

Л.А. ЗАЙЦЕВА Н.С. ЕЛЕНСКИЙ Н.Н. БАЛЬ

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ПРЕДИСЛОВИЕ



УДК 376.3
ББК 74.3
3 17

Рецензенты:

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник отдела просектирования образовательных систем Национального института образования *И. С. Мельникова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики ИИПУ имени Максима Танка *И. В. Зыганова*

*Курсовая работа об авторском праве. Воспроизведение
этой книги или любой ее части запрещается без письменного раз-
решения издателя. Любая попытка нарушения закона будет пре-
следоваться в судебном порядке.*

Зайцева Л. А.

Основы обучения второму языку в специальных шко-
лах глухих детей / Л. А. Зайцева, Л. П. Зайцев. — Мн.: Харвест, 2006. —
196 с.

УДК 376.3
ББК 74.3

В книге описаны особенности сопоставительной характеристики фактов лингвистики русского языка, анализа особенностей речевой деятельности детей, страдающих с тяжелыми нарушениями речи и специфика обучения этих детей родственных языков обоснованы принципы обучения второму языку, раскрыта специфика его изучения в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Материалы могут быть использованы научными сотрудниками практическими работниками в области коррекционной педагогики студентами высших учебных заведений.

УДК 376.3
ББК 74.3

ISBN 985-13-6543-2

© Национальный институт образования
Харвест, 2006

3. СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

С целью изучения влияния второго языка на успеваемость учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) были проанализированы письменные работы (диктанты) учеников 2—5-х классов специальных общеобразовательных школ и выявлена специфика ошибок на письме в работах по белорусскому и русскому языкам. Кроме того, анализировались результаты учебной деятельности учеников по русскому языку. В исследовании использовались работы учащихся Вилейской, Минской, Новогрудской специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

При анализе письменных работ учитывались две группы ошибок: орфографические и дисграфические. В качестве дисграфических ошибок рассматривались:

- замены и смешения букв, соответствующих фонетически близким звукам, что чаще всего проявляется при дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (акустической);
- искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении и деления предложений на слова, что

характерно для дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза;

- различные проявления аграмматизма на письме: искажения морфологической структуры слова, нарушения предложно-падежных конструкций, нарушения согласования, пропуски и нарушения порядка слов в предложении (аграмматическая дисграфия).

Анализ распространенности разных типов ошибок в письменных работах учеников, начавших изучение второго (белорусского, русского) языка в 3-м классе, показал, что в диктантах третьеклассников (в сравнении с учениками 2-го класса) общее число ошибок увеличилось в 1,6 раза. При этом количество орфографических ошибок не изменилось, а произошел рост дисграфических ошибок. Если в работах второклассников доля дисграфических ошибок составила 33,8 %, то в 3-м классе — 59,5 %. Подобное увеличение связано как с влиянием близкородственного двуязычия, так и с усложнением изучаемого языкового материала, овладению которым препятствует речевое недоразвитие детей, проявляющееся:

- в стойкости нарушения фонематического слуха, что приводит к ошибкам различения оппозиционных фонем, в том числе — близких по акустико-артикуляторным признакам звуков белорусского и русского языков ([ц] — [т'], [дз] — [д], [ў] — [л], [в] и др.);
- в недостаточности речевого опыта в использовании основного языка обучения (а тем более — второго), не позволяющей производить определенные язы-

ковые обобщения (морфологические и синтаксические), что и приводит к аграмматизму на письме.

В работах учащихся 3-го класса по сравнению с работами второклассников увеличилось число ошибок, относящихся к нарушениям фонемного распознавания, а также аграмматических. Аграмматизм в письменных работах третьеклассников чаще всего проявлялся в нарушениях падежного управления и нарушениях согласования существительных и прилагательных.

Распространенность разных типов дисграфических ошибок у учеников с ТНР представлена в табл. 1.

Таблица 1

Характер дисграфических ошибок
в работах учащихся с ТНР, %

Основной язык обучения в школе	Язык, на котором выполнялись работы	Дисграфия		
		акустическая (на основе нарушений фонемного распознавания)	на почве нарушений языкового анализа и синтеза	аграмматическая
русский	русский	38,5	40,6	20,9
	белорусский	43,3	33,3	23,4
белорусский	русский	62,9	19,4	17,7
	белорусский	70,9	23,3	5,8

Представленные данные свидетельствуют о том, что в большинстве работ наиболее часто встречались дисграфические ошибки, связанные с нарушением фонемного распознавания. Наибольшее число таких

ошибок отмечено в работах учащихся, обучающихся на белорусском языке. В этих работах среди замен букв, соответствующих акустически сходным звукам, преобладали замены твердых и мягких согласных: в работах по белорусскому языку их число составило 41,1 % («сабры, мэса, павэсілі, лязняк и лязняк, рыдлоўкамі, хваламі»), по русскому языку — 40,0 % («золотыстые, весолые, облэтают, лэтат, логкие, желтые»). Среди данных ошибок особое место занимали ошибки, связанные с различением звуков [p] — [p']. У учеников школы с белорусским языком обучения отмечалось смягчение звука [p] в работах по белорусскому языку («крінічкі, сябрі») и замена мягкого звука [p'] твердым в работах по русскому языку («спратаны, рэзкими, шарыках»). Последний вид ошибок составлял 20,9 % от общего числа ошибок, отнесенных к акустической дисграфии.

