

УДК 376-056.264:376.016:811.161.2'35

Зоряна Мартинюк

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
zorianana.prigoda@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1288-3838

Zoryana Martynyuk

PhD in Pedagogy,
Senior Research Fellow speech therapy

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
вул. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

[Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine](#)

9, M. Berlinskoho St., Kyiv,
04060, Ukraine

**ПСИХОЛІНГВОПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВНИЙ ІСТРУМЕНТАРІЙ
ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК В УЧНІВ З
ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ**

**PSYCHOLINGUOPEDAGOGICAL MODEL AS THE MAIN TOOLS FOR THE
DIAGNOSTICS OF DISORPHOGRAPHICAL ERRORS IN PUPILS WITH SEVERAL
DISORDERS IN SPEECH**

Анотація. Стаття присвячена питанню діагностики дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. Метою статті є репрезентувати психолінгвопедагогічну модель орфографічно грамотного письма.

У статті ми керувались методами дослідження а саме: використовували теоретичний аналіз, узагальнення даних психолого-педагогічної, лінгвістичної, психолінгвістичної, лінгводидактичної та методичної літератури забезпечення освітнього процесу в спеціальній загальноосвітній школі для дітей зазначеної категорії.

Результати дослідження полягають у розкритті психолінгвістичної моделі, як діагностичного інструментарію, що дасть змогу виявити механізм виникнення дизорфографічних помилок та скоригувати їх у писемній продукції школярів.

Наукова спільнота наголошує на тому, що опанування орфографічним письмом є значно складним процесом для учнів з тяжкими порушеннями мовлення і на сьогоднішній день є актуальним питанням. Визначено, що дизорфографічні помилки виникають на фоні незасвоєного морфологічного принципу письма в основі якого лежить недостатньо сформована орфографічна навичка, яка обумовлена загальним недорозвитком мовлення. У контексті пілотної розвідки зазначено, що учні з ТМП уже з третього класу допускають стійкі дизорфографічні помилки в основі яких лежить не сформованість морфологічного

принципу письма. Який базується на правильному написанні морфем. Оскільки написання морфем та їх словотворення або словозміна спирається на достатньо засвоєне усне мовлення, що у нашому випадку є порушеним на фоні цього виникають стійкі дизорфографічні помилки. Визначено, що учні з тяжкими мовленнєвими розладами оволодівають лексичними, граматичними й синтаксичними конструктами, які формуються у них своєрідно та весь процес їхнього становлення супроводжується виникненням труднощів, які в свою чергу впливають на опанування морфологічним принципом письма.

Отже зазначені порушення спонукали до розробки психолінгвістичної моделі, яка допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички та визначити механізм появи помилок.

***Ключові слова:** дизорфографічна помилка, орфографічна навичка, тяжкі порушення мовлення, морфологічний принцип письма, орфографічне письмо.*

Abstract. The article is devoted to the problem of diagnostic of dysmorphic errors in students with severe speech disorders of the junior level of study in special educational institutions in the process of mastering literate writing. Theoretical analysis of linguistic, psycho-pedagogical, logopedic, psycholinguistic and methodological literature on the problem of research shows that the problem of mastering the spelling letter by schoolchildren of the specified category is relevant, but insufficiently studied. It has been determined that dysmorphic errors occur on the background of the unspoken morphological principle of the letter, which is based on an insufficiently formed spelling skill, which is caused by the general underdevelopment of speech. In the context of pilot intelligence, it has been stated that students with TMP have been making persistent dysmorphic errors since the third grade, which underlines the morphological principle of the letter. Based on the correct spelling of morphemes. Because the writing of morphemes and their word-formation or word-translation is based on sufficiently mastered verbal speech, which in our case is disturbed against the background of this, there are persistent disorganization errors. It is determined that students with severe speech disorders master the lexical, grammatical and syntactic construction that they form in their own way, and the whole process of their formation is accompanied by difficulties, which in turn affect the acquisition of the morphological principle of writing. Therefore, the basis of mastering the morphological principle of writing is a sufficient level of verbal formation and the structure of spelling skills (SS). The lack of a common view of the scholars in the literature on the formation of spelling skills in the context of the written activity and the connection with other components of the specified activity gave rise to the development of a psycholinguistic and pedagogical model of mastering the orphogrophical literate letter, taking into account the sequence of involvement of their components. This model will help to understand the internal structure of mastering the norms of spelling in the process of schooling, to establish interconnected links of the language components with the structural components of the spelling skills, which are based on the morphological principle.

