

Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А.Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. - М. : Теревинф, 2005. - (Серия 'Особый ребенок'). - 224 с.

References

1. Bettel'gejm B. Pustaja krepost'. Detskij autizm i rozhdnie Ja. – M.: Akademicheskij Proekt, Fond "Mir", 2013. – 480 s.
 2. Bettel'gejm B. Prosveshhennoe serdce// Chelovek, 1992, № 2-6. 3. Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R., Libling M.M. Autichnyj rebjonok: puti pomoshhi. - M.: Terevinf, 1997. - 143 s. 4. Nikol'skaja O.S. Deti i podrostki s autizmom. Psihologicheskoe soprovozhdenie [Tekst] / O.S. Nikol'skaja, E.R. Baenskaja, M.M. Libling, I.A.Kostin, M.Ju. Vedenina, A.V. Arshatskij, O.S. Arshatskaja. - M. : Terevinf, 2005. - (Serija 'Osobyj rebenok'). - 224 s.

Дем'яненко Б.Т., Суміна К.А. Сучасні підходи до психотерапії раннього дитячого аутизму.

У статті розглядаються актуальні проблеми раннього дитячого аутизму. Акцентується увага на особливостях емоційних і комунікативних порушень. Підкреслюється складність механізмів формування даної патології. Розглядається психоаналітична теорія формування аутизму Б.Беттельхейма, в якій американський психолог на ранніх етапах розвитку дитини виявляє травматичні переживання. Дослідник проводить паралель між особливостями формування РДА та психологічними особливостями людей, які пережили жах концтаборів. Байдуже і / або емоційне неадекватне ставлення до дитини, особливо на ранніх етапах розвитку, призводить до інтра- та інтер психічного відчуження і формування глибоких емоційних і комунікативних порушень. Психоаналітичний підхід психотерапії РДА дозволяє створити такі підтримуючі відносини, які дозволяють пацієнтові подолати психологічні проблеми і сприяють особистісному розвитку.

Ключові слова: ранній дитячий аутизм, аутистичні порушення, механізми формування аутизму, психогенна теорія РДА, психоаналіз, психотерапія.

Демьяненко Б.Т., Сумина К.О. Современные подходы к психотерапии раннего детского аутизма.

В статье рассматриваются актуальные проблемы раннего детского аутизма. Акцентируется внимание на особенностях эмоциональных и коммуникативных нарушений. Подчеркивается сложность механизмов формирования данной патологии. Рассматривается психоаналитическая теория формирования аутизма Б.Беттельхейма, в которой американский психолог на ранних этапах развития ребенка выявляет травматические переживания. Исследователь проводит параллель между особенностями формирования РДА и психологическими особенностями людей, которые пережили ужас концлагерей. Безразличное и / или эмоциональное неадекватное отношения к ребенку, особенно на ранних этапах развития, приводит к интра- и интер- психическому отчуждению и формированию глубоких эмоциональных и коммуникативных нарушений. Психоаналитический подход психотерапии РДА позволяет создать такие поддерживающие отношения, которые позволяют пациенту преодолеть психологические проблемы и способствуют личностному развитию.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, аутистические нарушения, механизмы формирования аутизма, психогенная теория РДА, психоанализ, психотерапия.

Dem'janenko B.T., Sumina K.O. Current approaches to the psychotherapy of early infantile autism.

The article deals with topical issues of early infantile autism. The attention is focused on the features of the emotional and communicative disorders. It is emphasized the complexity of the mechanisms of formation of this pathology. We consider the psychoanalytic theory of the formation of autism of B.Bettelheim in which the american psychologist reveals the traumatic experiences in the early stages of child development. A researcher draws a parallel between the features of the formation of early infantile autism and psychological characteristics of people who have experienced the horror of the concentration camps. Indifference and / or improper emotional attitude to the child, especially in the early stages of development, leads to intra- and inter- psychic alienation and the formation of deep emotional and communicative disorders. Psychoanalytic approach to early childhood autism in psychotherapy allows you to create such a relationship that allows the patient to overcome psychological problems and promote personal development.

Keywords: early infantile autism, autism spectrum disorders, mechanisms of formation of autism, psychogenic theory of infantile autism, psychoanalysis, psychotherapy.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2016 р.

Статтю прийнято до друку 10.03.2016 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Руденко Л. М.

УДК: 373.5.016:81:376-056.264

МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВАРИАНТАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Елецкая О. В., olga_eletsкая@mail.ru,

Щукин А. В., antn66@mail.ru,

Щукина Д. А., m.u_champion@mail.ru

Одной из важных теоретических и практических задач современной логопедии является изучение нарушений процесса

формирования письменной речи у детей школьного возраста и разработка новых коррекционно-развивающих технологий,

позволяющих не только преодолеть данные нарушения, но и стимулирующих развитие у школьников языковых способностей.

Дизорфография, понимаемая как нарушение усвоения и автоматизации орфографического навыка письма, стала обсуждаться в логопедической литературе сравнительно недавно. Выделение дизорфографии как вида нарушения языковых способностей детей и формирования у них письменной речи, требующего специальных логопедических методов коррекции, произошло благодаря исследованиям Г.М. Сумченко и И.В. Прищеповой (1995 – 2001), публикациям Р.И. Лалаевой (1997), А.Н. Корнева (1995 – 2003) и других исследователей. Ученые говорят о том, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом необязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода неполноценность состояния устной речи.

