

Особенности нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

Ткачева Елизавета Юрьевна

Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема

Студент

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментального изучения состояния неречевых и речевых психических функций, а также письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. Выявлены характер и распространенность дисграфических ошибок, проанализирована связь нарушений письма с недостаточной сформированностью базовых компонентов речевой и познавательной деятельности. Определены преобладающие виды дисграфии у данной категории учащихся, обоснована необходимость дифференцированного подхода к коррекционной работе.

Ключевые слова: задержка психического развития, дисграфия, письменная речь, языковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, грамматический строй речи, младшие школьники.

Features of writing disorders in primary school students with mental retardation

Tkacheva Elizaveta Yurievna

Sholom-Aleichem Priamursky State University

Student

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the state of non-speech and speech mental functions, as well as written speech in primary school children with mental retardation. The nature and prevalence of dysgraphic errors are identified, and the relationship between writing disorders and the insufficient development of basic components of speech and cognitive activity is analyzed. The predominant types of dysgraphia in this category of students are determined, and the necessity of a differentiated approach to correctional work is substantiated.

Keywords: mental retardation, dysgraphia, written speech, language analysis and synthesis, phonemic perception, grammatical structure of speech, primary school children.

Проблема нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) сохраняет свою актуальность в связи с устойчивой тенденцией к увеличению численности данной категории учащихся.

Как отмечают Л.Н. Ефименкова [1] и И.Н. Садовникова [4], овладение

навыком письма представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий согласованной работы ряда речевых и неречевых психических функций: фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, зрительно-пространственных представлений, слухоречевой памяти, произвольного внимания и других [1].

По мнению А.Н. Корнева, недостаточная сформированность любого из этих компонентов может приводить к возникновению стойких специфических ошибок письма – дисграфии [2].

Р.И.Лалаева обращает внимание на тот факт, что у детей с задержкой психического развития, характеризующейся неравномерностью формирования психических функций и замедленным темпом созревания познавательной и речевой деятельности, риск возникновения дисграфии особенно высок. Многообразие проявлений ЗПР, сложная структура нарушений требуют тщательного изучения особенностей письменной речи у данной категории учащихся для разработки эффективных дифференцированных методов коррекционной работы [3].

Экспериментальное исследование исследование проведено на базе МБОУ «Общеобразовательная школа» с. Голубовка Партизанского муниципального округа Приморского края. В экспериментальную группу вошли 10 учащихся третьих классов, у которых диагноз ЗПР был подтвержден психолого-медико-педагогической комиссией, а письменные работы содержали большое количество дисграфических ошибок. У большинства детей диагностирована ЗПР церебрально-органического генеза.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе изучалось состояние неречевых психических функций: пространственной ориентировки, предметного гнозиса, слухоречевой памяти, слухо-моторных координаций. На втором этапе исследовались речевые функции: звукопроизношение, звукослоговая структура слова, фонематическое восприятие, языковой анализ и синтез, грамматический строй речи, а также анализировались письменные работы учащихся – списывание, диктант и изложение. Анализу подвергались только специфические дисграфические ошибки, орфографические ошибки не учитывались.

Количественный анализ состояния неречевых функций показал, что пространственная ориентировка полностью сформирована только у четырех учеников. Остальные шесть испытуемых испытывали значительные трудности: им требовались длительные паузы, повторение инструкции, наблюдалось зеркальное выполнение заданий, путаница понятий справа-слева, верх-низ. В пробе Хэда многие выполняли только одну часть инструкции, допускали ошибки ориентировки «от себя».

При исследовании предметного гнозиса недостатки выявлены у семи младших школьников. Простое узнавание реальных объектов не вызывало затруднений, однако при усложнении заданий количество ошибок возрастало. Наибольшую сложность вызвало узнавание наложенных и пунктирных изображений. Шесть испытуемых прибегали к обрисовыванию контуров пальцем, что свидетельствует о трудностях выполнения задачи в

умственном плане. Темп работы был замедленным, внимание часто акцентировалось на несущественных признаках. У трех детей контуры предметов не узнавались, наблюдалось смешение по внешнему сходству или ответы наугад, что указывает на выраженное нарушение предметного гнозиса.