***Keywords:** dysmorphic error, spelling skill, severe speech impairment, morphological principle of spelling, spelling.*

Актуальність дослідження. Новаторство ідей реформування та модернізації освітнього простору, осіб з особливими потребами обумовлюють

появу нових вимог, до змісту їхнього навчально-виховного процесу в умовах спеціальних, загальноосвітніх закладах та інклюзивно-реабілітаційних центрах.

Одним із засобів здобуття шкільних знань і важливим знаряддям спілкування є оволодіння учнями писемним мовленням, в якому одне з провідних місць посідає орфографія. Тому одним із основних завдань є формування в учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) умінь та навичок грамотного письма, здобуття відповідних знань з основних навчальних предметів, а саме української мови у контексті шкільного навчання. Ціль навчання створити умови та навчити вільно володіти усним мовленням на різних рівнях: фонологічному, лексичному, граматичному та синтаксичному, що дає змогу підготувати учня до ситуацій вільного спілкування та опанування грамотним письмом. До термінології тяжкі порушення мовлення відносяться діти, які мають специфічний розвиток будь-якого компонента мовленнєвої діяльності, що обумовлено наявністю провідного (базового) порушення (Прищепова, 1992: 53-55).

Теоретичний аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної, логопедичної, психолінгвістичної та методичної літератури з проблеми дослідження демонструє, що труднощі в опануванні орфографічним письмом школярами зазначеної категорії є актуальною, і недостатньо вивченою. У контексті пілотної розвідки зазначено, що учні в кінці другого класу допускають стійкі дизорфографічні помилки в основі яких лежить несформованість морфологічного принципу письма. Який базується на правильному написанні морфем це найменша частина слів, що має певне значення. Оскільки написання морфем та їх словотворення або словозміна спирається на достатньо засвоєне усне мовлення, що у нашому випадку є порушеним на фоні цього виникають стійкі дизорфографічні помилки. У процесі оволодіння

мовними знаннями порушення формування орфографічної навички обумовлює труднощі в опануванні програмного матеріалу з української мови учнями із ТПМ молодшої ланки навчання. Незасвоєння морфологічного написання (морфеми) проявляється на письмі у формі дизорфографічних помилок, які у свою чергу мають стійкий характер (Прищепова, 1993: 124-131).

Вивчення проблеми орфографічної шкільної неуспішності показало, що організація досліджень у цьому напрямі відбувалася впродовж тривалого часу, але ефективного діагностування механізму появи помилок, в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання немає.

Отже, для зазначеної категорії школярів проблема орфографічної грамотності набуває особливої актуальності та потребує детального вивчення із психолінгвістичного підходу який дасть можливість виявити механізм появи дизорфографічної помилки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені психології та теорії навчання писемного мовлення стверджують, що засвоєння правил передачі та написання звукового складу значущих одиниць (слів і морфем) вимагає від учня достатнього рівня володіння не тільки активним мовленням, а й сформованості мисленнєвих процесів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить та змісту існуючих програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують грамотне письмо (пам'ять, увага, контроль, сукцесивні процеси тощо). У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті

загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення». Втім, детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування орфографічно грамотного письма в учнів із тяжкими порушеннями мовлення.

Викладене вище дозволяє поставити питання про доцільність проведення спеціального дослідження щодо розробки засобів діагностики, а також – відповідного корекційного навчання.