Изучение дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы предполагает рассмотрение широкого круга невыясненных вопросов, затрагивающих все характерологические признаки данного расстройства. В частности, до настоящего времени не выделены критерии, позволяющие отграничить дизорфографию как специфическое расстройство функционирования письма от состояния, представляющего собой следствие недостатков обучения. Ответ на этот вопрос необходим для разработки специальных диагностических и коррекционных методик, направленных на преодоление затруднений детей в овладении письмом и совершенствование орфографической компетенции в соответствии с требованиями современной жизни (Елецкая О.В., Логинова Е.А., 2005; Елецкая О.В., 2014; Елецкая О.В., Тараканова А.А., 2015). В связи с этим на базе средних школ №326, 328, 336, 337, 338, 527 и 571 Невского района г. Санкт-Петербурга было предпринято специальное экспериментальное исследование, направленное на определение критериев дифференциальной диагностики расстройства формирования орфографического навыка (дизорфографии) от дидактогенной

дизорфографии, обусловленной несистематичностью обучения (Елецкая О.В., 2014).

В ходе исследования решались задачи:

- определение количественных и качественных критериев, на основании которых можно дифференцировать нарушение формирования орфографического навыка письма (дизорфографию) от дидактогенной дизорфографии (ложной), обусловленной недостаточностью систематического обучения;
- формирование экспериментальной и контрольной групп для проведения дальнейшего исследования состояния базовых компонентов процесса овладения орфографически-правильным письмом, структурных звеньев и проявлений дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы.

Первоначально к исследованию были допущены 318 учащихся пятых классов, обучавшихся школьной программе четвертый год. Средний возраст испытуемых – 10 лет 7 месяцев. Структуру исследования составили следующие дифференциальные критерии:

- 1) анализ анамнестических данных;
- 2) оценка состояния интеллектуального развития;
- 3) успеваемость;
- 4) актуальный уровень сформированности орфографического навыка письма;
- 5) понимание сущности и значимости правил орфографии;
- 6) способность воспроизводить по памяти научно-учебный текст лингвистического содержания;
- 7) уровень овладения логико-алгоритмической стратегией мышления.

Первый этап исследования был направлен на изучение и анализ медико-психолого-педагогической документации: **анамнестических данных (1)**, отражающих состояние раннего развития испытуемых (на основании медицинских карт), показателей **интеллектуального развития (2)** школьников (по данным обследования, проведенного школьным психологом) и их **успеваемости (3)** на основании изучения школьных журналов успеваемости.

При анализе анамнестических данных школьников особое значение придавалось уточнению сведений о течении беременности, родов, периода новорожденности. Особенности течения беременности или родов отмечалось в 86% случаев. При этом сочетанное влияние патологических факторов во время беременности и родов – «цепочка» пери- и постнатальных вредностей прослеживалось в 38% случаев.

Предшествовавшая беременности гинекологическая патология характеризовалась повторными искусственными абортми у 13% женщин, самопроизвольными (чаще – повторными) – у 4%, мертворождением – у 1%. Нарушения течения беременности, обусловившие хроническую внутриутробную гипоксию плода, отмечались в 69% случаев. Часто беременность сопровождалась токсикозом (59%) в виде рвоты (34%) или нефропатии (25%). У 27% матерей беременность протекала с угрозой прерывания, из них на протяжении всей беременности в 8% случаев. Анемию во время беременности перенесли 24% женщин. Хроническими соматическими заболеваниями страдали 21% беременных, в том числе гипертонической болезнью – 6%, другими заболеваниями сердечно-сосудистой системы – 3%, хроническим пиелонефритом – 5%, хроническим бронхитом – 2%, тиреотоксическим зобом – 3%, другими заболеваниями – 2%. Влияние токсических факторов в период беременности прослеживалось в 24% случаев. В 4% случаев беременные женщины имели контакты с токсическими химическими веществами на производстве, 8% принимали алкоголь, 9% курили, 3% употребляли наркотики. Таким образом, важное место среди причин патологии беременности занимали токсикозы (59%), воздействие токсических факторов (24%), хронические соматические заболевания (21%), угроза прерывания беременности (18%).

Патология родов встречалась с частотой 76%. Среди наиболее частых причин патологии родов оказались следующие. Преждевременно, на сроках 34-37 недель беременности, родились 13% детей, от переношенной беременности и запоздалых родов, на сроках 41-43 недели, - 8%. Слабость

родовой деятельности отмечалась у 22% женщин. Быстрые роды наблюдались у 24%, акушерские пособия применялись в 25% случаев, было проведено кесарево сечение у 5% рожениц. Асфиксия при рождении наблюдалась в 26% случаев, 8% новорожденных пострадали от родовой травмы. Гемолитическая болезнь наблюдалась у 0,5% новорожденных, анемия – у 12%, сепсис перенесли 3% детей, 13% детей родились недоношенными, в том числе 2% на сроке 34 недели, 4% - 35 недель, 6% - 36 недель, 1% - на 37 неделе. Среди доношенных новорожденных у 8% наблюдались признаки внутриутробной гипотрофии. Переношенными родились 8% детей.

