

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ



УДК 8141:37.018.4

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-2-75-83>

Дисграфия в речи старшеклассников: опыт анализа и систематизации ошибок

Ольга П. Фесенко 

Омский государственный университет путей сообщения, Российская Федерация, г. Омск, пр. Маркса, 35

✉ olga.fesenko2015@yandex.ru



Аннотация

Введение. На сегодняшний день наблюдается рост числа обучающихся старших классов с различными проблемами речевого развития, при этом практически отсутствуют методические работы в данном направлении, адресованные педагогам среднего и старшего школьного звеньев. В связи с этим, автор поднимает проблему организации работы с такими детьми в средней общеобразовательной школе.

Цель. Систематизация ошибок в текстах сочинений старшеклассников средней общеобразовательной школы на предмет наличия в них признаков дисграфии. Материалы и методы. В качестве материала исследования были использованы тексты письменных работ учащихся 10–11 классов, посещающих вузовские курсы подготовки к ЕГЭ (всего 61 сочинение). При анализе текстов и выявлении ошибок применялась система общенаучных методов (обобщение, сопоставление, сравнение, анализ, синтез), метод статистического подсчета (при подсчете количества ошибок, связанных с различными видами дисграфии) и метод лингвистического эксперимента.

Результаты исследования. При анализе текстов сочинений в 22 из них обнаружены ошибки, свидетельствующие о недостаточном речевом развитии подростков. Ошибки допускали шесть обучающихся из группы. В процессе анализа были выявлены три типа дисграфии: акустическая, аграмматическая и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Всего обнаружено 64 ошибки.

Обсуждение результатов. При обсуждении результатов описаны позиции педагогов и ученых, связанных с коррекцией и профилактикой дисграфии в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку работ, объектом которых стали старшеклассники обычных общеобразовательных школ, в современной педагогической науке крайне мало. Автор констатирует сложность проведения работы по устранению подобного рода ошибок в рамках современного школьного образования, но возлагает надежды на отдельных учителей, способных такую работу осуществить с учетом наличия уже разработанных рекомендаций.

Ключевые слова: речевое развитие старшеклассников, дисграфия у старшеклассников, типы дисграфии, акустическая дисграфия, аграмматическая дисграфия

Для цитирования. Фесенко, О. П. (2024). Дисграфия в речи старшеклассников: опыт анализа и систематизации ошибок. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(2), 75–83. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-2-75-83>

Original Empirical Research

Dysgraphia in the Speech of High School Students: Experience of Analysis and Systematisation of Errors

Olga P. Fesenko 

Omsk State University of Railway Transport, 35, Marxa Ave., Omsk, Russian Federation

✉ olga.fesenko2015@yandex.ru

Abstract

Introduction. There is an increase in the number of high school students with various problems of speech development. At the same time, there are practically no methodological works in this direction, addressed to teachers of middle

and high school levels. In this connection, the author raises the problem of organising work with such children in secondary schools.

Objective. Systematisation of errors in the texts of essays by high school students of secondary general education school for the presence of signs of dysgraphia in them. Materials and methods. The texts of written works of students attending university courses of preparation for USE (61 essays in total) were used as the study material. The system of general scientific methods (generalisation, comparison, contrast, analysis, synthesis), the method of statistical counting (when counting the number of errors associated with different types of dysgraphia) and the method of linguistic experiment were used in analysing the texts and identifying errors.

Results. When analysing the texts of essays, errors indicating insufficient speech development of teenagers were found in 22 of them. Six students in the group made mistakes. In the process of analysis, three types of dysgraphia were identified: acoustic, agrammatical, and dysgraphia based on a violation of linguistic analysis and synthesis. A total of 64 errors were detected.

Discussion. When discussing the results, the positions of teachers and scientists related to the correction and prevention of dysgraphia in preschool and primary school age are described, as there are very few works in modern pedagogical science that have focused on high school students of regular secondary schools. The author states that it is difficult to eliminate such errors within the framework of modern school education, but hopes that individual teachers will be able to carry out such work, taking into account the availability of already developed recommendations.

Keywords: speech development of high school students, dysgraphia in high school students, types of dysgraphia, acoustic dysgraphia, agrammatical dysgraphia

For citation. Fesenko, O. P. (2024). Dysgraphia in the speech of high school students: experience of analysis and systematisation of errors. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, 7(2), 75–83. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-2-75-83>

Введение

В рамках современной лингводидактики все чаще поднимаются вопросы обучения русскому языку детей, которые имеют отклонения в речевом развитии. Проблемы школьников с различными отклонениями от нормы речевого развития (в т. ч. с общим недоразвитием речи (далее – ОНР)) являются предметом обсуждения продолжительное время. Внимание к данной проблеме в наши дни подтверждается тем, что в последнее время в школах растёт число классов для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи. Искажение речевой функциональной системы возможно на фоне относительно сохранных темпов формирования высших психических функций (Веренич, 2020), а значит, такие дети способны обучаться по обычной школьной программе. Однако она, безусловно, не рассчитана на тех, кто имеет сложности в речевом развитии. Поэтому педагоги, особенно учителя начальной школы, в один голос заговорили о необходимости особенного подхода к обучению детей с ОНР и другими речевыми проблемами. Кроме того, количество школьников, которые имеют различные отклонения от нормы речевого развития, катастрофически увеличивается в последние годы. Это отмечают многие учителя-руссисты. Так, Ю. М. Каракозян утверждает, что в современной России наметилась «тенденция к увеличению числа детей с тяжёлыми нарушениями речи» (Каракозян, 2021, с. 11).

