

комплексной помощи младшему школьнику, что позволяет ему благополучно социализироваться в классе, школе, способствует гармоничному развитию личности ребёнка. С другой стороны, позволяет родителям (законным представителям) стать полноценным субъектом образовательных отношений. Помимо этого, грамотно организованное сопровождение семьи ребёнка с ОВЗ приводит к повышению достижений учащихся с особенностями в развитии, качественному выполнению домашнего задания, созданию единой воспитывающей среды в образовательной организации и семьях детей.

Библиографический список

1. Информационно правовое обеспечение Гарант : официальный сайт. Москва. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 10.03.2021)
2. Грошеникова В.А. Надо ли учить читать учителя? / В.А. Грошеникова, И.И. Мельникова // Начальная школа. 2017. № 5. С. 12-16.
3. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина / под ред. В.И. Селиверстова. Москва: Владос, 2003. 408 с.
4. Министерство Просвещения Российской Федерации : официальный сайт. Москва. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (дата обращения 13.03.2021)
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии : диагностика и консультирование / под науч. ред. И.Ю. Левченко. Москва : Книголюб, 2008. 144 с.

УДК 376.3

В.В. Байгильдина, О.В. Елецкая

Своеобразие познавательных процессов у школьников и их влияние на формирование орфографической компетенции у школьников с дизорфографией

DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-71-82

Аннотация. Публикация знакомит с исследованием по проблеме дизорфографии у младших школьников, обусловленной спецификой состояния различных неречевых процессов. Выделяются и описываются характерные особенности возникновения дизорфографии как стойкого нарушения письма по правилам орфографии.

Ключевые слова: орфография, дизорфография, нарушение формирования навыка письма, орфографическая компетенция.

V.V. Baigildina, O. V. Eleckaya

The originality of cognitive processes and the influence on forming of spelling competencies in schoolchildren with dysorthography

Abstract. The present study deals with an investigation of dysorthography at junior high school students who have a lack of form of non-speech processes. The characteristic features of the dysorthography source as a persistent and specific violation of the writing is highlighted and described.

Keywords: spelling; dysorthography, violation of the formation of writing skills, spelling competence.

Дизорфография - специфическое системное расстройство формирования и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей. В основе этого расстройства лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, отрицательно влияющие на своевременное и полноценное развитие операционально-технологических составляющих функциональной системы орфографически правильного письма [Елецкая, 2008; Елецкая, 2012].

Орфографический навык письма основывается на сложных психических образованиях – на внутренней речи, способности к абстракции, произвольности и осознанности речевых процессов. Формирование орфографической компетенции у школьников позволяет им не только овладеть новым средством обобщения опыта, но и обусловливает перевод психических процессов у детей на более высокий уровень функционирования - осознанности и произвольности. В психологическом аспекте письмо учащихся рассматривается как сложная психическая деятельность – письменная речь, базирующаяся на автоматизированном моторном навыке [Елецкая, 2008; Елецкая, 2012; Елецкая, 2016].

Реализация процесса письма предполагает участие в его организации и сопровождении познавательных процессов, достаточный уровень зрелости личностной и эмоционально-волевой сферы. Учитывая то, что внимание к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, имеют большое значение в форми-

ровании орфографической компетенции школьников, было предпринято исследование, позволяющее выявить уровень их актуального психического развития, отражающего особенности формирования базовых составляющих психической деятельности – орфографически правильного письма.

Эксперимент проводился на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы №10 Калининского района г. Санкт-Петербурга (для детей с нарушениями речи и слуха), с октября 2020 года по декабрь 2020 года. В эксперименте участвовали учащиеся 4-х классов (средний возраст – 10 лет, 5 мес.) в составе 40 человек. Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группа по 20 человек в каждой группе. Экспериментальную группу (далее - ЭГ) составили 20 учащихся с неполноценным орфографическим навыком письма, контрольную группу (далее – КГ) – 20 школьников, владеющих орфографией. В основу написания методики констатирующего эксперимента вошли разработки О.В. Елецкой, А.А. Таракановой, А.В. Щукина [Елецкая, 2014; Елецкая, 2016; Елецкая, Тараканова, Щукина, 2017].