Диагностическое обследование слухоречевой памяти выявило значительное снижение её объёма у большинства испытуемых. При пятикратном предъявлении десяти слов максимальные результаты составили 4–5 слов у шестерых детей и 6–7 слов — у троих. Анализ кривых запоминания позволил выделить три варианта: гиперстенический (у троих испытуемых), гипостенический с заметным спадом продуктивности после третьей-четвёртой попытки (у четверых) и монотонный (у троих). Полученные данные свидетельствуют о том, что объём кратковременной слухоречевой памяти у обследованных детей существенно снижен. При этом у значительной части испытуемых динамика запоминания не носит поступательного характера: количество правильно воспроизведённых слов от предъявления к предъявлению не возрастает, что указывает на повышенную утомляемость и истощаемость мнестических процессов.

При исследовании слухо-моторных координаций у пяти учеников возникли трудности: неправильное воспроизведение ритмической структуры, невозможность воспроизвести акцентированный ритм, персеверации. Характер ошибок свидетельствует о нарушениях слухового восприятия и трудностях контроля деятельности.

Результаты обследования показали, что из десяти испытуемых семеро имеют дефекты звукопроизношения. Полиморфный характер нарушений (распространённость на звуки нескольких фонетических групп) отмечен у пятерых детей. Наиболее частотными нарушениями выступили сигматизмы, ламбдацизмы и ротацизмы, среди которых встречались отсутствие звука, боковое и гортанное произношение, а также замены.

Дефекты звукопроизношения сочетались с нарушениями звукослоговой структуры у всех испытуемых. Искажения проявлялись в нарушении количества и последовательности слогов. Наиболее характерными были пропуски согласных при стечении («акариум»), особенно при стечении трех согласных («секоза»). Наблюдались замены звуков при стечении («светы»), перестановки, пропуски слогов, добавление гласной в стечении согласных.

При исследовании фонематического восприятия выбор картинок-квазиомонимов осуществлялся лучше, чем повторение слогов, благодаря опоре на смысл. Наиболее частыми были нарушения дифференциации артикуляторно и акустически сходных звуков. Ошибки обусловлены несформированностью фонематического восприятия и недоразвитием речеслуховой памяти.

Исследование языкового анализа и синтеза показало, что сложные формы звукового анализа нарушены у всех испытуемых. Простые формы сформированы только у семи детей в простых по структуре словах.

При фонематическом анализе отмечались пропуск и добавление звуков, выделение слога вместо звука, перечисление слогов. Дети загибали пальцы при подсчете звуков, что указывает на несформированность звукового анализа как умственного действия. При фонематическом синтезе встречались угадывание слова, пропуск стечения согласных, изменение количества звуков.

Исследование слогового анализа выявило пропуск согласного при стечении, при котором структура слова не нарушалась и подсчет слогов оставался правильным; вставку гласной в стечение, что приводило к увеличению количества слогов; определение и подсчет не слогов, а звуков или их смешение; уменьшение количества слогов за счет пропуска. У всех учеников наблюдалось сочетание разных ошибок. При верном перечислении слогов ученик мог неверно назвать их количество и наоборот.

При слоговом синтезе безошибочно справились только два человека. Остальные допускали угадывание слова («коробка» вместо корова), пропуск стечения согласных («кубок» вместо клубок), изменение количества слогов («замочек» вместо замок), вставку лишнего звука («коровка» вместо корова).

При анализе предложения на слова правильно выполнили задание только три ученика. У остальных выявлены пропуск, слияние и смешение предлогов, сокращение количества слов за счет пропуска предлогов и целых слов, увеличение количества слов за счет добавления или повторения.

При синтезе предложений из слов встречались фрагментарное воспроизведение с пропуском слов («Светит солнце»), изменение состава предложения, пропуск и замена предлогов («Дети собирают по лесу грибы»), нарушение согласования и управления («Куклы на полке стоит»), повторение слов в начальной форме.