Детям с тяжёлыми нарушениями речи весьма проблематично обучаться в школе по многим причинам. Во-первых, педагог просто не в состоянии уделить внимание каждому ученику в классе. При ориентации учителя на среднестатистического школьника дети с ОНР остаются «за бортом», утрачивая возможность продуктивно развивать речевые навыки. Во-вторых, общее недоразвитие речи часто сопровождается некоторыми проблемами с концентрацией внимания и объемом памяти. Следовательно, такой ребенок испытывает сложности не только при освоении русского языка, но и в целом в процессе обучения. Все это снижает темпы продвижения школьников при освоении школьной программы. Чем дольше такие дети остаются вне зоны внимания учителей, тем сложнее им двигаться из класса в класс. Как отмечает И. В. Прищепова, уже в начальной школе при общей положительной динамке наблюдается *полное отсутствие* высокой результативности детей с ОНР при выполнении заданий по русскому языку (исследование проводилось в группах учащихся вторых, третьих, и четвертых классов на примере упражнений, связанных с освоением лексического фонда языка) (Прищепова, 2011). Это значит, что при всех приложенных усилиях такому школьнику крайне сложно быть успешным, что влечет снижение мотивации к обучению и, в конечном итоге, снижение самооценки ребенка, о чем в своих работах писала В. В. Нейман (Нейман, 2019).

Сохранение речевых ошибок, свойственных детям с ОНР (а это *специфические* ошибки, отличающиеся от нарушений норм языка, рассматриваемых в школьной программе), в средней и даже в старшей школе приводит к двум важнейшим негативным последствиям. Во-первых, к невозможности написать на положительную оценку практически любой самостоятельно создаваемый текст (изложение или сочинение). Во-вторых, отклонения в речевом развитии вызывают сложности в построении грамотной связной речи и при устных ответах. Такие

обучающиеся предпочитают не отвечать на уроках устно, боясь сделать ошибки, которые вызывают недоумение у учителей и смех у одноклассников.

Это понижает успешность учеников при сдаче выпускных экзаменов. О типах ошибок старшеклассников с проблемами в речевом развитии в современной коррекционной педагогике и лингводидактике практически нет исследований, хотя надо отметить, что, например, в работах Елецкой и Китиковой (2018), а также Шукиной (2019) рассмотрены особенности коррекции дизорфографии школьников (акцент при этом делается на учащихся начальных классов и 5-6 классов; реже – на учащихся основной школы в целом (Елецкая, 2018) и на работу с ними школьных логопедов и учителей коррекционных школ). Однако сформулированные авторами рекомендации можно использовать и в старшем звене общеобразовательных школ. Кроме того, среди исследователей, в частности – в работах Елецкой и Литвинцевой (2021), поднимается вопрос коррекции дисграфии среди пятиклассников (на примере обучающихся Нахимовского военно-морского училища). Выводы, сделанные авторами статьи, также применимы при организации коррекционной работы в среднем и старшем школьном звене.

При этом педагогами признается проблема сложности коррекционной работы с обучающимися старшей школы (Елецкая и Литвинцева, 2021), поскольку возраст для помощи со стороны логопеда и дефектолога уже достаточно поздний, а школьные учителя озабочены в основном общей успеваемостью и подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ. Это ни в коей мере не говорит о существовании негласного запрета для занятий логопеда со старшими школьниками. Ряд логопедов занимается и с учениками основной школы. Однако это не массовое явление. Понимание сущности ошибок и знание их разновидностей позволило бы педагогам организовать продуктивную индивидуальную работу с учениками, имеющими сложности в речевом развитии, а также эффективно проводить обучение на курсах подготовки к выпускным экзаменам.

Мы придерживаемся позиции Цейтлин (1982), согласно которой под речевой ошибкой понимается любое отклонение от языковой нормы, любое речевое нарушение безотносительно к его типу. К наиболее распространенным ошибкам, остающимся в школьном возрасте, относятся:

- 1) неоправданный пропуск слов во фразе;
- 2) неадекватные лексические замены, нарушающие смысловое наполнение фразы;
- 3) нарушение звуковой оболочки слова, искажение структуры слова, связанные с перестановкой и пропуском букв (Четверикова, 2017).