Метою статті. Презентація психолінгвопедагогічної моделі орфографічного письма, як основного інструментарію щодо виявлення механізму появи дизорфографічних помилок в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано теоретичний аналіз, узагальнення даних психолого-педагогічної, лінгвістичної, психолінгвістичної, лінгводидактичної та методичної літератури, аналіз навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із ТПМ.

Результати досліджень. В основі опанування морфологічного принципу письма лежить сформованість орфографічної навички (далі ОН). Тому черговим етапом є розкриття структури орфографічної навички та шляхи її формування.

Орфографічна навичка є автоматизованою дією, яка формується на основі орфографічних умінь. Автоматизація усвідомлених умінь, означає поступове зменшення ролі усвідомлення та перехід на рівень удосконалення процесу виконання орфографічних дій. Зазначена навичка підпорядковується свідомості для того, щоб школярі вільно могли розв'язувати різні орфографічні задачі. Уміння виділяти орфографічну задачу при письмі повинно включати вміння застосовувати правило, так як одна з основних причин помилок

невміння застосовувати правила на письмі. Прямого шляху від повідомлення правил до грамотного письма немає і вміння вирішувати граматичні задачі залежить від того, чи формується у школярів на основі того чи іншого правила розумовий прийом. Таким чином виникає думка, що до грамотного письма ведуть не тільки знання правил, а й формування, на їх основі розумових прийомів, шляхом виконання відповідних вправ. Встановлено що зміна умов вирішення орфографічної задачі веде до зміни операційного складу розумового прийому. Все це дозволяє зробити висновок, що існуючий на сьогоднішній день підхід до проблеми формування орфографічної навички насправді правомірний лише при формуванні орфографічного вміння, тобто вміння безпомилково вирішувати орфографічні задачі при суцесивному протіканні означеного процесу. Однак, грамотне письмо вимагає симультанного вирішення орфографічних завдань, тобто автоматизації орфографічної навички. Під суцесивністю вважається рівень повного розгорнення дій і побіжних операцій які у процесі переходу сприймання на симультанний рівень зникають. Симультанне (одночасне) сприйняття та впізнання – це результат спеціального навчання. Тому будь-яка сформована дія – є дією, що перебігає на рівні симультанності. Однак, будь-яка симультанна дія може бути розгорнута в суцесивне уявлення.

Отже, сформованість сенсорно-перцептивного рівня мовленнєвого сприйняття є важливою передумовою мовних узагальнень, сформованість яких необхідно для оволодіння орфограмами (Соботович, 1997: 3-44).

Грамотне письмо є ключовим інструментарієм для здобуття кваліфікованої вищої освіти. На сьогоднішній день вчителі логопеди наголошують на стійких дизорфографічних помилках у писемній продукції школярів із ТПМ, які появляються уже у другому класі. До тяжких порушень мовлення відноситься ціла низка розладів: алалія, афазія, дизартрія, ринологія,

заїкання, загальне недорозвинення мовлення. Головний фактор, який об'єднує ці розлади це різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту, які мають різний ступінь тяжкості й складності. Дизорфографічна помилка визначається, як особлива категорія стійких, специфічних порушень письма, що проявляється у труднощах засвоєння орфографічної навички. Вивчення дизорфографічної помилки з позиції психолінгвістичного підходу дає можливість отримати та систематизувати багатоаспектні дані, на основі яких можна виявити причину та скоригувати її. Результати аналізу теоретичних джерел дозволили визначити коло нез'ясованих питань, що стосуються проблеми досліджень. Неповнота уявлень про дизорфографічні помилки в учнів із тяжким порушеним мовленнєвим розвитком, обумовлена відсутністю даних про види та характер порушень у структурі функціонування грамотного письма. Уявлення про симптоматику дизорфографічних помилок в школярів зазначеної вікової категорії обмежуються лише відомостями про стійкі помилки на письмі (Рамзаева, 1976: 24-29, Ястребова, Конюшков, 1974: 47-61).