Анализ результатов исследования состояния *долговременной и кратковременной вербальной слуховой памяти* показал, что учащиеся КГ были более успешны, чем их сверстники из ЭГ. Оценка кратковременной памяти проводилась методом пяти последовательных повторений. По мере увеличения количества повторений от 1 до 5 каждая группа демонстрировала рост среднего количества запоминаемых слов: в ЭГ диапазон составил от 3.3 до 7.4 слов, а в КГ – от 4.1 до 7.9 слов. Через час после начала эксперимента в обеих группах происходил спад среднего количества запоминаемых слов до 5.7 и 7.8 в ЭГ и КГ, соответственно, что давало основания делать выводы о состоянии долговременной памяти испытуемых. сравнению с их сверстниками в КГ. Школьники ЭГ демонстрировали различные варианты воспроизведения словесного ряда. Большинство из них (48%), припомнив после первого предъявления 5-7 слов, к концу исследования сохраняли свой результат. При 2-4-ом повторении количество воспроизведённых ими слов могло увеличиваться до 8-9. При воспроизведении слов через час результат оставался прежним или незначительно ухудшался. Около 12% учащихся ЭГ, продемонстрировав высокие результаты по результатам пяти повторений, не смогли припомнить более 4-5 слов спустя час после последнего

предъявления слов. Около 6% школьников показали стабильно низкие по сравнению с КГ результаты как сразу после прослушивания слов, так и через час. Школьники ЭГ нередко воспроизводили слова, которые не предъявлялись экспериментатором. Причём добавляли слова, явно появившиеся в результате синтагматических ассоциаций с уже звучавшими. Например, после припоминания слова *вода*, многие школьники называли слово *огонь*, припоминание слова *стул* провоцировало название слова *стол*, *хлеб* → *соль*; *окно* → *дверь* и т. д. Представляется, что подобное явление, почти не проявляющееся в КГ, связано не только с неполноценностью памяти, но и с недостаточностью произвольности и регуляции запоминания.

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что состояние памяти учащихся четвертого класса с дизорфографией отличается от состояния памяти их сверстников недостаточностью объёма и точности произвольного запоминания языкового материала. Детям с дизорфографией было свойственно быстро терять интерес к заданию. Проявления персеверации и вербальные парафразии в ответах школьников экспериментальной группы говорят о неэффективной стратегии запоминания и могут свидетельствовать о недостаточности мотивационно-целевого компонента в структуре их учебной деятельности.

Обобщая данные, полученные в ходе эксперимента, можно сказать, что состояние долговременной и кратковременной вербальной слуховой памяти школьников в ЭГ с дизорфографией выражается недостаточностью объёма и точности произвольного запоминания языкового материала, что неизбежно скажется на овладении речеведческой терминологией и лингвистическими понятиями, необходимыми для формирования орфографического навыка письма.

Исследование объёма зрительной памяти позволило обнаружить определенное своеобразие этого процесса у испытуемых с дизорфографией: в КГ максимальное количество баллов было получено лишь 20% учеников. При этом медиана результатов в ЭГ была смещена в область 6-7 и 4-5 баллов. Такие результаты были продемонстрированы 80% учеников. Результат в 2-3 балла был получен 10% обучающихся ЭГ, меньшее количество баллов (0-1) в группе не был набран никем. Представленный характер распределения в обеих группах демонстрирует, что у учеников с дизорфографией ёмкость визуально запоминаяемой зрительной

памяти ниже, чем в КГ, и соответствует нижней границе возрастной нормы.

