

*Липатова Мария Юрьевна*

магистрант

*Томме Людмила Евгеньевна*

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный  
педагогический университет»

г. Омск, Омская область

## **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР**

*Аннотация:* в данной статье рассмотрены главные трудности, возникающие при формировании орфографических умений у младших школьников. Авторами проанализирована программа всеохватывающего изучения посылов и ведущих устройств формирования метаязыковой возможности становления у младших подростков с ТНР орфографических умений.

*Ключевые слова:* тяжелое нарушение речи, усвоение языковых норм, орфографически грамотное письмо, формирование метаязыковых способностей.

Проблемы, связанные с нарушением письма детей, у которых тяжелое нарушение речи рассматривается в трудах Р.Е. Левиной. Она связывает такие нарушения с отклонениями в лексико-грамматической и фонетико-фонематической областей в речи детей, по-другому говоря с отклонением развития речи как системы. Вместе с этим показатель уровня нарушения в письме обусловлен степенью развития у ребенка речи.

Речь у ребенка младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи отличается недостаточным развитием и умением правильности связки слов в предложениях, у таких детей набор слов и конструкций синтаксического плана ограниченный объем, неправильное употребление и применение предлогов, а также они испытывают проблемы при программировании связного высказывания. Дети с ТНР обладают маленьким словарным запасом, какие-то из них не

разговаривают совсем. При тяжелых нарушениях речи характерно ее недоразвитие в общем, а это имеет выражение в неполноценности как лексической, грамматической, так и звуковой речевых областей. Следствием этого у многих детей с тяжелым нарушением речи является ограниченное мышление и обобщений в речи, трудности при чтении и письме. Это все сильно затрудняет понимание и усвоение азов наук, хотя есть первичная сохранность умственного развития. Детями с ТНР сложно овладевают правилами формирования новых слов, и это приводит к задержке пополнения запаса слов. Ими допускается много ошибок в употреблении приставок, суффиксов. (Н.В. Серебрякова, Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова, Е.Ф. Соботович, и др.).

У детей с ТНР нет умения оперирования при образовании слов элементами морфологии, что очень ярко выражается, когда ими подбираются однокоренные слова. Крайне скуден и набор слов для проверки, он стереотипен: к этому слову подбираются 2–3 формы слова, которые имеют отличие только во флексиях, редко используются при образовании проверочного слова приставки и суффиксы. Порой слова подбираются, которые близки в отношении звуков, но имеющие различные значения.

Л.Ф. Спировой отмечается ряд ошибок у школьников, которые связаны с недостаточным формированием грамматического и лексико-семантического строя речи. Причиной таких ошибок, как считает автор является недостаточный словарный запас, очевидные трудности при подборе слов с одним корнем, что определяется недостаточным пониманием морфологии слова.

У детей, имеющих речевые нарушения, достаточно затруднен подбор родственных, причиной этого является статичность и ограниченность запаса слов. Тяжело им дается поиск формы слова в некоторых случаях они ее вообще не находят. Сложность при усвоении этих правил еще и усугубляется не умением при подборе слов с одним корнем замечать сходное значение, потому что данное умение обуславливается наличием звукового словесного представления.

У школьников с ТНР существуют затруднения даже при употреблении окончаний, относящихся к падежу, при смешении форм склонений, есть трудности при определении числа изменяя существительные среднего рода. Относящиеся к неправильному употреблению числа ошибки, проявляются при разных видах согласования.

Одним из существенных показателей неумения грамматически правильно оформить речь – это низкий уровень освоения структуры предложения. Учащимися, как в письменной, так и в устной форме речи используются простые предложения с небольшим распространением. Составляя развернутые предложения, в которых более, чем пять слов, а также предложения со сложными синтаксическими конструкциями, ими допускаются масса разных ошибок при согласовании, в предложном и падежном управлении.

С затруднениями в программировании связаны перестановки, пропуски смысловых цепочек, нарушения целостности как письменного, так и устного текста.

Письмо детей, испытывающих подобные трудности, содержит большое количество аграмматизмов (искажений грамматической словесной формы, неумение образовать или изменить слово). Многими детьми тяжело усваивается морфологический словесный состав (присутствует путаница корней, суффиксов, окончаний, приставок; нет их различия, при написании производят замену, даже когда пишут под диктовку). Все эти признаки дают подтверждение недоразвитию у детей с ТНР формообразующих и словообразовательных операций в языке.

Орфографический навык, как отмечено М.Р. Львовым, является автоматизированным компонентом сознательной речевой деятельности.

Навыки орфографии – это сложная интеллектуальная деятельность, в структуре, которой взаимодействуют речевые и неречевые функции. Получается, что при развитии данного навыка ставится цель выработать автоматизм, интериоризацию (перевод во внутренний план) данных действий и постоянное включение действия на автомате в орфографически правильное письмо [4, с. 213].

В литературе методологического и теоретического характера, связанной с вопросами обучения орфографии младших школьников с ТНР (М.Р. Львов и др.) представлены разные орфографические упражнения: списывание, творческие задания, диктанты, грамматико-орфографический разбор, лексико-орфографические упражнения, письмо по памятки, изложения, какография. При объяснении правильности орфографического написания при самопроверке, в комментированном письме и при исправлении орфографических ошибок, тоже развивает орфографические навыков и умений [3, с. 293–295].