На первом году жизни 78% детей наблюдались неврологом с диагнозом «перинатальная энцефалопатия», которая чаще всего проявлялась в виде умеренной задержки психомоторного развития (26%) или синдрома повышенной нервно-рефлекторной возбудимости (28%).

В предпринятом исследовании оценка роли ранних органических повреждений ЦНС в развитии дизорфографии носила ретроспективный характер. Для уточнения влияния на формирование дизорфографии конкретных форм патологии беременности и родов, а также сроков, на которые приходятся эти воздействия, необходима постановка лонгитюдных исследований новорожденных с неврологическими нарушениями. Такой подход позволил бы сделать выводы о том, нарушения каких процессов и стадий морфофункционального онтогенеза мозга влекут за собой развитие дизорфографии, а также уточнить виды и пороговый уровень (степень тяжести) патологических воздействий, вызывающих поражение ЦНС, лежащие в основе дизорфографии. В данном исследовании к факторам, свидетельствующим в пользу дизорфографии были отнесены «цепочки» пери- и постнатальных вредностей, включающие хроническую гипоксию плода, недоношенность, особенно с рождением на сроках 34-35 недель, гипоксически-ишемическую энцефалопатию у новорожденных.

Все школьники, принимавшие участие в экспериментальном исследовании, согласно

медицинской документации, имели сохраненный слух, нормальное или скомпенсированное с помощью очков зрение и, по состоянию здоровья и психического развития, могли обучаться по программе общеобразовательной школы. Однако привлечение результатов изучения познавательных функций, полученные школьным психологом с помощью адаптированного варианта методики Д. Векслера (Филимоненко Ю.В., 1994), позволили выявить пятиклассников, общий показатель интеллектуального развития у которых был ниже 80 баллов (4% из числа всех испытуемых).

Опрос учителей и анализ документации с целью анализа успеваемости показал, что существует группа школьников (28%), демонстрирующих неовладение программой общеобразовательной школы по дисциплине «русский язык». В целом успеваемость этих учащихся нестабильна, характеризуется неравномерностью и колебаниями как по отдельным предметам, так и в различные временные отрезки. Стабильно низкие показатели по всем школьным предметам продемонстрировали 6% испытуемых. К числу успевающих по всем школьным предметам, систематически получающим высокие оценки отнесены 66% учащихся.

На **втором этапе** исследования оценивалось состояние **актуального уровня развития орфографического навыка письма (4)** на материале слухового диктанта. Основной задачей данного направления было изучение актуальных знаний учащихся и выявление пробелов в усвоении программного материала. Речевой материал диктантов состоял из слов и текстов, содержащих орфографические задачи на 25 орфограмм, подлежащих изучению в курсе средней школы. Из них 22 орфограммы входят в состав 10 основных орфографических блоков (ОБ), 3 орфограммы не входят в состав ни одного из представленных блоков (отдельные орфограммы – ОО). Диктанты проводились без предварительной подготовки учеников, без подчёркнутой артикуляции и анализа возможных сложностей, выделения трудных слов и сомнительных звуков.

Школьникам были предложены 25 серий по 10 слов, содержащих заданные

орфограммы. Диктанты по каждому из блоков (всего 13 текстов) также содержали по 10 «ошибкоопасных» мест в соответствии с запланированными к изучению орфограммами. Количественная оценка, основанная на сравнении коэффициентов ошибочных выборов, давала возможность опираться на числовой показатель при дифференциации дизорфографии как нарушение формирования орфографического навыка письма от его несформированности при дидактогенной дизорфографии. Выявлялось соотношение фактически допущенных (n_1) и вероятностных (n_2) ошибок по каждому из перечисленных правил, или частота ошибочных написаний (выборов) в расчёте на орфограмму (k) по формуле:

$$\frac{n_1}{n_2} = k$$

Серии слов и тексты предлагались для записи в произвольном порядке. Проверка сформированности орфографического навыка письма осуществлялась на материале: а) изученном в начальной школе; б) изученном к моменту написания диктантов в пятом классе; в) превышавшем орфографические возможности детей (предусмотренные для изучения программой пятого класса, но не изученные ко времени написания диктантов).

Анализ полученных результатов показал: средний коэффициент ошибочных выборов в слуховых диктантах у пятиклассников составляет 0,18 балла. Это означает, что из 10 ошибок на применение правила среднестатистический школьник допускал 1,8 ошибок. Такая работа оценивалась как удовлетворительная. Результаты выполнения заданий зависели от того, когда было изучено правило. Орфографические задачи с опорой на правила начальной школы решались пятиклассниками успешнее, чем на недавно изученные правила (0,14 и 0,16 баллов соответственно). В целом разница между результатами выполнения этих заданий была небольшой и составляла 0,02 балла. Орфографические задачи, решению которых могли бы способствовать ещё неизученные детьми правила, выполнялись значительно хуже. Здесь средний результат за выполнение заданий составил 0,23 балла, а в некоторых

случаях доходил до 0,62 баллов, что свидетельствует об угадывающем характере решения орфографической задачи. Это наблюдение позволяет судить о том, что существует группа детей, для которых даже самое несбалансированное правило является ориентиром выбора правильного написания. Наиболее распространёнными в письменных работах школьников оказались ошибки, связанные с несоблюдением морфологического принципа орфографии: ошибки на правописание окончаний глаголов I и II спряжения (0,14 баллов); правописание падежных окончаний прилагательных (0,1) и существительных (0,17); правописание безударных гласных в корне слова (0,12); правописание непроизносимых согласных (0,18); правописание проверяемых согласных в корне слова (0,14); буквы О-Ё после шипящих в корне слова (0,20).