Исследование состояния концентрации, распределение и переключаемость внимания показали более высокие результаты учащихся КГ по сравнению с испытуемыми ЭГ. При выполнении задания школьники, орфографическая компетентность которых была сформирована в соответствии с требованиями школьной программы, проявили старательность, скорость их деятельности равномерно росла, при этом количество ошибок было незначительным. В работе школьников этой категории отсутствовала цикличность, учащиеся демонстрировали высокую работоспособность. В отличие от них учащиеся ЭГ показывали меньшую скорость и точность выполнения задания. Скорость их работы со временем либо уменьшалась, либо наоборот увеличивалось, а количество ошибок неуклонно возрастало. По результатам анализа работ и наблюдения за их выполнением детьми, учащиеся ЭГ разделились на четыре подгруппы.

Школьники первой подгруппы (34%) отличались высокой утомляемостью, периодическими изменениями работоспособности, замедленной вработываемостью и плохой переключаемостью. Перед тем, как приступить к выполнению теста они долго готовились к работе: разглядывали бланк, выбирали ручку или карандаш, перебирали тетради, учебники. Если производилась попытка их поторопить, вработываемость замедлялась ещё сильнее. Картинка выполнения теста у детей выглядит как ступенька. Скорость выполнения возрастала, а точность выполнения находилась на самых низких уровнях в группе ($K < 0,9$).

Школьники *второй подгруппы* (57%) активно включались в деятельность, но работали недолго, так как быстро утомлялись и не могли произвольно регулировать свою работоспособность. Скорость выполнения, как правило, была хорошей, иногда даже высокой ($V > 38$). Однако точность часто оказывалась значительно ниже средней по группе, имея тенденцию к ухудшению в конце работы. Картинка выполнения теста у этой категории детей выглядит как перевёрнутая ступенька: хорошие темповые показатели наверху и резко снижены во второй части работы.

У учащихся *третьей подгруппы* (12%) картинка выполнения теста отразила неравномерность в выполнении задания. Одни строчки обрабатывались практически полностью, в других отмечен-

ными оставались лишь некоторые квадратики. В целом в работах таких детей при высокой скорости наблюдалась невысокая точность, и, чем выше была скорость, тем ниже оказывалась точность выполнения задания. При этом дети выглядели деятельными, активными и даже повышенно возбуждёнными. Регулировать свою деятельность и контролировать её им было сложно.

В рабочих бланках школьников *четвёртой подгруппы* (11%) обработанными были, как правило, только первые 12-14 клеток. При этом точность выполнения могла быть достаточно высокой. Дети этой группы отличались повышенной умственной утомляемостью. Однако утомляемость проявлялась только в учебной деятельности. Физически они часто были хорошо развиты. Во время выполнения задания такие школьники нередко ложились на парту, не реагировали на замечание, тихо занимались своими делами. При этом на перемене некоторые из них были достаточно активными.

В целом дети с дизорфографией обнаруживают недостаточность процесса внимания, соотносящиеся с нижней границей возрастной нормы, что проявляется как в качественном своеобразии типологических профилей, так и в более низких характеристиках внимания по сравнению с успешно обучающимися школьниками.

Результаты исследования способности к пространственной организации и зрительно-моторной координации показали достоверность различий между группой детей с дизорфографией и детьми контрольной группы. В целом учащиеся с нарушением формирования орфографической компетенции допускали большее число ошибок при копировании образцов. Наиболее характерными оказались такие ошибки, как несоответствие количества элементов рисунка образцу, нарушение формы изгиба линий, отклонения в форме фигур, частичное наложение вместо отдельного изображения фигур и наоборот, отдельное изображение вместо пересечения фигур. Особенности выполнения задания учащимися с дизорфографией объясняются, скорее всего, недостаточным уровнем развития зрительно-моторной координации, а также трудностями дифференцировки пространственных отношений. Фигуры, которые необходимо было перерисовать с образца, являются достаточно сложными (определённое количество кружков в форме прямоугольника, развернутого треугольника; пересечение плавных линий с прямыми углами; сочетание двух фигур).

Средние групповые значения успешности выполнения задач, направленных на изучение *наглядно-образного мышления*, составили: для ЭГ – 68,1%, для КГ – 81,1%. При этом задания серии А (на простое и сложное тождество) выполнялись на достаточно высоком уровне детьми как ЭГ, так и КГ (с успешностью на уровне 70-80% детьми с дизорфографией и 90-100% детьми контрольной группы). Дети ЭГ выполнили в среднем около 80% задач серий А и В на установление симметрии. Дети КГ справились более чем с 90% заданий. Выполняя задания на простую и сложную аналогию (наиболее сложные задания теста) дети ЭГ успешно выполнили 52% заданий серии. Дети КГ – 79,4%.