Но наиболее частотными оказываются ошибки грамматические. Грамматическая структура речи формируется более медленными темпами, характеризуясь наличием дисгармонии в выборе синтаксических структур и грамматических форм, использующихся для выражения мысли (Бигеева, 2014). Грамматические нарушения приводят к ряду сложностей в дальнейшем речевом развитии. Они обуславливают трудности в построении связной речи, в понимании смысла текстов и в расширении лексикона (как пассивного, так и активного).

К числу наиболее часто встречающихся отклонений, так называемых «аграмматизмов», относятся неверное употребление предлогов и предложно-падежных форм, ошибки в образовании форм рода и числа у прилагательных, неверное определение рода существительных, сложности в согласовании существительного и числительного, в построении словосочетаний в родительном падеже множественного числа, ошибки в образовании относительных прилагательных, сравнительной степени прилагательных, ряд словообразовательных отклонений (неверный выбор производящей основы, отсутствие дифференциации приставок, смешение значений суффиксов и пр.) (Туманова, 2005) и т. д. Эти ошибки сегодня вошли в перечень обязательных при диагностике уровня общего недоразвития речи и включены в специальные методики, в частности, в методику Грибовой (2012). Все это приводит к достаточно стойким ошибкам как в устной, так и в письменной речи, что понижает учебные возможности таких обучающихся в общеобразовательной школе. Но нарушение именно письма является самой распространенной и устойчивой речевой патологией (Каракозян, 2021).

Дисграфия, как отмечают исследователи, – это частичное специфическое расстройство письменной речи, которое связано с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Чаще всего оно проявляется в стойких повторяющихся ошибках при письме (Лалаева, 2004). Подчеркнем, что причиной дисграфии не является незнание правил русского языка и неумение их применять: дисграфия развивается на основе несформированности некоторых высших психических функций при сохранности интеллекта ребенка.

Таким образом, чем старше школьник, тем меньше у него остается шансов поработать над устранением подобных ошибок. Но задача школы все-таки помнить, что индивидуальный подход часто является залогом успеха как учащегося, так и учителя. Поэтому понимание того, что происходит с речью старшеклассника, имеющего проблемы с речевым развитием, и стремление помочь ему могут спрогнозировать глобальный неуспех таких ребят и помочь им преодолеть речевые сложности, возникающие в процессе обучения. Все это определяет актуальность нашего исследования, которое призвано систематизировать ошибки в речи старшеклассников, обучающихся в обычных общеобразовательных школах, но имеющих отклонения от нормы речевого развития. Подчеркнем, что предметом описания стали не все ошибки, а только те, которые обусловлены проблемами с речевым развитием,

являются несистемными (аномальными) и в речи обычных детей не появляются, то есть мы не рассматриваем обычные отклонения от языковой нормы, связанные, например, с неумением проверить написание безударной гласной, поскольку эта ошибка может быть весьма частотной в текстах любых обучающихся. Не является предметом нашего анализа однотипность синтаксических структур и тавтология, встречающиеся в письменных работах многих школьников, поскольку это касается во многом объема словарного запаса, который не всегда зависит от уровня развития речи ребенка, и т. д.

Цель нашего исследования – описать и систематизировать наиболее частотные ошибки, связанные с проявлением дисграфии, регулярно появляющиеся в письменных текстах старшеклассников. Это промежуточная цель, которая в дальнейшем позволит разработать рекомендации для педагогов по коррекции данной проблемы.

Объектом нашего анализа стали тексты письменных работ (сочинений) учащихся 10–11 классов, посещающих курсы подготовки к ЕГЭ при Омском государственном университете путей сообщения с 2021 по настоящее время. Всего было проанализировано 61 сочинение.

Предметом нашего исследования являются речевые ошибки, квалифицирующиеся как формы проявления дисграфии разных типов.

Новизну исследования определяют полученные результаты (представленная классификация выявленных типов ошибок в письменной речи старших школьников, имеющих проблемы в речевом развитии) и объект исследования (школьники, посещающие подготовительные курсы в вузе).

Материалы и методы

В качестве методов при проведении исследования использовались следующие:

- 1) при описании теоретической базы работы и подведении итогов – система общенаучных методов: обобщение, сопоставление, сравнение, анализ, синтез и т. д.;
- 2) при анализе и систематизации типов ошибок в работах школьников – метод статистического подсчета;
- 3) при написании с обучающимися текстов сочинений в рамках курсов подготовки к ЕГЭ и ОГЭ – метод лингвистического эксперимента.

Результаты исследования

В процессе анализа текстов сочинений было обнаружено, что в 34 % работ (22 сочинения, авторами которых являются 6 человек из группы) отмечаются ошибки, связанные с нарушением речевого развития обучающихся.