Орфографические задачи, решение которых основывалось на соблюдении традиционного принципа орфографии, выполнялись детьми успешнее. Коэффициент ошибочных выборов при написании гласных после шипящих составил 0,05 баллов. Непроверяемые гласные и согласные в корне слова значительно успешнее употреблялись школьниками в словах, чем в текстах (0,1 и 0,27 баллов соответственно). Это объясняется тем, что в предложенных для записи словах использовались начальные формы, которые школьники запомнили и безошибочно воспроизводили по памяти. А в текстах использовались формы слов или слова, однокоренные словарным, написание которых необходимо было проверить по алгоритму правил о написании гласных или согласных в слабой позиции.

На общем фоне практически усвоенными можно считать правила, регламентирующие раздельное написание предлогов (0,02); правописание гласных и согласных в приставках (0,02); правописание З и С на конце приставок (0,03).

На основе анализа полученных результатов была выделена группа детей (38%), у которых актуальный уровень сформированности орфографического навыка был существенно ниже, чем в среднем по популяции и составил менее 0,18 баллов.

К третьему этапу исследования, позволяющему изучить составляющие, необходимые для решения орфографической задачи по правилу (мотивация, знания текста орфограммы, умение действовать по её алгоритму) было допущено 202 школьника. Стойкие множественные орфографические ошибки в письме наблюдались у 134 школьников. Отсутствие стойких орфографических ошибок, позволяющее оценивать письменные работы по русскому языку на «хорошо» и «отлично», характеризовало 68 учеников.

На этом этапе исследования изучались составляющие, необходимые для решения орфографической задачи по правилу орфографии у школьников: **мотивации к изучению орфограммы (5); знания учащимися понятия «орфографическое правило» и способности воспроизводить правила по памяти (6); умения действовать по алгоритму орфографического правила (7).**

Исследование мотивации к изучению орфограммы, знания учащимися понятия «орфографическое правило» и способности воспроизводить правила по памяти осуществлялось на материале правил орфографии, изученных в начальной школе. Задача этого направления исследования заключалась в том, чтобы определить степень осознания школьниками сущности понятия «орфографическое правило» и значимости правил орфографии в целом (следовательно, и мотивации к их изучению). Кроме того, рассматривалась способность учащихся воспроизводить по памяти научно-учебный текст лингвистического содержания.

Большинство обследованных учащихся пятых классов (примерно 80%), осознавали, что правила орфографии необходимо знать, для того, чтобы грамотно писать. Понимая, что правила орфографии приводят написанное «в порядок» и делают его понятным читающим, объяснить сущность понятия «орфографическое правило» смогли немногие из опрошенных учеников. Примерно 18% учащихся считали, что «правила должны быть, но не в головах детей, а в справочниках», но большинство испытуемых с ними не соглашались – «часто приходится писать и без

компьютера». Только 3% учеников считали, что «правила орфографии знать и изучать незачем», «они никогда не пригодятся в жизни, так как наступает всеобщая компьютеризация». На вопрос: «Всегда ли Вы обращаетесь к формулировкам орфографических правил при выполнении упражнений?» большинство ответили, что «испытывают трудности при припоминании правила» и объясняли это тем, что часто «правило дано в учебнике вразброс, на нескольких страницах, лучше бы сразу и в рамочках». Многие учащиеся (25%) отмечали, что понимают не всё, что написано в правилах, так как плохо знают части речи, спряжения глаголов, склонения существительных, падежи русского языка, морфемный состав слова, их лексическое значение. Кроме того, в учебниках очень мало примеров, иллюстрирующих данные правила. Результаты проведённого анкетирования показали также, что практически никто из опрошенных учеников не высказал мысли о том, что орфографическая грамотность – это составная часть образования и культуры современного человека, который должен владеть всеми нормами литературного языка (и орфографическими в том числе); что уметь грамотно писать – это значит уметь мысленно аргументировано обосновывать, опираясь на правило или обращаясь к орфографическому словарю, выбор написания слов или их значимых частей. Ученики не понимали, что речевое мышление присуще только человеку и никакой компьютер не может сравниться с мыслящей личностью.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что у 74% учащихся пятых классов, состояние мотивационной основы изучения орфографического правила низкое, что объясняется объективными трудностями в понимании смысла и значимости их изучения для овладения орфографически правильным письмом, что в свою очередь, не способствует осмыслению, а значит и запоминанию орфограмм.

По памяти и без ошибок воспроизвели содержание указанных правил 58% опрошенных пятиклассников. Примерно 25% учащихся чётко сформулировали правила, но допустили ошибки в примерах, их иллюстрирующих. Не смогли вспомнить и записать по памяти ни одного из указанных

правил 10% школьников, а 5% записали только примеры на все правила, даже графически не объяснив орфограммы.