Продуктивность решений задачи детьми обеих групп зависела от её сложности: с наибольшим успехом дети выполняли задачи на простое тождество, при этом наблюдались наименьшие различия между группами. Можно судить о сформированности у детей ЭГ мыслительных операций, необходимых для решения подобных задач, а также о сохранности структуры познавательной деятельности. Несколько хуже выполнялись задания на сложное тождество, требующие умения рассматривать изображение с разных точек зрения, т. е. многоаспектного анализа, умения выделять не только бросающиеся в глаза, но и малозаметные детали, а также учитывать несколько признаков или взаимное расположение нескольких элементов рисунка. Успешность выполнения детьми ЭГ задач на установление аналогии была намного ниже, чем детьми КГ. Решение задач этого типа предусматривает умение выделять признак, необходимый для установления аналогий, особенно если он был замаскирован несуществующими деталями, учитывать несколько признаков, а также синтезировать их, объединяя определённые свойства объектов.

В ходе исследования среди детей ЭГ выявились три подгруппы в зависимости от уровня решения матричных задач. Дети первой подгруппы (44%) решали задачи примерно на том же уровне, что и дети КГ. Они могли самостоятельно анализировать наглядную ситуацию и на основе мысленного оперирования образами осуществлять синтез необходимых признаков, а также сравнительно легко переходить от одного типа задач к другому. Дети второй подгруппы (34%) решали задачи более или менее успешно, но хуже детей первой подгруппы: не всегда учитывали всю совокупность признаков изображения и часто ориентировались на наиболее заметные особенности рисунка, упуская замаскированные несущественными признаками важные свойства.

Снижение результативности выполнения заданий являлось следствием отсутствия у детей необходимого уровня сосредоточенности, контроля над своими действиями. Дети третьей подгруппы (22%) показали самые низкие результаты при решении всех типов задач: не могли самостоятельно проанализировать даже относительно простую наглядную ситуацию, выделить в ней существенные признаки и осуществить её мысленный синтез. Усвоение принципа решения задач оказывалось непрочным, и правильное решение чередовалось с неправильным. При предъявлении пары рисунков они часто усваивали лишь внешние условия задачи, и, не сравнивая рисунки между собой, пытались угадать ответ. Низкая успешность выполнения задания в значительной мере определялась и неорганизованностью детей, импульсивностью, неумением сосредоточиться на задании. Факт решения этими школьниками задач на простое тождество, чередование правильных и неправильных ответов при решении задач других серий, свидетельствует о сохранности их мышления. Но этим детям требуется более длительное и учитывающее их особенности обучение приемам умственной деятельности.

Анализ результатов выполнения заданий, позволяющих изучить у детей с разной степенью успешности обучения орфографии состояние наглядно-образного мышления, позволяет сделать следующие выводы. Прежде всего, можно говорить о том, что уровень развития наглядно-образного мышления детей с дизорфографией значительно ниже, чем у школьников, успевающих по русскому языку, но находится в пределах возрастной нормы. Решение задач на простое тождество всеми детьми экспериментальной группы свидетельствует о сохранности у них структуры познавательной деятельности и мыслительных операций. Для детей ЭГ характерным было отсутствие этапа ориентировки и анализа исходных условий задачи. Им были свойственны импульсивность, неорганизованность, неумение сосредоточиться на задании и контролировать свои действия. Результаты исследования выявили неоднородность группы детей с дизорфографией по уровню развития наглядно-образного мышления. Около трети школьников обнаружили средний (а в некоторых случаях и выше среднего) уровень способности в решении матричных задач. Другие (большинство детей) - проявили сниженную познавательную активность, недостаточную сосредоточенность, не учитывали всей совокупности условий и ориентировались только на один

признак при решении задач. Указанные трудности могут быть обусловлены недостаточностью процесса восприятия (скорость, объём, точность), а также низкой способностью контроля и регуляции деятельности. У меньшей части детей уровень развития наглядно-образного мышления соответствовал нижней границе нормы. Они не могли самостоятельно проанализировать даже простую задачу и сразу предлагали в качестве решения неадекватный ответ. Их отличала неорганизованность, импульсивность, неумение сосредоточиться на задании. Трудности этих школьников, по-видимому, обусловлены, прежде всего, дефицитом активного внимания.