В нашем материале обнаруживаются следующие виды дисграфии (классификация Лалаевой (2004)):

1. **Аграмматическая дисграфия** (25 примеров в нашем материале) проявляется на уровне словосочетания, предложения и текста: нарушена последовательность предложений, неверна морфологическая структура слова, замена префиксов и суффиксов, пропуск членов предложения (даже главных) и т. д. Именно этот тип дисграфии является наиболее часто встречающимся в работах обучающихся, что вполне объяснимо, поскольку именно аграмматическая дисграфия наиболее трудно поддается исправлению. В работах старшеклассников она заметна на уровне синтаксиса: в структуре словосочетаний и предложений, а также в тексте в целом. Чаще всего (12 примеров) обучающиеся допускают ошибки в глагольном управлении (орфография авторов сохранена во всех словах приведенных контекстов):

- Множество читателей знают этот роман, *благодаря его особенностей* (сюжетом, фабулой, героем).
- *Восторг вызван с помощью* его анализа.
- Как было показано в (...) *примеров* (ошибка связана с тем, что краткое причастие «показано» требует в данном контексте зависимого компонента в форме предложного падежа – показано В ЧЕМ? В примерАХ).
- Охотился на *бриллианты*.
- Легенда о ночных *стражей*.
- Столкновение между *разных поколений*.
- Рассказывается о *разных взглядов*.
- О взглядах Раневской и *Лопахиным*.
- *Чацкий остался один, отвергнутым и непонятым*.
- Нуждается в своих *врагов*.
- Недруги могут стать смыслом (...) *жизнью* (ошибка связана с тем, что существительное «смыслом» требует в данном контексте зависимого компонента в форме родительного падежа – смыслом ЧЕГО? жизни).
- Одно из (...) *произведения* является «Преступление и наказание».

Также часто встречаются ошибки, связанные с согласованием в числе подлежащего и сказуемого (5 примеров). Причем это вообще не касается сложных случаев согласования в числе с глаголом собирательных существительных:

- *Чувство восторга передаются* через слова.
- Есть люди, *которые относится* к искусству равнодушно.
- *Эпитеты* в стихотворении А. Блока *играет* немалую роль.
- Такие случаи, *которые доказывает* мою точку зрения, есть и произведениях отечественной литературы.

– Примеры этого существует во множестве книг.

Трижды в сочинениях обнаружилось отклонения при определении рода у существительных (1 – Стихотворение *проникнута* настроением... 2 – Он понял, что заблуждался, что *подтолкнула* его сознаться в содеянном. 3 – Это мгновение первой любви *смогла* помочь героине не совершить страшнейшую ошибку). Род в случае этих контекстов передается с помощью окончаний зависимых прилагательных или в форме сказуемого. Проблема связана со словами исключительно с категорией среднего рода, что обусловлено последовательностью освоения ребенком особенностей этой грамматической категории: сначала усваиваются слова мужского и женского родов, а только потом осознается наличие слов среднего рода в языке.

Единично представлены ошибки, связанные с пропуском предлога (1 – Он скучный, утратил любовь к жизни, *и этой* жизни он больше берет, чем отдает. 2 – Показал себя *не самой* искренней стороны) и его неоправданным появлением в словосочетании (Автор хотел этим показать, что общество может превратить *из нормального человека* в безразличного, равнодушного сухаря). А также ошибки в построении однородного ряда (*Печорин был показан в романе как не положительный герой, но и не отрицательный*).

К этой группе примеров мы отнесем недостаточность второстепенных членов предложения. В данном случае речь идет о лексической недостаточности, которая проявляется на синтаксическом уровне: *из-за это мы можем наблюдать контраст между Григорием* (имеется в виду – между образом Григория в молодости и в зрелости).

2. Чуть менее часто (24 примера) встречается в текстах сочинений **дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза**, что приводит к пропуску букв и слогов, их перестановке, добавлению слогов и букв, недописыванию слов, раздельному написанию приставок и слитному написанию предлогов. Обратимся к примерам. Пропуск букв встречается в 10 словах. Причем дети пропускают как гласные (*девушка – пвунья, свим* (вместо своим), **первначальная** (вместо первоначальная), так и согласные буквы (*матер* (вместо мастер)), *вкладываю* (вместо вкладываю), *ели* (вместо если), *отхебывал* (вместо отхлёбывал), *жизь* (вместо жизнь). В обнаруженных ошибочно наспанных словах есть даже такие примеры, в которых пропущена ударная гласная: *подчинялся свой матери, собеседник*. Кроме того, встречаются ошибки (5 примеров), связанные с пропуском слогов: для начала, *дайте* (вместо давайте) вспомним главного героя; Сонечка *Мармелова* (вместо Мармеладова); *встреть* (вместо встретить), *донца* (до конца), *покать* (показать), *мирой* (вместо мировой).

С шестью словами обучающиеся написали слитно предлоги: *внём, сним, dokonца, вданном, вжизни, спомощью*. Последнее слово трижды встретилось в сочинениях разных школьников. Как видно из приведенных примеров, предлог присоединяется и к местоимениям, и к существительным, и к прилагательным.