Незважаючи на різну природу дефектів, в учнів є типові прояви, що вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Мова аграмматична і недостатньо фонетично оформлена. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно сформованому, на перший погляд, розумінні зверненої мови. В усному мовленні спостерігається імпресивний аграматизм, недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. Наявними є стійкі відхилення в засвоєнні і застосуванні граматичних законів мовлення. Необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання і недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту, переважають іменники і дієслова, мало слів, що характеризують якості,

ознаки, стан предметів і дій, велика кількість помилок при використанні простих прийменників, а складні прийменники майже не використовуються.

У монологічному мовленні учні використовують здебільшого прості речення. Можуть зберігатися недоліки вимовляння звуків і порушення складової будови слова, однак школярі достатньо критичні до свого дефекту відзначається недорозвинення всіх фонематичних процесів, що уповільнює процес оволодіння навичками звукового аналізу, синтезу, а також усіх видів мовного аналізу. Під час опанування предметів мовного циклу школярі із ТПМ зазнають труднощів при морфологічному розборі слів, що свідчить, насамперед, про не сформованість уміння розрізняти лексичне та граматичне значення словоформ; про невміння ставити до них граматичні питання; значні труднощі спостерігаються при визначенні роду та числа іменників, прикметників і дієслів. Вони не засвоюють категорії відмінювання іменників і відмінювання дієслів, тобто тих понять, які передбачають достатньо високий розвиток процесів абстракції й узагальнення. Також спостерігається недостатній рівень мовленнєвих функцій: обмежений обсяг і недостатність актуалізації словника, низька пізнавальна активність до мовного оформлення, невміння порівнювати звукові одиниці мови, диференціювати лексичне і граматичне значення, низький рівень засвоєння граматичних закономірностей. У них несформовані морфологічні узагальнення, навички оперування граматичними категоріями (рід, число, відмінювання), порушений мовний аналіз і синтез (Прищєпова, 1993: 124-131).

Значні труднощі спостерігаються у невмінні узгоджувати та керувати словами в усному мовленні: неправильне відмінювання частин мови за родами, числами, відмінками; відзначається бідність словникового запасу тощо. Учні неправильно формулюють основну думку, не виділяють головне та другорядне, неправильно передають послідовність подій, часто обмежуються

лише перерахуванням персонажів і дій сюжету, як правило, використовують малопоширені і непоширені речення. Все вище зазначене обмежує можливості у сприйнятті усного мовлення, спілкуванні та перенесенні з усної форми у писемну діяльність (Соботович, 1997: 3-44).

В учнів із моторною алалією спостерігається недостатня сформованість таких операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація. У зв'язку з цим школярі зазнають труднощів у розумінні причиново-наслідкових зв'язків, побудові речень та умовиводів. Окрім цього недостатній обсяг короткочасної слухової пам'яті та недорозвиток оперативної пам'яті, призводить до труднощів у розподіленні та переключенні уваги на певну діяльність. В учнів із моторною алалією спостерігається не сформованість морфемних узагальнень, що є одним із провідних порушень засвоєння морфологічного принципу письма. В учнів із зазначеною мовленнєвою патологією є значні порушення морфологічної системи словотворення, що виявляється під час використання словотворчих суфіксів і префіксів. Основним порушенням є не сформованість фонематичного та морфологічного аналізу, що, на нашу думку пов'язано з вибірковою неповноцінністю мовно-рухового або слухового аналізатора. Однак не сформованість в учнів морфемних узагальнень веде до виникнення в учнів із ТПМ стійких дизорфографій. Також відомо що учні з алалією зазнають труднощів під час оволодіння системою словозміни, що виявляється в конструюванні форм слів, оскільки в них недостатньо формується словозмінна модель. Учні із загальним недорозвитком мовлення спостерігаються значні труднощі під час утворення спільнокореневих слів, недостатнє розуміння узагальнюючих значень слів, процеси словотворення, формотворення, розуміння значення спільнокореневих слів є найбільш складними процесами при опануванні орфографії учнями зазначеної категорії (Рамзаева, 1976: 24-29, Ястребова, Конюшков, 1974: 47-61).