При исследовании словообразования выделены следующие группы ошибок: образование неологизмов с использованием синонимичных аффиксов («стулик», «хвост волковый»); с наложением суффиксов («чернивный»); из-за отсутствия суффикса («вишное»); использование ненормативных суффиксов («свинюк»); лексические замены («плохой» вместо жадный); неправильный выбор основы («салатовый»); нарушение акцентуации; застревание на предыдущем способе словообразования. Выбор морфем у детей ограничен, для создания новых слов используются наиболее частотные суффиксы.

При исследовании словоизменения только два человека справились безошибочно. У трех школьников ошибки возникали в словах с изменениями основы при формообразовании («дятелы» вместо дятлы). У остальных выделены нарушение согласования прилагательных с существительными («синий ведро»); ошибки в словах с чередованиями и беглыми гласными («лёвы» вместо львы, «ухи» вместо уши); использование наиболее продуктивных флексий («домы» вместо дома, «стулы» вместо стулья); нарушение акцентуации («коты»); отсутствие словоизменения (повторение единственного числа).

Переходя к анализу письменных работ, отметим, что исследование

включало списывание, диктант и изложение. Речевой материал отвечал следующим требованиям: включал звуки всех фонетических групп; предусматривал позиционную близость звуков, имеющих акустическое сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству; включал слова различной сложности звукослоговой структуры [7, 9].

В письменной речи младших школьников с ЗПР отмечается многообразие специфических ошибок. Оптические ошибки проявлялись в заменах графически сходных букв и искажениях их образа. Наиболее распространенными были смещения букв, отличающихся одним элементом: п-н, п-и, с-о, ш-и, у-д, ш-щ. В каждом виде письменных работ отмечалось добавление лишних элементов и недописывание. Появление оптических ошибок обусловлено несформированностью зрительно-пространственных функций у шести учащихся.

Ошибки, обусловленные нарушением фонемного распознавания, включали смещения букв, обозначающих фонетически сходные звуки, и нарушения обозначения мягкости согласных. Подавляющее количество составили замены мягких согласных твердыми вследствие опускания мягкого знака («маленкие») или неправильного употребления гласных. Встречались замены гласных о-у, я-е («в нуру»). Среди согласных наиболее частыми были замены звонких и глухих (г-к, б-п, д-т), смещения свистящих и шипящих («живет»), а также смещения аффрикат («птитса»).

Наиболее многочисленную группу составили ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза. Они проявлялись в слитном написании слов и предлогов, раздельном написании частей слова («в низ» вместо вниз), пропусках согласных при стечении («дожь» вместо дождь), пропусках гласных («оснюю» вместо осенью), пропусках и перестановках слогов, добавлениях букв. Большое количество ошибок было связано с неумением выделять предложения из текста, что проявлялось в пропусках точек и написании первого слова с маленькой буквы.

Аграмматические ошибки включали морфологические и синтаксические аграмматизмы. Морфологические проявлялись в нарушении падежных окончаний существительных («не осталось на ветку»), нарушении согласования прилагательных с существительными («в осенних лесу»), нарушении согласования глаголов с существительными («прошла лето»). Синтаксические аграмматизмы проявлялись в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, нарушении связей в словосочетаниях.

Анализ распределения учащихся по преобладающему виду дисграфии показал, что у пяти детей преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, у двух школьников – дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания, у двух детей – оптическая дисграфия, у одного ученика – аграмматическая дисграфия. Важно подчеркнуть, что у всех испытуемых указанные виды дисграфии встречались не в изолированном виде, а преимущественно отмечались смешанные формы, однако условное выделение преобладающего вида позволяет дифференцировать направления коррекционной работы.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. У младших школьников с ЗПР выявляется комплексное нарушение предпосылок письма: недостаточность пространственных представлений, предметного гнозиса, слухоречевой памяти, слухо-моторных координаций. В структуре речевого недоразвития отмечаются нарушения звукопроизношения, звукослоговой структуры, фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя. Нарушения письма носят системный характер и проявляются в виде смешанной дисграфии с преобладанием ошибок, обусловленных недоразвитием языкового анализа и синтеза. Выявленные особенности определяют необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций для коррекционно-логопедической работы с данной категорией школьников.

Библиографический список

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда М.: Владос, 2003. 335 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие: СПб: МиМ, 1997. 286 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. 264 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.: Владос, 1997. 256 с.