Изучение сформированности у учащихся четвёртых классов словесно-логического мышления показало, что дети ЭГ успешно справились с 43,1% заданий, школьники КГ – 77,4%. Обращает на себя внимание неравномерность выполнения заданий детьми ЭГ. Самая низкая продуктивность в ЭГ получена по субтесту «Аналогии» (37,4%), самая высокая – по субтесту «Определение общих черт» (57,6%). Недостаточность операций анализа и синтеза, выявленная на невербальном материале, сохраняется при решении задач того же типа на материале словесно-логическом. При этом школьники испытывали те же трудности. Дети часто принимался за существенный признак наиболее заметный, знакомый или случайный. Одни понятия были несформированы, другие неточны, третьи – неполны или использовались не в нужном значении. Дети ЭГ существенно хуже выполняли вторую часть заданий, что указывает на непонимание значений слов или недостаточное овладение понятием, на недостаточное владение школьниками метаязыком, необходимым для усвоения основных речеведческих понятий.

Успешнее, чем с заданием «Аналогии» испытуемые ЭГ справлялись с первой частью субтестов «Определение общих черт» и «Классификации». Их задания конкретны, составлены на хорошо знакомом материале, наполненном для детей смыслом. Поэтому задачи, хотя и были сформулированы словесно, но, относясь к ситуациям, близким детям, решались ими почти на том же уровне, что и успешными школьниками. Вторая часть субтестов, состоящая из лингвистических терминов, выполнялась менее успешно, так как подразумевала оперирование лингвистическими понятиями.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что словесно-логическое мышление испытуемых обеих групп характеризуется следующими особенностями. Прежде всего, в группе

школьников с дизорфографией обнаружился более низкий уровень развития вербального мышления. У них выявлена количественная неравномерность звеньев в структуры вербального интеллекта, в то время как в контрольной группе все изученные составляющие словесно-логического мышления достигали примерно одного уровня развития. У детей с дизорфографией выявлена неполноценность способности к образованию понятий, недостаточность сведений об окружающем мире. Словарный запас испытуемых ЭГ характеризовался меньшим, по сравнению с детьми КГ, объёмом, неточностью и диффузностью понятий, бессистемностью представлений. Эти особенности мышления могут сказываться на качестве решения орфографических задач, так как абстрагирование от знакомых значений слова или воспроизведение и рассмотрение их в непривычном грамматическом ракурсе опирается на анализ и синтез, классификацию и обобщение.

Большую роль в формировании правильных языковедческих представлений и понятий играет сравнение. При овладении детьми программой кодирования устной речи с применением правил орфографии сформированность операции сравнения особенно важна для сопоставления смысловой информации и формально-логических характеристик грамматических категорий. Большинство школьников ЭГ испытывали выраженные затруднения при выполнении этой операции, особенно если осуществлять её приходилось в умственном плане. Только отдельные школьники ЭГ сравнительно легко выделяли общие черты при выполнении тестовых заданий. Большинство детей сравнивали предметы аналитически, поэлементно, с бессистемной фиксацией случайно выбранных деталей, без осмысления объекта в целом. В свою очередь, ученики КГ выполняли эту операцию синтетически, с объединением сопоставляемого материала по смыслу, с определённой систематичностью. Школьники ЭГ легче выделяли различия. В КГ преобладало сравнение по признакам сходства.