В трех контекстах выявлены случаи отсутствия концовки слова: *из-за это мы можем наблюдать контраст между Григорием; из-за это главный герой был верен этим злодеям; но не все авторы согласятся с моим мне*.

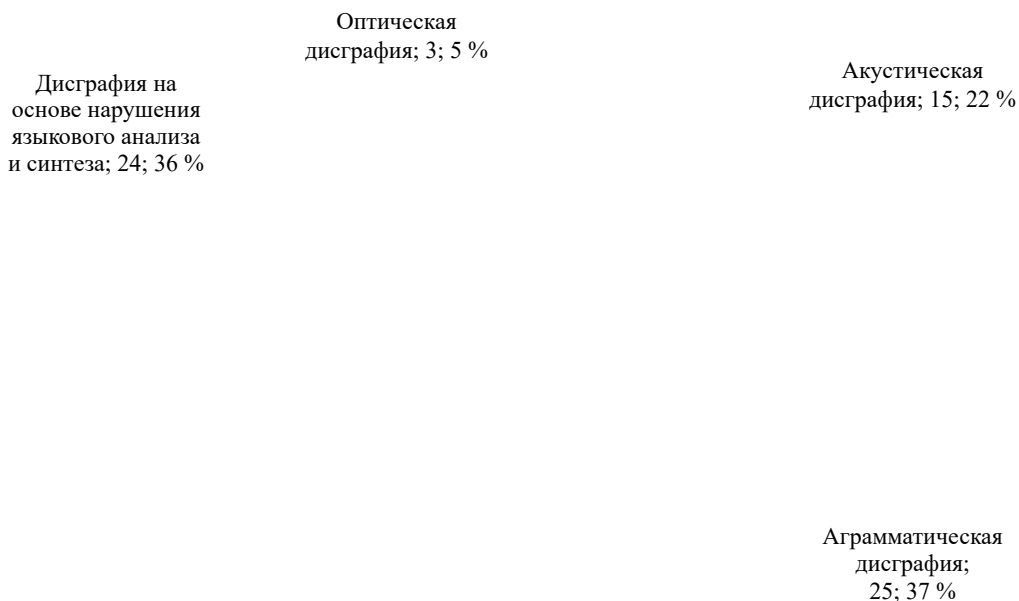
Примеры перестановки и добавления слогов и букв в нашем материале не выявлены.

3. **Акустическая дисграфия** связана с проблемами отражения звучащей речи на письме, то есть, ошибки связаны с нарушением фонемного распознавания, приводящего к смешению твёрдых и мягких, глухих и звонких согласных. При этом виде дисграфии ребенок может ошибаться даже в написании гласных, находящихся в ударном положении (но произносит он эти гласные верно). Таких примеров тоже достаточно много – 15. Пять из них связаны со смешением твердых и мягких согласных в сочетании с мягким знаком (который отсутствует на письме в работах обучающихся) как в середине, так и в конце слова: *малчик, людми, сильные, толко, визить* (вместо визит). Еще три примера демонстрируют проблемы в дифференциации твердых и мягких согласных в сочетании с гласными переднего или первого ряда, йотированными гласными: *музики, исключение, ребонек*. В этих случаях срабатывает закон языковой аналогии: музыки (окончание -и влияет на появление гласной -и в корне и т. д.).

В сочинениях обнаруживаются примеры смешения гласных звуков (2 слова): *странныстями; он понял, что заблуждалсю*. Такие асистемные ошибки вообще трудно объяснить, даже если обратиться к редукции гласных в речи. Также трудно поддается интерпретации тип ошибок, связанных с подменой ударной гласной в слове (5 примеров): *держатъ всех в узди, литератыры* (пример уподобления последней гласной).

4. **Оптическая дисграфия:** *герой ношего времени, герой попол в дом, с помощью анолиз* (возможно, ошибки связаны с несформированностью оптико-пространственных функций, что характерно для оптической дисграфии).

Примеров артикуляционно-акустической дисграфии в нашем материале не выявлено. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1*Виды дисграфии в текстах старших школьников***Обсуждение результатов**

Полученные результаты свидетельствуют о наличии серьезной проблемы в старшей школе. К сожалению, в данный момент в сфере лингводидактики и логопедии не ведется активных обсуждений на этот счет. Так, в научной электронной библиотеке «Elibrary» по запросу «дисграфия» обнаруживается 689 исследований, ни одно из которых не отражает проблематику работы с дисграфией в старшей школе (10–11 классы) (https://elibrary.ru/query_results.asp).