Наявність помилок у писемній продукції школярів із ТПМ, що пов'язані з недостатньою сформованістю психічних процесів (увага, пам'ять, мислення), які проявляються у нездатності учнів запам'ятовувати та актуалізувати орфографічні знання, що обумовлено низьким рівнем самоконтролю, мотивації до навчальної діяльності. Для учнів зазначеної категорії характерна слабка цілеспрямованість у навчально-практичній діяльності. Під час розв'язання орфографічної задачі вони намагаються уникнути вольового напруження, що, зрештою, перешкоджає знаходженню різних способів її вирішення, часто вдаються до вгадування. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості його розподілу. При відносно збереженій смислової, логічної пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. Спостерігається низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності.

Зв'язок між мовними порушеннями і іншими сторонами психічного розвитку обумовлює специфічні особливості мислення. Володіючи в цілому повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їх віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання важко опановують аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням. Учня з ТПМ притаманне і деяке відставання в розвитку рухової сфери, яке характеризується поганою координацією рухів, непевністю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості і спритності виконання. Найбільші труднощі виявляються при виконанні рухів за словесною інструкцією.

Учні із загальним недорозвиненням мовлення відстають від однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком в відтворенні рухових завдань,

порушують послідовність елементів дії, опускають його складові частини. Відзначається недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики. Виявляється зниження темпу опанування грамотного письма (Рамзаева,1976: 24-29).

Отже із вище викладеного матеріалу ми можемо говорити про взаємозв'язок усного мовлення із писемним. І на основі порушення усного мовлення виникають стійкі дизорфографічні помилки під час письма. Також однією із основних причин виникнення дизорфографічної помилки є недостатнє засвоєння цілого ряду лінгвістичних понять таких, як морфема, склад, слово, корінь, суфікс, префікс, закінчення, виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць, та їх свідоме співвіднесення з цими поняттями, порушення диференціації граматичних форм, а також відповідне граматичне оформлення слів, яке пов'язане із недостатністю сформованих мовних систем (морфологічної, граматичної, лексичної) (Пригода, 2014: 68-71,Соботович, 1997: 3-44).

Аналіз літератури з проблеми дослідження та змісту існуючих програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують процес грамотного письма (пам'ять, увага, контроль, сукцесивні процеси тощо). У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення» (Соботович,1997: 3-44).

Втім, детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування

орфографічного письма в учнів із важкими порушеннями мовлення. Психолінгвопедагогічна модель грамотного письма (Рис.1.1) допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії у процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів із структурними компонентами орфографічної навички, на які спирається морфологічний принцип. Для нього характерне однакове написання однієї й тієї ж самої морфеми незалежно від її вимови в тій чи іншій позиції.

Першою складовою орфографічної навички є вміння побачити орфограму у слові (тобто, встановлювати різницю у звуковому та графічному складі слова). Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звукобуквений склад слова та здатність учнів помітити у мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу однієї й тієї ж морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної навички є слуховий. Побачити орфограму виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом ОН.