Самыми трудными для осознанного воспроизведения оказались правила, объединённые в исследовании в БЛОК 8 (орфографический блок 8, ОБ-8 – гласные в окончаниях слов). Это может объясняться тем, что, во-первых, для понимания лингвистической сути данных правил ребёнку необходимо усвоить метаязык специальных терминов: часть речи, грамматические категории и обозначения понятий внутри этих категорий, части слова. Формирование орфографического навыка предполагает знание теоретических основ языкознания (в школьной программе это серии правил или орфограмм). Осознанное запоминание и последующая возможность действовать в соответствии со стратегией, предложенной правилом, невозможны без овладения своеобразным «метаязыком», который дети должны были усвоить в системе работы по обучению грамоте. Трудности, возникающие у школьников при решении подобных задач, могут быть связаны не столько с произвольным удержанием в памяти лингвистического термина, сколько с неспособностью отнести его к определённой группе речеведческих понятий и выделить основную дифференциальную характеристику, заложенную в этом термине. Предложенная же методической системой инструкция, призванная разграничить данные понятия, ещё больше сбивала ребёнка, в особенности, если он отличался своеобразием развития речевой сферы. Школьники с правополушарной стратегией решения орфографических задач затруднялись и в дифференциации понятий внутри групп. Для того чтобы уметь осмыслить и запомнить правило, ребёнку необходимо в достаточном темпе отдифференцировать обозначенные разными терминами понятия. Количество допущений, предлагаемых каждым из правил, множество параметров и комбинаций этих параметров, которые необходимо учитывать для выбора правильного написания делает алгоритм работы «разветвлённым», затрудняет комплексное осознание правила и удержание его в памяти.

Самыми простыми для воспроизведения оказались отдельные орфограммы ОО-1 (буквы И, У, А после шипящих Ж, Ш, Ч, Щ) и ОО-2 (раздельное написание предлогов с самостоятельными частями речи). Объясняется это может длительностью изучения правил, привычностью терминологии и простотой алгоритма. Результаты исследования показали, что 36% школьников затруднялись объяснить, с какими трудностями они сталкивались при изучении орфографических правил, выделить те правила орфографии, которые хуже или лучше запоминаются. Отсутствие чётких ответов может быть связано с тем, что ученики не владеют метаязыком лингвистической терминологии и недостаточно знают понятия орфографической теории, не умеют оперировать ими при объяснении собственных затруднений в процессе усвоения орфографии, а также с тем, что запоминание правил проходит без должного осмысления и часто ограничивается лишь механическим воспроизведением.

Анализ результатов исследования показал, что существует обширная группа пятиклассников (64%), знакомых с содержанием изученных к моменту проведения исследования орфографических правил. Однако воспроизведение текстов орфограмм осуществлялось ими механически, без должного осмысления. При этом качество усвоения правила у данной категории детей находилось в зависимости от времени изучения (чем раньше изучено, тем успешнее воспроизводилось); насыщенности лингвистической терминологией и развёрнутости алгоритма. Выпадение какого-либо звена мешало сформироваться ориентировочной части предстоящего орфографического действия и не давало возможности реализоваться исполнительской его части. Следует отметить, что механическое запоминание и воспроизведение текста орфограммы зачастую трактуется как знание правила.

Заключение об уровне овладения школьниками логико-алгоритмической стратегией мышления основывалось на анализе данных изучения умения учащихся действовать по алгоритму орфографического

правила. Исследование проводилось в форме теста, подразумевающего решение орфографических задач на уровне слова, словосочетания и предложения. Испытуемым предлагалась серия вопросов (выбор написания, нахождение ошибки и т. д.) на пройденные к моменту исследования орфограммы. Овладение учащимися способом орфографического действия оценивалось качественно – по результатам анализа ответов. На основании обобщения полученных данных делался вывод об уровне овладения школьниками логико-алгоритмической стратегией мышления по уровням:

I уровень: знает основные операции, приёмы и методы, из которых складывается процесс решения орфографической задачи, умеет производить разрозненные операции этого процесса;

II уровень: знает основные операции, приёмы и методы; владеет осознанно всей структурой процесса решения орфографической задачи; умеет обосновывать выполняемые операции; умеет осуществлять анализ упражнения и на его основе решать типовые орфографические задачи;

III уровень: знает основные операции, приёмы и методы решения задач; осознанно владеет всей структурой процесса решения задачи; умеет систематизировать и проводить анализ отдельных свойств исследуемого объекта; умеет сравнивать результаты и делать выводы из приведённого сравнения для последующей модернизации алгоритма решения задачи; умеет выделять существенные признаки, свойства объекта, абстрагируясь от второстепенных.

IV уровень: умеет проводить обобщение, применять свои знания при решении одной задачи на класс задач. Достижение этого уровня свидетельствует не только о прочности усвоенных знаний, но и об умении применять эти знания в нестандартной ситуации.

Умение действовать по алгоритму орфографического правила оценивалось количественно – на основании подсчёта правильных выборов написания. Обобщение полученных данных позволяло оценить уровень сформированности алгоритмического мышления, определяемого как познавательный процесс, характеризующийся наличием чёткой,

целесообразной последовательности совершаемых мыслительных процессов с присущей детализацией и оптимизацией укрупнённых блоков, осознанным закреплением процесса получения конечного результата, представленного в формализованном виде на языке исполнителя с принятыми семантическими и синтаксическими правилами (Газейкина А.И., 2004).