Если обратиться к анализу уже существующих методик, связанных с профилактикой и устранением дисграфии, то их можно разделить на три группы. Первая посвящена работе, которую эффективно проводить на этапе дошкольного обучения, поскольку это позволяет снять некоторые проблемы при обучении таких детей в начальной школе. Вторая – обучению младших школьников с речевыми отклонениями. К третьей мы отнесли исследования, посвященные обучению языку в специализированных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи. Эти исследования пока находятся за пределами нашего анализа, поскольку мы обращаем внимание прежде всего на тех обучающихся, которые попадают в общеобразовательные школы. Крайне скупо представлены работы по профилактике дисграфии в среднем школьном звене. Исследования, посвященные речевым отклонениям у старших школьников единичны.

Обзор работ, относящихся к первой группе, показал, что коррекционные педагоги, логопеды и дефектологи, занимающиеся обучением маленьких детей с ОНР в специальных логопедических детских садах и неврологических отделениях детских больниц, активно совершенствуют и популяризируют свой опыт. Основная часть таких исследований посвящена вопросам обогащения словарного запаса дошкольников, диагностике отклонений и приемам активизации пассивного словаря, что вполне закономерно, поскольку, как отмечает В. В. Нейман, от количества слов в словаре ребенка зависит его дальнейшее успешное освоение грамматической системы языка (Нейман, 2019). Достаточное количество исследований посвящено практическому опыту обучения детей с ОНР и вопросам профилактики дальнейших проблем при освоении языка. Так, Абрамова и Дедюкина (2020) разработали методику развития лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников, предлагая для этого использовать наглядное моделирование, игровую технологию, создание схем и запоминание ключевых слов. Тарасенко и Макарова (2020) систематизировали ошибки в использовании способов словообразования и выявили специфику таких ошибок у детей с ОНР (в сравнении с обычными детьми), что позволило точно проводить работу по профилактике таких ошибок в подготовительных группах детских садов. Зарубежные исследователи также разрабатывают траектории развития детей с проблемами речевого развития (Yao, 2023). Иными словами, работа в данном направлении активно ведется, и мы можем брать на вооружение общие подходы для работы с обучающимися, имеющие проблемы в речевом развитии.

Среди исследований второй группы также существует большое количество статей по расширению словарного запаса. Но основной акцент делается на формирование орфографической зоркости и самоконтроля при записи слов и устранению орфографических ошибок в письменной речи младших школьников с ОНР. Особое внимание

расширению лексикона уделено в работах Прищеповой (2011). Как отмечает исследовательница, достаточный словарный запас младшеклассника обеспечивает возможность подбора однокоренных слов, близкородственных слов, составление словообразовательных цепочек и т. д. Вопросами расширения словаря занимаются и зарубежные педагоги, разрабатывая специальные тексты для чтения, направленные на работу с лексическим фондом языка (Jou, 2023), предлагая технологии преобразования устной речи в письменную (Kambouri, 2023). Чаще всего методисты и логопеды предлагают комплексные методики логопедической коррекции дисграфии у младших школьников, а также – отдельные упражнения, направленные на формирование развернутой речи обучающихся с последующей фиксацией результата в графической форме.

Что касается анализа речевых проблем учащихся старшей школы, то мы смогли обнаружить только отдельную отрывочную информацию о количестве детей с речевыми отклонениями в 8-х классах. Согласно исследованиям Паромоновой (2006), среди восьмиклассников у 39 % детей отмечаются признаки дисграфии. Это гигантская цифра, приводящая к колоссальным трудностям в освоении учебного материала в средней и старшей школе. Что может учитель сделать в этом случае? Прежде всего, следует обратиться к индивидуализированной коррекционной помощи, предполагающей работу с каждым обучающимся персонально через систему специальных упражнений, направленных на устранения конкретного вида дисграфии и конкретного вида ошибок. К такого рода заданиям, безусловно, необходимо добавить упражнения, связанные с расширением словаря, с дальнейшим формированием самоконтроля при написании текста, с работой над орфографической зоркостью. При организации коррекционной работы, безусловно, необходимо учитывать ее основные направления, поскольку они зависят не от возраста обучающегося, а от механизма нарушения письменной речи.

Учитывая, что преобладающими являются три типа дисграфии (акустическая, аграмматическая и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – с преобладанием двух последних), вполне эффективной после такого активного обучения может оказаться работа по исправлению текстов с ошибками, заданий с различными языковыми трансформациями. Все это требует дополнительного времени и усилий и со стороны учителя, и со стороны ученика. Для оптимизации коррекционной работы ученику необходимо сократить учебную нагрузку, хорошо спать и питаться, побольше бывать на свежем воздухе, заниматься телесными практиками (самомассажем, дыхательной гимнастикой) т. д. И только в этом случае подросток может рассчитывать на успех (Никитина, 2022).

Возможно ли реализовать подобные рекомендации в системе современного школьного образования? Этот вопрос остается открытым, однако опускать руки нельзя. Даже небольшие, но регулярные занятия с такими детьми принесут свои результаты. Главное – вовремя начать работу, знать, как ее вести и делать это систематически.