Доминирование у испытуемых ЭГ чувственной наглядности в восприятии слова и речи влекло за собой трудности при классификации слов по частям речи, подборе родственных однокоренных слов, делении речевого потока на слова и предложения. Однако выявленная у детей ЭГ способность успешно решать словесные задачи на классификацию и определение общих черт свидетельствует о сохранный структуре мышления и мыслительных операций. Возможность реше-

ния ими мыслительных задач определялась не столько видом мышления (наглядно-образное или словесно-логическое) или сложностью заданий, сколько тем, в какой степени содержание задач имеет понятный ребёнку смысл. Школьники ЭГ с трудом переключались с видов деятельности, сопровождавшихся наглядно-образным мышлением, на изучение формальных единиц языка, на поиски орфограмм в словах и их проверку, т.е. на алгоритмизированную работу, требующую произвольности словесно-логического мышления, сосредоточенности и скрупулезного контроля.

Анализ состояния *самооценки и уровня притязаний* проводился с помощью методики Дембо-Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан) и не выявил статистически достоверных различий в уровне притязаний в обеих группах испытуемых. Показатели желания достижений более высокой успешности варьировались от 80 до 97 %. Напротив, уровень самооценки у детей из ЭГ оказался ниже, по сравнению с уровнем самооценки учащихся из КГ. Возможно это связано со своеобразием высших психических функций у учащихся с нарушением формирования орфографической компетенции. Различие между уровнем притязаний и самооценкой у школьников в КГ и ЭГ в среднем составило 18 % и 27 %, соответственно. Принимая во внимание более явный разброс в уровне самооценки и уровне притязаний в ЭГ, можно заключить, что школьники из этой группы не чувствуют своих недостатков и высоко оценивают свои актуальные достижения, что, по-видимому, является проявлением недостаточной личностной зрелости. Такое проявление, скорее всего, может привести к неправильной оценке себя как личности у школьников, страдающих дизорфографией, у них возможны серьезные эмоциональные срывы, возрастет тревожность.

С другой стороны, меньшая разность (менее 20%) в уровне самооценки и притязаний у школьников из КГ демонстрирует более реалистичное видение самих себя в окружающем мире, это может свидетельствовать о большей уверенности, настойчивости в достижении целей, продуктивности в процессе выполнения заданий.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что у детей с дизорфографией формирование и развитие способностей, определяющих успешность усвоения орфографических знаний и навыков (познавательная активность, соотносительный анализ, синтез на основе выделенных существенных признаков, формирование конкретных

представлений и понятий, организация и контроль своей деятельности) требуют специальных методов педагогического воздействия.

Исследование выявило своеобразие психологического статуса данной категории школьников, которое, однако, находится в рамках индивидуальных различий в пределах возрастной нормы. Типологические особенности психологического статуса детей прежде всего проявляются на операционально-технологическом уровне организации психической деятельности. Их представляют пониженная, по сравнению с условно возрастной нормой, произвольность психической активности и аффективной регуляции, низкая умственная работоспособность, затруднения произвольной концентрации и переключения внимания, его повышенная отвлекаемость, недостаточный объем памяти и неточность воспроизводимой информации. Отмечается недостаточный уровень развития алгоритмического мышления и диспропорция в функционировании мыслительных операций на наглядно-практическом и словесно-логическом уровне. Наиболее отчетливо эта диспропорция проявляется в развитии сукцессивных и симультанных процессов, операций обобщения и классификации.

Библиографический список

1. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы : дисс. ...канд. пед. наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008.

2. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников. Москва : Форум: Инфра-М, 2014. 208 с.

3. Елецкая О.В. Диагностическая модель изучения нарушений орфографической компетенции у школьников с различными вариантами дизонтогенеза / О.В. Елецкая, А.В. Щукин, Д.А. Щукина // Концепт. 2016. Т. 13. С. 16-20. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56164.htm> (дата обращения: 01.03.2021).

4. Елецкая О.В. Состояние познавательных процессов у учащихся с дизорфографией // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 3. № 3. С. 76-85.

5. Елецкая О.В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова, А.В. Щукин. Москва : Национальный книжный центр, 2017. С. 88-90.