И.В. Прищепова описала методику коррекционной работы по развитию орфографических умений у младших школьников. При создании своей методики И. В. Прищепова использовала методы и приемы, которые описаны в трудах Р.Е. Левиной; Д.Н. Богоявленского; Р.И. Лалаевой; Е.Ф. Собонович; А.В. Ястребовой; Л.Ф. Спириной; и др.

Описанная автором коррекционная работа, проходит в несколько периодов.

1 период – выполнение орфографических действий при помощи логопеда, их материализация. Часто используется наглядный материал, карточки с согласными и гласными буквами, их условными обозначениями. Главное – обучить малыша «видеть» орфограмму в слове до ее написания, дрессировать ее предвидеть и отыскивать «ошибкоопасные» пространства в словах.

2 период – укрепление орфографических познаний с внедрением всевозможных графических и относительных обозначений, схем, таблиц, букв и их сочетаний. Необходимый размер грамматических заданий, способностей и умений считается посылом и важным условием для обоснования такого или же другого написания в слове. Для большинства текстов морфологического и обычного основ написания принципиально вовремя квалифицировать морфологический состав текстов.

3 период – выполнение орфографических поступков при оглушительном объяснении подростками производимых поступков в облике размышлений и выводов.

4 период – интериоризацию приобретенных способностей, познаний и умений, перевод в интеллектуальный проект, их довербализация (выполнение конкретных операций в проекте внутренней речи, размышлений «про себя»).

На этом этапе учащиеся выполняют грамматические и орфографические упражнения письменно, про себя, выделяя условными обозначениями орфограммы, которые встречаются в словах [4, с. 240].

К мало разработанным проблемам можно отнести и проблему метаязыковой способности учеников.

Контроль и оценка собственной речи и успешности коммуникации обеспечиваются метаязыковой компетенцией (или метаязыковой способностью). Изучение метаязыковой компетенции – актуальная задача современной лингвистики и смежных с ней наук, психолингвистики и онтолингвистики прежде всего, в том числе и логопедии. А.М. Шахнарович относит становление метаязыковой компетенции к школьному возрасту, когда ребенок получает метаязык: «как для осознания предметной деятельности ребенку необходимо слово, точно так же и для осознания языка ребенку необходим метаязык... Усваивая метаязык, ребенок переступает на интеллектуальную стадию владения языком». При системном подходе к учебному материалу и акценте на межпредметных связях между предметами формируется картина мира. При ее формировании особая роль отводится родному языку, являющемуся уникальным средством общения, познания, обобщения так как не существует другого способа систематизации в сознании, структурирования собственного опыта для достояния других. Непременное условие для становления научного понимания мира – это рефлексия, в данном случае понимающаяся способностью анализа собственной коммуникативной и познавательной деятельности. Соответственно особо важное внимание необходимо уделять оценке и контролю самим учеником своей деятельности в развивающем обучении.

Анализ психолого-педагогической, психолингвистической, логопедической и методической литературы, которая посвящена вопросам освоения орфографических знаний, навыков и умений при нормальном и нарушенном развитии речи,

говорит о том, что этиологические вопросы, вопросы систематизации разных проявлений нарушений при освоении орфографии, соотношение отклонений неречевых и речевых функций психического характера в структуре данного нарушения разработаны недостаточно; нет соотношения метаязыковой и практической способностью владения языком, об динамике и особенностях при формировании орфографических навыков и умений младших школьников с ТНР. На данном этапе задачи по обучению младших школьников с ТНР метаязыковой способности находится на уровне поиска оптимальных приемов и методов для того, чтобы создать целостную систему педагогической коррекции. Отсутствуют программы, которые обеспечивают преемственность работы.

Анализируя проблему формирования орфографических умений у младших школьников с ТНР, мы акцентируем внимание на то, что данный вопрос остается открытым для дальнейшего исследования. В дальнейшем предполагается разработка оптимальных вариантов приемов, путей и методов по созданию целостной системы педагогической коррекции, учитывая систематизацию нарушений в освоении орфографии, соотношение отклонений речевых и неречевых психических функций в структуре данного нарушения; о соотношении метаязыкового и практического уровня владения языком, об динамике и особенностях процесса при формировании орфографических навыков и умений младших школьников с ТНР.

### *Список литературы*

1. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений у аномальных детей. – Л.: Образование, 1990. – 23 с.
2. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: Учебное пособие / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Академия, 2005. – 415 с.
3. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников [Текст]: Учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб.: Каро, 2006. – 240 с.
4. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев.: Изд-во Киевск. гос. пед. ин-та, 1981. – 150 с.

5. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – С. 3–10.

6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. – М., 2000.

7. Шахнарович А.М. Онтогенез речи и формирование языковой способности человека: проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991.

8. Ястребова А.В. Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющих нарушения речи / А.В. Ястребова, Е.П. Конюшков // Дефектология. – 1974. – №12. – С. 43–49.