Заключение. Итак, вопросы обучения родному языку старшеклассников, имеющих проблемы в речевом развитии и при этом обучающихся в обычных общеобразовательных школах, поднимаются в рамках современной лингводидактики редко, несмотря на то что число таких детей постоянно увеличивается. Ученые единогласно признают сложность коррекционной работы в старших классах и указывают на то, что организовать ее в рамках общеобразовательной школы крайне сложно. Тем не менее понимание сути и видов различных языковых и речевых ошибок, которые допускают дети с ОНР, дало бы возможность проводить индивидуальную работу с такими старшеклассниками и прогнозировать появление ошибок при выполнении заданий не только в рамках школьных уроков, но и во время работы на подготовительных курсах к ЕГЭ и ОГЭ.

Нарушение письма оказывается самой распространенной патологией речи у старшеклассников с ОНР. Она отмечается в 34 % письменных работ тех, кто посещает курсы подготовки к государственным выпускным экзаменам. Среди видов дисграфии в текстах сочинений обучающихся преобладает аграмматическая дисграфия (нарушение порядка предложений, ошибки в структуре слова, в глагольном управлении, в согласовании подлежащего и сказуемого, в определении рода существительного и т. д.). Также обнаруживаются примеры дисграфии на фоне нарушения языкового анализа и синтеза (пропуск букв, слогов, перестановка слогов, появление лишних слогов и букв т. д.). Имеет место и акустическая дисграфия (смещение твердых и мягких согласных в различных сочетаниях и позициях в слове, смещение гласных звуков). Названные три вида дисграфии являются преобладающими. Единично представлены примеры оптической дисграфии. Не выявлено ошибок, связанных с артикуляционно-акустической дисграфией.

Большое количество письменных работ старшеклассников, содержащих примеры дисграфии, свидетельствует о том, что есть необходимость сделать акцент на индивидуальной работе с обучающимися, допускающими подобные ошибки. Нужна система коррекционной работы, комплекс специальных упражнений, адресованных старшеклассникам, что не отменяет необходимости расширения лексикона, формирования навыков самоконтроля при выполнении письменных заданий в сочетании с сокращением учебной нагрузки и соблюдение режима дня.

Список литературы

Абрамова, Н. А., и Дедюкина, М. И. (2020). Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. *Проблемы современного педагогического образования*, 67–4, 4–7.

- Бигеева, О. А. (2014). Особенности грамматического строя речи детей с ОНР. В *Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сб. научно-методических трудов* (С. 7–11). РИО АГПУ.
- Веренич, С. В. (2020). Микроаномальное развитие детей с общим недоразвитием речи. *Forcipe*, 3(2), 27–30.
- Грибова, О. Е. (2012). О методах исследования и методах обследования речи. *Непрерывное педагогическое образование*, 1, 99.
- Елецкая, О. В. (2018). Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся основной школы. В *Нарушение письма и чтения у детей: изучение и коррекция* (С. 348–369). Логомаг.
- Елецкая, О. В., и Китикова, А. В. (2018). *Коррекция регуляторной дизорфографии у школьников*. Редкая птица.
- Елецкая, О. В., и Литвинцева, А. В. (2021). Состояние учебной деятельности у школьников Нахимовского военно-морского училища с нарушением формирования орфографической компетенции. В *Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие* (С. 362–369). Изд-во Ярославского государственного педагогического университета.
- Каракозян, Ю. М. (2021). Коррекция письменной речи у младших школьников с дисграфией. *Энигма*, 34–2, 9–15.
- Лалаева, Р. И., и Бенедиктова, Л. В. (2004). *Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция*. Феникс, Союз.
- Нейман, В. В. (2019). Оценка умений дошкольников с патологией речи использовать лексику с количественным значением. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 7. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-12029>
- Никитина, И. А., и Фисенко, А. А. (2022). Обзор современных методов коррекции дисграфии в отечественных исследованиях. *Вопросы педагогики*, 1–2, 247–250.
- Парамонова, Л. Г. (2006). *Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция*. Детство-Пресс.
- Прищепова, И. В. (2011). Особенности лексикона младших школьников с общим недоразвитием речи. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 142, 144–153.
- Тарасенко, Е. В., и Макарова, Н. В. (2020). Словообразовательные ошибки у детей с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2(145), 49–54.
- Туманова, Т. В. (2005). Экспериментальное исследование состояния словообразовательной компетенции у детей с общим недоразвитием речи (дошкольного и младшего школьного возраста). *Логопедия*, 1, 34–39.
- Цейтлин, С. Н. (1982). *Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника*. Просвещение.
- Четверикова, Т. Ю. (2017). О психологической готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в условиях инклюзии. *The Newman in Foreign Policy*, 37(81), 18–20.
- Щукина, Д. А. (2019). *Коррекция диспрактической дисграфии: формирование и коррекция навыков каллиграфии на логопедических занятиях*. Редкая птица.
- Jou, Y.-T., & Mariñas, K. A. A. (2023). Developing inclusive lateral layouts for students with dyslexia – Chinese reading materials as an example. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 2–12.
- Kambouri, M., Simon, H., & Brooks, G. (2023). Using speech-to-text technology to empower young writers with special educational needs. *Research in Developmental Disabilities*, 135, 67–79.
- Yao, P.-Y., Iao, L.-S., & Wu, C.-C. (2023). Language development trajectories in young children with developmental disabilities in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 136, 26–31.