Самыми трудными для осознания способа орфографического действия оказались орфограммы ОБ-8 (гласные в окончаниях слов). Так, например, 67% пятиклассников считали, что для выбора буквы *e* или *и* в безударных окончаниях имён существительных единственного числа, достаточно определить падеж существительного (то, к какому склонению относится существительное, остаётся вне поля зрения ребёнка). Не смогли вообще назвать этапы орфографических действий при выборе букв *E-I* в безударных окончаниях имён существительных единственного числа 10% опрошенных учащихся. Это может быть связано с большим количеством терминов, содержащихся в тексте орфограммы и развёрнутостью алгоритма работы по данному правилу, что в целом не позволяет сформироваться ориентировочной основе действия.

Следующими по степени затруднений для школьников были правила корневых орфограмм: безударные гласные в корне слова, проверяемые (звонкие и глухие) неясно слышимые согласные в корне слова и непроизносимые проверяемые согласные в корне слова. Правила ориентированы на подбор «проверочного слова», однако от учащихся часто ускользала сама суть явления, а именно: гласные (или согласные), нуждающиеся в проверке, обозначаются той же буквой, что и звуки, находящиеся в сильной позиции в корнях с общим значением, то есть, в однокоренных словах. Основное в этих правилах – их ориентированность на структуру и семантику: корни одного значения пишутся всегда одинаково как в сильной позиции, так и в слабой.

Значительные затруднения у школьников вызвали орфограммы, включённые в ОБ-9 (Правописание *Ь*. *Ь* после шипящих). Можно предположить, что провокатором

трудностей в этом случае были различия в ориентировочной основе не только для конкретного этапа обучения (как в случае с корневыми орфограммами), но и на разных этапах обучения. Затруднения вызвали и правила, в которых ориентировочная часть не соответствует исполнительской части (ОБ-5, буквы *Ы* и *И* после *Ц* в корнях слов). В традиционной системе обучения ориентировочная часть этого правила (установка на запоминание слов-исключений) не соответствует исполнительской – упражнения требуют подбора однокоренных слов. Рассогласованность установки и действия обусловили то, что ориентировочные признаки «по правилу» не совпадали с фактической направленностью действия учеников «по заданию» упражнения. Можно предположить, что навык не формируется в условиях несоответствия ориентировочной и исполнительской частей орфографического действия.

Анализ результатов, полученных в ходе тестирования позволяет отметить, что существенное влияние на знание способа орфографического действия при выборе школьниками правильного написания оказывали как недостаточность усвоения его формулировки (несоответствие времени, отведённого на изучение правила индивидуальным особенностям ребёнка; неполноценное овладение метаязыком научного лингвистического текста; разукрупнённость алгоритма), так и «разбалансировка» ориентировочной и исполнительской частей орфографического правила.

Средняя оценка за выполнение тестовых заданий составила 17,1 балла, что позволило в дальнейшем, опираясь на этот критерий, сформировать контрольную и экспериментальную группы. Анализ полученных данных позволил выделить из числа обследованных группу детей (52%), испытывающих затруднения, возникающих при необходимости объяснить способ действия при решении орфографической задачи, от незначительных до выраженных и находящихся в диапазоне, соответствующему I-III уровням овладения логико-алгоритмической стратегией мышления.

В целом результаты исследования позволили раскрыть выделенные дифференциальные критерии для отграничения стойких нарушений формирования орфографического навыка от дидактогенной (ложной) дизорфографии. На основании выделенных критериев отбора впоследствии комплектовались экспериментальная и контрольная группы для проведения дальнейшего исследования состояния базовых компонентов процесса овладения орфографически-правильным письмом, структурных звеньев и проявлений дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы.

В контрольную группу (КГ) – школьники, формирование навыка письма которых расценивалось как соответствующее норме, вошли 34 учащихся (14 мальчиков и 20 девочек), знающих, уверенно и осознанно воспроизводящих орфографические правила. Средняя оценка за выполнение задания на воспроизведение текста орфографического правила в группе составляла 27,8 балла (при среднем в популяции пятиклассников – 21,2 балла). Коэффициент сформированности актуального уровня развития орфографического навыка (на изученные правила) в слуховых диктантах у этой группы учащихся не превышал среднего по результатам фронтального исследования балла (0,18) и составлял в среднем 0,08 баллов. Задания на правила, предусмотренные к изучению в начальной школе, выполнялись успешнее, чем на правила, которые были освоены ко времени проведения исследования в пятом классе. При выполнении заданий на неизученные правила, результирующая оценка значительно ухудшалась. Различия в баллах по результатам выполнения заданий на разные правила составляла 0,1-0,3 балла. Все школьники данной группы справились с тестовым заданием. (Успешно выполнившими тест считались дети, результат которых был выше среднестатистического значения в популяции пятиклассников – 17,1 балла).

В состав КГ не вошли дети, успешно выполнившие письменные задания и тест, но не сумевшие воспроизвести текст орфограмм, т.е. так называемые дети с «врождённой грамотностью». Предполагалось, что в своей

деятельности эти школьники использовали иную стратегию, чем действие по развёрнутому алгоритму правила, что и позволяет им быть успешными в решении орфографических задач. Правильному письму этих детей могло способствовать наличие сформированного «чувства языка», компенсировавшее недостаток речеведческих знаний и практического опыта общения с речевым материалом.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 89 школьников (54 мальчика и 35 девочек) с дизорфографией. Раннее речевое развитие учащихся ЭГ, со слов родителей, соответствовало норме. Тем не менее, отсутствие объективных данных о раннем речевом развитии не помешало установить, что, в отличие от детей КГ, значительное число школьников ЭГ получали логопедическую помощь в специальных детских садах для детей с речевой патологией.

