

**ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ОВОЛОДІННЯ ОРФОГРАФІЧНИМИ НАВИЧКАМИ ДІТЬМИ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗОРФОГРАФІЄЮ**

*В статті акцентується увага на негативній тенденції до збільшення кількості учнів, які мають труднощі засвоєння освітніх дисциплін мовної галузі. Проблеми з грамотністю негативно позначаються на дитині, а також ускладнюють процес шкільної та соціальної адаптації. Без відповідної корекційно-розвивальної роботи ці труднощі набувають характеру дизорфографії. Автором розкрито лінгвістичні аспекти оволодіння орфографічними навичками учнями середнього шкільного віку та представлено методи та прийоми логопедичної роботи з подолання дизорфографії.*

**Ключові слова:** порушення писемного мовлення, орфографічна грамотність, дизорфографія.

*The article emphasizes respect for the negative trend to the increase in the number of students, as it may be difficult to master the illumination of the disciplines of the modern gallery. Problems with literacy have a negative impact on children, as well as complicate the process of school and social adaptation. Without proper corrective and developmental work, it is difficult to develop the nature of dysorthography. The author describes the linguistic aspects of volodinnya spelling novice students of the middle school age presents a method and method of speech therapy work with dysorthography.*

**Key words:** written speech disorder, orthographic literacy, dysorthography.

Діти з дизорфографією не можуть побачити складне для написання місце в слові або підібрати для нього перевірочну форму, таким чином дитина, знаючи правило, не може застосовувати його на практиці. Діти з дизорфографією роблять помилки при морфологічному розбірі, що свідчить про відсутність поняття різниці лексичного та граматичного значення слів. Також вони відчують труднощі щодо роду, числа, відмінювання, тобто тих понять, що свідчать про здатність до узагальнення [2].

У молодших школярів з дизорфографією не сформовано низку не мовленнєвих психічних функцій: операційні компоненти словесно-логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, відволікання, абстрагування, класифікація, систематизація), мовна пам'ять. Виявляться також нестійкість уваги (недостатність його концентрації), проблеми як перемикавання з одного виду в інший, і вироблення алгоритму орфографічних процесів [1].

Подібні порушення письма нерідко мають настільки стійкий характер, що зберігається аж до закінчення школи. Зокрема, Л.Г.Парамонова, Р.І.Лалаєва висловлюють припущення, що вирішальним фактором в етіології дизорфографії є «незавершена латералізація мовних процесів, необхідних для навчання письма», яка найчастіше буває обумовлена «генетичною шугльавістю». У цьому випадку, як зазначають автори, «правопівкульний, симультанний принцип обробки тексту, що підлягає написанню, продовжує домінувати над лівопівкульним принципом-дискретнологічним. Останній є недостатньо зрілим для того, щоб слово осмислювалося не як послідовність фонем, кожна з яких слід перешифрувати у відповідну графему, враховуючи правила орфографіх, що діють у мові» [4].

Психологи Д.Н.Богоявленський, Л.М.Божович, Г.Г.Граник у своїх роботах проаналізували механізм формування орфографічних навичок як утворення тимчасових зв'язків. Тобто, при формуванні навичок правопису морфем у ланцюзі асоціацій утворюється кілька ланок, до яких відносяться: 1) слухо-артикуляційне сприйняття слова чи речення; 2) осмислення смислового та граматичних значень, морфемного складу слова; 3) зорове уявлення – реакція письма [2].

Працюючи над формуванням орфографічних навичок, вчителю необхідно враховувати психологічну природу навичок орфографії. Навичками називають автоматизовані компоненти свідомої діяльності. При цьому потрібно враховувати, що слово «автоматизований» означає спосіб навички як дії, що спочатку ґрунтується на свідомому застосуванні певних правил і лише потім у процесі вправ, що піддається автоматизації.

Робота з розвитку мовлення здійснюється у таких напрямках [6]:

- 1) оволодіння нормами літературної мови (нормами літературної вимови, словотворення та форм слова, побудови словосполучень та речень, вживання слів відповідно до їх лексичного значення та стильової приналежності);
- 2) збагачення словникового запасу та граматичного ладу мови учнів;
- 3) формування умінь та навичок зв'язкового викладу думок в усній та письмовій формах.