Достаточно распространенными у учеников школ с белорусским языком обучения были ошибки, обусловленные недостаточностью дифференциации звонких и глухих согласных. В работах по белорусскому языку таких ошибок было 17,8 % («насад, уздыгнула, подым, забруды, сдрумені»), по русскому языку — 10,9 % («золотисдые, пушисдых, похоши, просдые»). Следует отметить, что в работах минских школьников, обучающихся на русском языке, подобные ошибки также имели место (в работах по белорусскому языку — 13,8 %, русскому — 2,8 %).

Стойкость нарушений фонематического слуха у учеников с ТНР (независимо от языка обучения)

проявилась также в ошибках различения таких оппозиционных звуков, как:

- сонорные: в работах по белорусскому языку у детей, обучающихся на белорусском языке, подобные ошибки составили 11,0 % («рачуркай, беласцяную, Серабранка и Серабранка, каварачкі»), по русскому языку — 2,7 % («холошо, весерые, сорнышко, горовки»), у детей, обучающихся на русском языке, — 3,4 % («даронь, замалазки») в работах по белорусскому языку и 2,8 % («повзрозлеют, берые») в работах по русскому языку;

- аффрикаты: в работах по белорусскому языку у детей, обучающихся на белорусском языке, такие ошибки составили 11,2 % («рацулкай, суцок, яшцэ, кручылі, дзечі»), по русскому языку — 2,5 % («чветут, чветы»), у детей, обучающихся на русском языке, — 20,0 % («скворчов, ценков, закопочились, писчат») в работах по белорусскому языку и 2,3 % («зарнічы, пшанічы») в работах по русскому языку;

- гласные [o]—[y], [jo]—[ju] (ё—ю) в работах по русскому языку у детей, обучающихся на русском языке, такие ошибки встречались в 8,6 % случаев акустической дисграфии («голобом, неуклёжие, люгкий»), у детей, обучавшихся на белорусском языке, — в 3,6 % («лёбят и любят, цветут всю лету»).

Значительная часть акустических ошибок в работах учащихся обоих типов школ была связана со смешением звуков [т'] — [ц'], что объясняется влиянием двуязычия. Подобные ошибки у учеников школы с белорусским языком обучения чаще встре-

чались в работах по русскому языку — 13,6 %. В этих работах были отмечены случаи смешения не только мягких согласных («лецяц*и* лецяць, зацем, облетаюць, золоцистые»), но и твердых («тветут, тветы»). В единичных случаях такие ошибки встречались и в работах школьников из Вилейской и Новогрудской школ по белорусскому языку — 1,4 % («крутілі, тёмна»).

Смешения данных звуков составили самую распространенную группу акустических ошибок, отмеченных в работах по белорусскому языку учащихся школы с русским языком обучения, — 36,8 % («тені, теплынёй, свежастью, спаўзають, ружавець, пятагнецца, успыхваюць»). Среди ошибок в работах этих детей по русскому языку такие смешения также встречались часто — в 20,0 % случаев («цянулись, цёмные, церялся»). Наличие столь значительного количества подобных ошибок указывает на выраженные трудности школьников с ТНР, особенно тех, кто обучается в школе на русском языке, в распознавании столь близких фонем, какими является белорусский [ц'] и русский [т']. Как известно, одним из компонентов аффрикаты [ц] является [т]. Акустико-артикуляторное сходство звуков объясняет нарушение их дифференциации в процессе письма.

У детей с ТНР были обнаружены и другие ошибки, связанные с трудностями различения близких по акустико-артикуляторным признакам звуков белорусского и русского языков: [д]—[дз] (в работах по белорусскому языку: «дёрну, удячна, перагародіў, пакладем», в работах по русскому языку — «седзеют, дзерево»); [л]—[ў] (в работах по русскому

языку — «жэўтыя, напоўненыя»). Следует отметить, что подобные ошибки в работах детей могут быть обусловлены не только фонетическим, но и лексическим сходством.