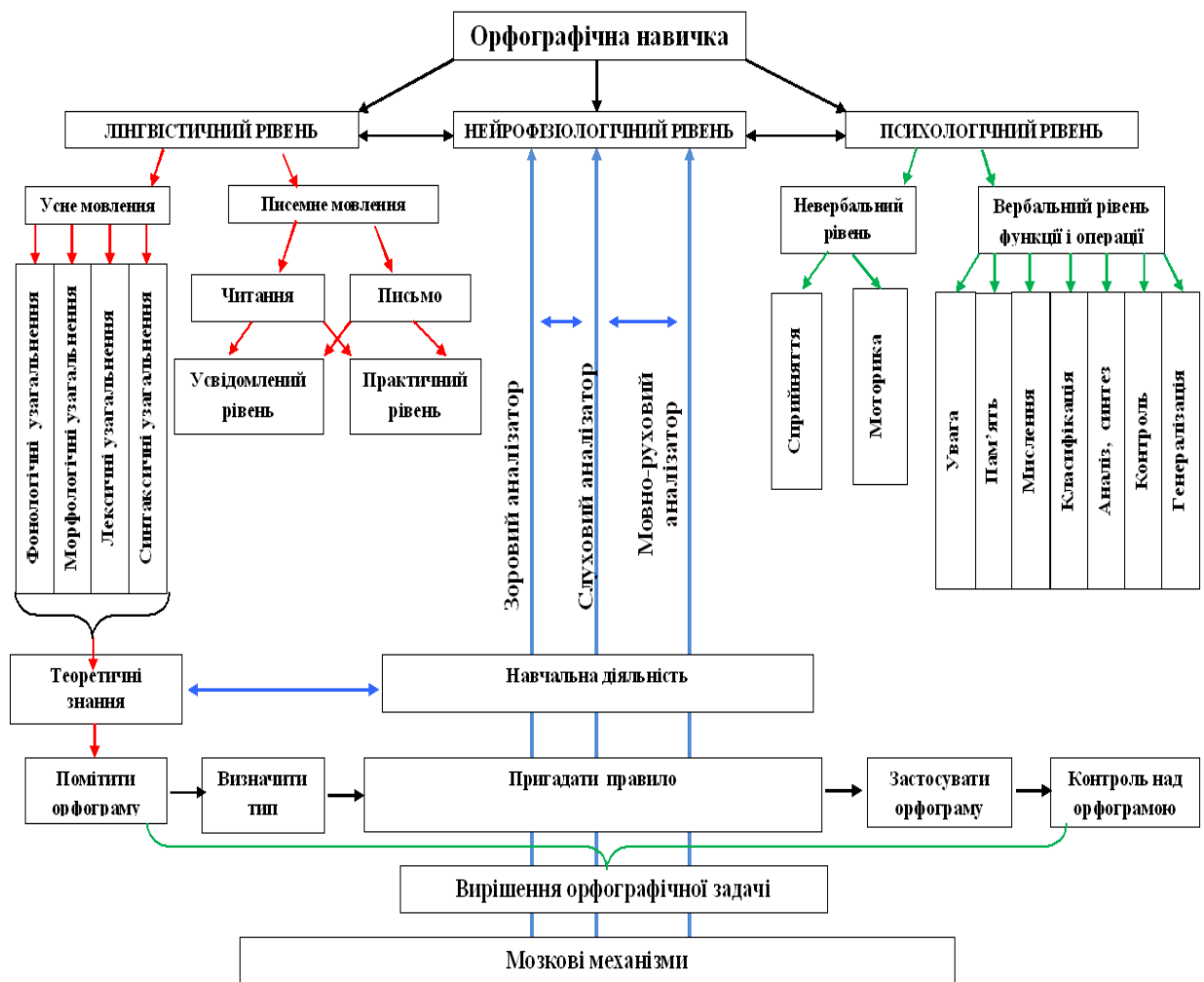


Рис.1.1. Психолінгвопедагогічна модель орфографічно грамотного письма.

Наступною структурною складовою ОН є вміння визначати тип орфограми. Забезпечення цього вміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Все це дозволить цілеспрямовано, на усвідомленому рівні визначити, пізнавальну ознаку орфограми та пригадати, до якої орфографічної групи вона відноситься. У цей період на провідне місце виходить сукцесивний аналіз, формування якого, відповідно до онтогенезу, у 10-12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило і, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з розділу орфографія, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу в основі якої лежить орфографічна дія, що виконується за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного уміння є оперативна пам'ять й зорова увага.

На зазначеному етапі здійснюється актуалізація теоретичних знань і автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування тощо. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізатору.

До останньої складової ОН входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю, пам'яті, забезпечує операцію порівняння, без якого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії транслювання власної думки у писемній формі (Рамзаєва, 1976: 24-29).