Ці напрями у роботі з розвитку мови необхідно враховувати під час здійснення зв'язку між навчанням орфографії та розвитку промови. Цей зв'язок має місце в тих випадках, коли при вивченні орфографії також проводиться робота над вимовою, над значенням морфем, слів і фразеологізмів, над морфологічною формою слів, над словосполученнями та реченнями, а також щодо збагачення словникового запасу [3].

Причому слід підкреслити, що вправи і правильно організоване тренування – це не повторення одного і того ж первинно проведеного руху або дії, а повторне вирішення однієї і тієї ж задачі, в процесі якої спочатку рух (дія) вдосконалюється і якісно видозмінюється [5].

До недостатньої сформованості граматичних понять можна віднести:

- 1) нечітке володіння навчальною термінологією;
- 2) неправильну постановку граматичних питань;
- 3) значні труднощі щодо роду, числа іменників, прикметників і дієслів;
- 4) проблеми засвоєння категорії відмінювання іменників і відмінювання дієслів.

Недостатня сформованість орфографічного досвіду виявляється у труднощах під час вирішення орфографічних завдань. Дітям важко побачити «хибне місце» (термін М.Р.Львова), обґрунтувати вибір орфограми та підібрати необхідне правил правопису, особливо якщо ця орфограма пов'язана із застосуванням традиційного та морфологічного принципу мови.[1]

Дитина з дизорфографією, зазвичай, неспроможна самотійно, своїми словами переказати зміст орфограми, зробити узагальнення, висновок. Часто невірними виявляються приклади слів на вивченні орфограми. Граматичні ознаки орфограм зазвичай засвоюються формально (наприклад, при перевірці ненаголошених голосних у корені замість споріднених слів підбираються слова подібні до звучання). У дітей відзначаються труднощі засвоєння операцій та методів перевірки слів (наприклад, щодо морфемного складу слова та подальшому підборі ланцюжка родинних слів). Діти з дизорфографією не виділяють «помилково-небезпечні» місця в словах, що підкоряються морфологічному принципу письма (наприклад, корінь, закінчення, приставку або суфікс). Написання таких слів потребує певної багатоопераційної перевірки.[2]

Несформованість вміння розрізняти лексичне та граматичне значення словоформ, проявляється в тому, що в учнів виникають труднощі при аналізі змісту речення. Тому що вони не вдумуються в сенс слів, і як наслідок цього текст не усвідомлюється достатньою мірою. Дітям важко аналізувати пропозиції, які складаються з великої кількості слів. Молодшим школярам важко виділити прийменники через стислість звучання. Характерною помилкою є збільшення чи скорочення слів у реченнях, заміни за смисловою подібністю, зміна часу дієслова [5].

Дизорфографія у школярів розглядається як специфічне складне та стійке порушення у засвоєнні орфографічних знань, умінь і навичок, обумовлене

недорозвиненням вищих психічних функцій, які забезпечують цей процес у дітей. Проблема порушень писемного мовлення у школярів середнього шкільного віку все ще залишається актуальною.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames^ the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368(9531), 210-215.
2. Bishop, D.V.M., & Morty, R.E. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *Plos One*, 5.
3. Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(2), 165-188.
4. Reilly, S., Wake, M., Barin, E. L., Prior, M., Williams, J., Bretherton, L., Ukoumunne, O. C. (2007). Predicting language at 2 years of age: A prospective community study. *Pediatrics*, 120(6), e1441-e1449.
5. Rescorla, L., Dahlsgaard, K., & Roberts, J. (2000). Late-talking toddlers: MLU and IPSyn outcomes at 3;0 and 4;0. *Journal of Child Language*, 27(3), 643-664.
6. Zubrick, S. R., Taylor, C.L., Rice, M. L., & Slegers, D.W. (2007). Late language emergence at 24 Months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1562-1592.

**Рекомендує до друку науковий керівник доцентка Кабельнікова Н.В.**