Дети данной группы были знакомы с большинством орфограмм, ориентировались в теоретическом программном материале за курс начальной школы. Однако запоминание и воспроизведение правил чаще всего было механическим, малоосмысленным, в ряде случаев школьникам требовалась серьёзная помощь со стороны исследователя в виде наводящих вопросов. В подборе примеров ученики испытывали большие затруднения и иллюстрировали правило примерами только после помощи со стороны экспериментатора. Оценка за выполнение заданий в этой группе была ниже средней (21,2 баллов). Коэффициент сформированности актуального уровня развития орфографического навыка у пятиклассников ЭГ: 0,12-0,26 баллов – на правила, изученные в 1-3 классах; 0,17-0,29 баллов - правила, изученные в I полугодии пятого класса; 0,20-0,33 – неизученные правила. За выполнение тестового задания школьники данной группы получили оценки, не превышающие среднестатистические значения (17,1 баллов).

В данную группу не вошли дети, у которых можно было предположить «ложную дизорфографию», не знающие орфографических правил или испытывающие выраженные затруднения при их воспроизведении, продемонстрировавшие при

выполнении тестового задания уровень ниже среднего (17,1 и менее баллов). Основным критерием, позволившим предположить «ложную дизорфографию», являлся показатель, характеризующий состояние актуального уровня сформированности орфографического навыка. У школьников с «ложной дизорфографией» разница в оценках в

зависимости от времени изучения правила находилась в спектре от 0,18 до 1,0 баллов и не превышала 0,1 баллов. Такое незначительное расхождение свидетельствует о том, что в данном случае основной причиной несформированности орфографического навыка письма, скорее всего, является недостаток систематических занятий.

Литература

1. Газейкина А.И. Обучение школьников 5-7-х классов объектно-ориентированному подходу к созданию и использованию средств информационных технологий: Автореф. дис... канд. пед. наук: Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: 2004. – 22 с.
2. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников. Учебно-методическое пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 208 с. – (Высшее образование. Бакалавриат).
3. Елецкая О.В., Тараканова А.А. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития. Учебно-методическое пособие - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. 160 с. – (Высшее образование. Бакалавриат).
4. Елецкая О.В., Логинова Е.А. Проявление дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы. // Практическая психология и логопедия: Научно-методический журнал, 2005. – №1 (12). - С. 54-58.
5. Комарова В.В., Милостивенко Л.Г., Сумченко Г.М. Соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // Патология речи. – СПб.: Образование, 1992. – С. 98-102.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – С. 158-160.
6. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.
7. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. – СПб.: 1993. – 24 с.
8. Филимоненко Ю.В. Руководство к методике исследования интеллекта Д. Векслера (WISC). Адаптированный вариант // Ю.В. Филимоненко, В.Н. Тимофеев. – СПб.: Иматон, 1994. – 94 с.

References

1. Gazejkina A.I. Obuchenie shkol'nikov 5-7-h klassov ob#ektno-orientirovannomu podhodu k sozdaniyu i ispol'zovaniyu sredstv informacionnyh tehnologij: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. – Ekaterinburg: 2004. – 22 s.
2. Eleckaja O.V. Metodika diagnostiki dizorfografii u shkol'nikov. Uchebno-metodicheskoe posobie. – M.: FORUM: INFRA-M, 2014. – 208 s. – (Vysshee obrazovanie. Bakalavriat).
3. Eleckaja O.V., Tarakanova A.A. Differencial'naja diagnostika narushenij rechevogo razvitija. Uchebno-metodicheskoe posobie - M.: FORUM: INFRA-M, 2015. 160 s. – (Vysshee obrazovanie. Bakalavriat).
4. Eleckaja O.V., Loginova E.A. Projavlenie disgraficheskikh i di-zorfograficheskikh narushenij pis'ma u uchashhihsja srednih i starshih klassov obshheobrazovatel'noj shkoly. // Prakticheskaja psihologija i logopedija: Nauchno-metodicheskij zhurnal, 2005. – №1 (12). - S. 54-58.
5. Komarova V.V., Milostivenko L.G., Sumchenko G.M. Sootnoshenie disgraficheskikh i dizorfograficheskikh oshibok u mladshih shkol'nikov s narushenijami rechi // Patologija rechi. – SPb.: Obrazovanie, 1992. – S. 98-102.
5. Kornev A.N. Narushenija chtenija i pis'ma u detej. – SPb.: Rech', 2003. – S. 158-160.
6. Lalaeva R.I. Disgrafija i dizorfografija kak rasstrojstvo formirovanija jazykovoj sposobnosti u detej // Izuchenie narushenij pis'ma i chtenija. Itogi i perspektivy. – M.: Izd-vo MSGI, 2004. – 296 s.
7. Prishhepova I.V. Logopedicheskaja rabota po formirovaniju predposylok usvoenija orfograficheskikh navykov u mladshih shkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.03. – SPb.: 1993. – 24 s.
8. Filimonenko Ju.V. Rukovodstvo k metodike issledovanija intellekta D. Vekslera (WISC). Adaptirovannyj variant // Ju.V. Filimonenko, V.N. Timofeev. – SPb.: Imaton, 1994. – 94 s.