В період шкільного навчання для учнів з ТПМ процес засвоєння орфографічної навички письма ускладнюється тим, що кожен із школярів має значні мовленнєві недоліки, а також крім неповноцінного функціонування мовленнєвого механізму, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, а ще й низку психофункціональних відхилень в своєму розвитку. У писемній продукції учнів спостерігається: низький рівень розвитку писемного мовлення

кількість помилок, що допускаються учнями 2-4-их класів, мають тенденцію збільшуватись. Від класу до класу матеріал ускладнюється, а наявні в учнів помилки накопичуються. Окрім засвоєння фонетичних норм письма,

учням необхідно запам'ятати ряд орфографічних правил, що беруть участь у здійсненні морфологічного принципу письма. Найчастіше недоліків відзначаються при написанні текстового диктанту, крім того кількість цих недоліків зростає від класу до класу. Найменше число помилок при списуванні найбільше при написанні твору на власну тему.

Орфографічні уміння та навички спираються на сформованість сприймання різної модальності: слухове сприйняття передбачає передачу фонем за допомогою особливих малюнків – графем, зорове – бачення орфограми на письмі, кінестетичні *відчуття* – м'язові зусилля органів мовлення і м'язові рухи пальців руки під час письма, а також достатній розвиток різних видів пам'яті: слухової, зорової, мовно-рухової та моторної. В процесі формування ОН у слуховій пам'яті відбувається передача фонем за допомогою літер. Чітка робота її необхідна при написанні різних видів диктантів. Зорова пам'ять виявляє себе в процесі списування. Мовно-рухова набуває провідного характеру у процесі поскладового орфографічного промовляння, в результаті якого закріплюється фонемний *склад* досліджуваного слова. Моторна пам'ять важливу роль відіграє в багаторазовому записуванні одного і того ж слова учнем. Взаємообумовлена робота усіх аналізаторних систем сприяє опануванню грамотного письма (Рамзаєва, 1976: 24-29, Ястребова, Конюшков, 1974: 47-61).

Уміння та навички є невід'ємною складовою писемного мовлення. У процесі грамотного письма задіяні різні уміння: графо-моторні, пізнавальні, практичні, теоретичні. Графо-моторні уміння забезпечують оволодіння технічною реалізацією письма (правильне відтворення літер, переведення звуків і звукосполучень у букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний образ слова). Засвоєння та автоматизація цих умінь відбувається в молодшому шкільному віці. Для нашого дослідження

провідного значення набувають пізнавальні вміння, які передбачають сформованість здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та опрацьовувати інформацію, що потребує розвитку основних психічних процесів. Упродовж усього шкільного навчання відбувається формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що є однією із основних умов оволодіння морфологічним принципом письма (Рамзаєва, 1976: 24-29).

Однією з складових орфографічної навички виступають мовні знання. Формою, в якій ці знання зафіксовані, є орфографічне правило, що є складовою частиною письмових норм літературної мови. Для засвоєння орфограми, слід опанувати орфографічне правило. Для того, щоб застосувати правило, учню потрібно сконцентрувати увагу на звуко-буквену складі слова, що є підґрунтям для розвитку орфографічної пильності. Для учнів 2-4 класів особливого значення набувають теоретичні вміння, в основі яких лежить сформованість абстракції, що виявляється у здатності учнів аналізувати, узагальнювати орфографічний матеріал, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу. Опанування орфографічного уміння плавно переходить у дії з конкретною орфограмою. Зазначений процес передбачає розуміння орфографічної ситуації, що викладено в орфографічному правилі. Такі вміння як: порівняння, співставлення, узагальнення об'єднуються і складають орфографічні дії.

