: ВЛАДОС, 2000.
 6. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 1998.
 7. *Полонская Н.Н.* Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Полонская. М.: Академия, 2007.
 8. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001.
 9. *Прищепова, И.В.* Дизорфография младших школьников: учеб.-метод. пособие / И.В. Прищепова. СПб.: КАРО, 2006.
 10. *Савельева, Л.В.* Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии) / Л.В. Савельева. СПб.: Наука: САГА, 2006.