Слецька О.В., Щукін А.В., Щукина Д.А. Модель диференціальної діагностики порушень орфографічної компетенції у школярів з різними варіантами дизонтогенезу

Стаття присвячена актуальній для логопедії проблемі порушення формування у школярів орфографічної навички письма. У ній аналізуються результати проведеного серед учнів п'ятих класів експериментального дослідження, яке дозволяє виділити критерії диференціальної діагностики для відмежування дизорфографії як специфічного розладу функції письма від стану, який являє собою наслідок недоліків навчання. Такими критеріями є стан актуального рівня сформованості навички письма у школярів, стан алгоритмічного мислення, мотивація до вивчення правил орфографії, здатність сформулювати орфографічне правило і діяти за його алгоритмом. Аналіз результатів дослідження дозволяє намітити шляхи диференційованої корекційно-логопедичної роботи, спрямованої на подолання порушень орфографічної компетенції у школярів.

Ключові слова: логопедія, порушення писемного мовлення, дизорфографія, диференціальна діагностика, орфографічна навичка письма.

Елецкая О. В., Щукин А. В., Щукина Д. А. Модель дифференциальной диагностики нарушений орфографической компетенции у школьников с различными вариантами дизонтогенеза

Статья посвящена актуальной для логопедии проблеме нарушения формирования у школьников орфографического навыка письма. В ней анализируются результаты проведённого в среде учащихся пятых классов экспериментального исследования, позволяющего выделить критерии дифференциальной диагностики для отграничения дизорфографии как специфического расстройства функционирования письма от состояния, представляющего собой следствие недостатков обучения. Такими критериями являются состояние актуального уровня сформированности навыка письма у школьников, состояние алгоритмического мышления, мотивация к изучению правил орфографии, способность сформулировать орфографическое правило и действовать по его алгоритму. Анализ результатов исследования позволяет наметить пути дифференцированной коррекционно-логопедической работы, направленной на преодоление нарушений орфографической компетенции у школьников.

Ключевые слова: логопедия, нарушения письменной речи, дизорфография, дифференциальная диагностика, орфографический навык письма.

Article is devoted to a problem of violation of formation, actual for logopedics, at school students of spelling skill of the letter. In it results of the pilot study conducted among pupils of the fifth classes allowing to allocate criteria of differential diagnostics for a dizorfografiya otgranicheniye as specific disorder of functioning of the letter from the state representing a consequence of shortcomings of training are analyzed. Such criteria include the condition of the actual level of formation of skill of writing among schoolchildren, the state of algorithmic thinking, motivation to learn the spelling rules, the ability to formulate orthographic rule and act according to his algorithm. The results analysis allows understanding how differentiated correctional-logopedic work directed on overcoming of violations of the spelling competence of students.

Keywords: logopedics, violations of written language, dizorfografiya, differential diagnostics, spelling skill of the letter.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016 р.

Статтю прийнято до друку 20.02.2016 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Миссуловин Л.Я.

УДК 376:81+373.2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОТОРНОЇ АЛАЛІЇ : ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Зелінська-Любченко К. О. kartinka-muza@ukr.net

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки одним із пріоритетних напрямів роботи залишається корекція моторної алалії. Моторна алалія характеризується відсутністю або системним недорозвиненням мовлення, зумовленим ураженням кіркових мовленнєвих зон у період внутрішньоутробного та пренатального розвитку мозку, за умов збереженого фізичного слуху та здатності до артикуляції. Для моторної алалії характерне первинне недорозвинення експресивного мовлення за більш збереженої імпресивної складової.

Необхідність наукового дослідження питань етіології, патогенезу та корекції моторної алалії у дітей зумовлена: недостатнім рівнем теоретико-методологічної розробленості даної наукової проблеми й ускладненням її диференціальної діагностики.

Значний внесок у вивчення алалії внесли М. Богданов-Березовський, Р. Белова-Давид, Г. Гуцман, Р. Коен, А. Кусмауль, А.Лібман, Н. Трауготт, Е. Фретельс, М. Хватцев, а в більш пізній час Л. Волкова, В. Воробйова, М. Єрмакова, О. Захарова, П. Гуровець,

В. Ковшиков, А. Колеснікова, Ю. Коломієць, С.Кондукова, Р. Левіна, В. Левченкова, О. Мастюкова, Є. Мустаєва, В. Орфінська, Г. Парфьонова, Н. Січкачук, Є. Соботович, Ю. Сорочан, М. Шеремет та інші.

Дослідники дійшли висновку, що складний симптомокомплекс мовленнєвих і немовленнєвих розладів дітей із алалією негативно впливає не тільки на мовленнєву комунікацію, але певною мірою і на розвиток пізнавальної діяльності. Ці розлади призводять до вторинного недорозвинення інтелекту та порушень психічних процесів. У дітей із алалією відзначаються порушення наступних психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті, емоційно-вольової сфери, поведінки.

Дослідники наголошують на помітному відставанні у формуванні та розвитку звуковимови таких дітей, що свідчить про необхідність корекційно-логопедичного впливу в цьому напрямі [1; 3; 4; 6; 7].

Мета статті – висвітлити історичний аспект вивчення проблеми моторної алалії.

Моторною алалією в логопедії називають первинне недорозвинення експресивного