References

- Abramova, N. A., & Dedyukina, M. I. (2020). Development of lexico-grammatical structure of speech in older preschoolers with general underdevelopment of speech. *Problems of modern pedagogical education*, 67–4, 4–7. (In Russ.)
- Bigeeva, O. A. (2014). Features of the grammatical structure of speech of children with disabilities. In *Special education of children with disabilities: traditions and innovations: a collection of scientific and methodological works* (P. 7–11). RIO AGPU. (In Russ.)
- Chetverikova, T. Y. (2017). On the psychological readiness of children with disabilities for learning in inclusion. *The Newman in Foreign Policy*, 37(81), 18–20.
- Eletskaia, O. V., & Kitikova, A. V. (2018). *Correction of regulatory dysmorphography in schoolchildren*. Rare bird. (In Russ.)
- Gribova, O. E. (2012). On research methods and methods of speech survey. *Continuous Pedagogical Education*, 1, 99. (In Russ.)
- Jou, Y.-T., & Mariñas K. A. A. (2023). Developing inclusive lateral layouts for students with dyslexia - Chinese reading materials as an example. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 2–12.
- Karakozian, Y. M. (2021). Correction of writing in elementary school children with dysgraphia. *Enigma*, 34–2, 9–15. (In Russ.)
- Kambouri M., Simon H., & Brooks G. (2023). Using speech-to-text technology to empower young writers with special educational needs. *Research in Developmental Disabilities*, 135, 67–79.

- Lalaeva, R. I., & Benediktova, L. V. (2004). *Reading and writing disorders in junior schoolchildren. Diagnostics and correction*. Phoenix, Union. (In Russ.)
- Neumann, V. V. (2019). Assessment of skills of preschoolers with speech pathology to use vocabulary with quantitative meaning. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 7. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-12029>
- Nikitina, I. A., & Fisenko, A. A. (2022). Review of modern methods of dysgraphia correction in domestic research. *Voprosy pedagogiki*, 1–2, 247–250. (In Russ.)
- Paramonova, L. G. (2006). *Dysgraphia: diagnostics, prevention, correction*. Detstvo-Press. (In Russ.)
- Prischepova, I. V. (2011). Features of the lexicon of junior schoolchildren with general underdevelopment of speech. *Izvestiya Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 142, 144–153. (In Russ.)
- Shchukina, D. A. (2019). *Correction of dysprakhiseka dysgraphia: formation and correction of calligraphy skills at speech therapy classes*. Rare bird. (In Russ.)
- Tarasenko, E. V., & Makarova, N. V. (2020). Word formation errors in children with normal speech development and general underdevelopment of speech. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet*, 2 (145), 49–54. (In Russ.)
- Tumanova, T. V. (2005). Experimental study of the state of word-formation competence in children with general underdevelopment of speech (preschool and junior school age). *Logopaedia*, 1, 34–39. (In Russ.)
- Tseytlin, S. N. (1982). *Speech errors and their prevention. On the material of schoolboy's mistakes*. Enlightenment. (In Russ.)
- Verenich, S. V. (2020). Micro-anomalous development of children with general underdevelopment of speech. *Forcipe*, 3(2), 27–30. (In Russ.)
- Yao P.-Y., Iao L.-S., & Wu C.-C. (2023). Language development trajectories in young children with developmental disabilities in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 136, 26–31.
- Yeletskaia, O. V. (2018). Logopaedic work on the correction of dysmorphography in basic school students. In *Violation of writing and reading in children: study and correction* (pp. 348–369). Logomag. (In Russ.)
- Yeletskaia, O. V., & Litvintseva, A. V. (2021). The state of learning activity in schoolchildren of the Nakhimov Naval School with impaired formation of orthographic competence. In *The special child: Learning, education, development* (pp. 362–369). Izd-vo Yaroslavl State Pedagogical University. (In Russ.)

Об авторе:

Ольга Петровна Фесенко, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Русский и иностранные языки», Омский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 644046, г. Омск, пр. Маркса, 35), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), olga.fesenko2015@yandex.ru

Поступила в редакцию 02.10.2023

Поступила после рецензирования 12.11.2023

Принята к публикации 25.03.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Olga Petrovna Fesenko, Dr. Sci. (Philological), Associate Professor, Professor of the “Russian and Foreign Languages” Department, Omsk State University of Railway Transport (35, Marxa Ave., Omsk, 644046, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), olga.fesenko2015@yandex.ru

Received 02.10.2023

Revised 12.11.2023

Accepted 25.03.2024

Conflict of interest

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.