Орфографічна навичка спирається на сформованість цілого комплексу знань, умінь і дій, що взаємообумовлені між собою. Тільки за таких умов, учень може застосувати теоретичні знання для пояснення написання. Усвідомлена автоматизація практичних дій призводить до формування навички, яка є заключним етапом засвоєння певного виду діяльності, а саме грамотного письма. Аналіз писемної продукції учнів із ТПМ свідчить про стійкі специфічні порушення письма в дітей із мовленнєвими патологіями, що

виявляються в недостатній сформованості орфографічної навички, усного мовлення, психічних процесів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проблеми писемного мовлення а саме: виявлення, попередження, корекція, є актуальними у сучасній педагогіці і логопедії про, що свідчить наявність значної кількості орфографічних помилок у писемної продукції учнів, що в свою чергу негативно впливають у подальшому на їх успішність у навчанні. Найбільш сприятливим періодом для корекції писемного мовлення є молодший шкільний вік, тому, що психіка дитина пластична і піддається до будь якої корекції.

Встановлено недостатній рівень урахування чіткої структури орфографічної навички у процесі діагностування та корекції порушень писемного мовлення учнів 2-4 класів із ТПМ, що обумовлено відсутністю єдиних поглядів науковців на місце зазначеної навички у контексті писемній виду діяльності, а також її глибоких психолінгвістичних зв'язків із іншими компонентами цього виду діяльності. Аналіз його ієрархічної структури дав змогу розробити психолінгвопедагогічну модель опанування орфографічно грамотного письма з урахуванням послідовності залучення його компонентів та їхніх взаємозв'язків. Дана модель дасть змогу виявити механізм виникнення дизорфографічної помилки та скоригувати її на будь якому етапі виникнення.

Зазначена психолінгвопедагогічна модель орфографічного письма є інструментарієм для подальших розробок корекційних вправ, спрямованих на подолання дизорфографічних помилок у писемній продукції школярів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прищепова, И. В. (1992) *К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи*. Москва: СПб.
2. Прищепова И. В. (1993) *Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи*. Москва: СПб.
3. Соботович Е. Ф. (1997) *Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования*. Киев: ИЗМН.
4. Рамзаева, Т. (1976). Орфографический навык и методические условия его формирования. *Начальная школа*, 8, с. 24–29.
5. Ястребова, А. Конюшков, Е. (1974). Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющими нарушения речи. *Дефектология*, 2, с. 47–61.
6. Пригода, З. (2014.) Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, с. 68-71.

REFERENCES

1. Prishepova I. V. (1992). *K voprosu o dizorfografii u uchenikov mladshih klassov obshheobrazovatel'noj shkoly, imeyushhiih narusheniya rechi*. [On the issue of dysorptography among pupils of junior classes of general education schools with speech disorders. Pathology of speech: history of study, diagnosis, overcoming]. pp. Moscow (in Russian).
2. Prishepova I. V. (1993). *Simptomatika dizorfografii u mladshih shkol'nikov, stradajushhiih narusheniyami pis'mennoj rechi*. [Symptomatics of dysorfography in younger schoolchildren suffering from violations of written speech. Innovations in Education and Social Changes]. Moscow (in Russian).
3. Sobotovich, E. F. (1997). *Psiholingvisticheskaja struktura rechevoj dejatel'nosti I mehanizmy ejo formirovanija* [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]. Kiev (in Ukrainian).
4. Ramzaeva T. (1976). Orfograficheskij navyk i metodicheskie uslovija ego formirovanija. [Orthographic skill and methodological conditions of its formation]. *Primary school*, 8, pp.24-29 (in Russian).
5. Yastrebova A., Konyushkov E. (1974). Logopedicheskaja rabota s uchashhimisja obshheobrazovatel'nyh shkol, imeyushhimi narusheniya rechi. [Logopedic work with students of general education schools with speech disorders]. *Defectology* pp, 2, pp. 47-61 (in Russian).
6. Prigoda Z. (2014). Analiz pomy lok pysemnogo movlennya v uchniv 5-6 klasiv iz tyazhkymy porushennyamy movlennya [Analysis of written speech mistakes in students of 5-6 grades with severe speech disabilities]. *Exceptional child: teaching upbringing*, 1, pp. 68–71 (in Ukrainian).