Анализ второй по распространенности у детей с ТНР группы дисграфических ошибок — обусловленных нарушениями языкового анализа и синтеза (см. табл. 1), показал, что среди данных ошибок наиболее часто встречаются пропуски согласных:

- у учащихся школы с русским языком обучения данные ошибки составили 40,5 % от общего числа дисграфических ошибок на почве нарушений языкового анализа и синтеза в работах по русскому языку («у(к)ладывали, ко(нц)ом, с(т)руи, ожи(в)ление, с(т)ихает») и 25,4 % — в работах по белорусскому языку («яр(к)ае, це(п)лынёй, успы(х)ваюць, па(с)пяваючай*и* пас(п)яваючай, пе(р)шыя»);
- у учащихся школы с белорусским языком обучения — 41,2 % в работах по русскому языку («солны(ш)ко, за(к)рывают, раз(н)ые, одува(н)чики») и 41,7 % в работах по белорусскому языку («а(б)сяк-лі, (з)божжа, рэчы(ш)ча, Сераб(р)анка»).

Анализ указанных ошибок показал, что в большинстве случаев согласные пропускаются при их стечении.

Достаточно часто в своих работах дети с ТНР в школах обоих типов пропускали и гласные:

- чаще подобные ошибки встречались у учеников школы с русским языком обучения: 32,4 % в

работах по русскому языку («(о)блаков, уклад(ы)вали, в(о)дяные, отл(и)чить, т(я)нулись») и 14,9 % — в работах по белорусскому языку («ц(е)п-лыней, п(а)кладзем, збаж(ы)ной, бярэз(і)ку»);

- у учащихся школы с белорусским языком обучения данные ошибки составили 29,2 % в работах по белорусскому языку («чака(ю)ць, з(а)раз, выраш(ы)лі, павес(і)лі») и 17,6 % в работах по русскому языку («мал(е)нькое, спрят(а)ны, з(а)тем, порыв(а)ми»).

Добавления и перестановки букв чаще отмечались в работах учеников, обучающихся на русском языке: 7,5 % в работах по белорусскому языку («успыхаваюць, яракае сонца, пераменні») и 8,1 % в работах по русскому языку («повозрослеют, позврослели, душистное»). В работах детей Вилейской школы такие ошибки были единичными.

Стойкими нарушениями фонематического анализа, обусловившими наличие значительного числа вышеуказанных ошибок, вызваны и ошибки, проявившиеся в пропусках и добавлениях слогов:

- у учеников школы с русским языком обучения данные ошибки составили 10,8 % от общего числа дисграфических ошибок на почве нарушений языкового анализа и синтеза в работах по русскому языку («былова» вместо *было*, «уклад(ва)ли, подхват(ыва)-ет, че(ре)з») и 7,5 % — в работах по белорусскому языку («рададасцю, за(ма)разкам, ус(пых)ваоць, напоў(не)ныя»);

- у учащихся школы с белорусским языком обучения — 17,6 % в работах по русскому языку («го-

(ло)вки, сто(ро)ны, закрыва(ют), малень(ко)е») и 29,2 % в работах по белорусскому языку («абм(ял)ела, хва(ля)мі», «дзёрдуну» вместо *дзёрну*, «перага(ра)дзіў»).

Помимо искажений звуко-слогового состава слова, характерного для письменных работ детей с ТНР, обучающихся как на белорусском, так и на русском языке, исследование выявило у них случаи отдельного написания слов. Наиболее часто подобные ошибки встречались в работах по белорусскому языку у учеников школы с русским языком обучения (25,4 % от общего числа дисграфических ошибок на почве нарушений языкового анализа и синтеза). Примерами подобных ошибок являются следующие: «у сё вышей, а длівам, у ступае, у сход, у далечыні, з рабілі». В данном случае имеют место характерные для школьников с ТНР попытки выделить внутри слова служебное слово по внешнему сходству звучания (Р.Е. Левина). Данные ошибки связаны с недостаточным осознанием значений слов, в том числе служебных. Раздельное написание слов было отмечено (хотя в гораздо меньшем числе случаев) и в работах учеников Минской школы по русскому языку («на ступает, ив друг»), и в работах школьников из Вилейской и Новогрудской школ («аб секлі, за тем, из вестны»). Наличие значительного числа подобных ошибок именно в работах по белорусскому языку у учеников школы с русским языком обучения можно объяснить крайне ограниченным запасом белорусских слов, трудностями понимания их значений и выделения из речевого потока.

Сопоставительное изучение характера дисграфических ошибок, связанных с нарушениями языкового анализа и синтеза, в работах школьников обоих типов школ позволяет говорить о наличии общих затруднений в осуществлении фонематического анализа и анализа предложения на слова, приводящих к ошибкам на письме. Выраженность некоторых ошибок данного типа дисграфии в работах русскоговорящих детей по белорусскому языку связана с трудностями осознания значения слов из-за бедного словарного запаса.

Несформированностью лексико-грамматической стороны устной речи учеников с ТНР объясняется наличие в их письменных работах аграмматизма — третьего типа дисграфических ошибок (см. табл. 1). Исследование обнаружило, что среди ошибок данного типа в большинстве случаев преобладают нарушения согласования прилагательных и существительных в роде, числе и падеже:

- у учеников, обучающихся на русском языке, число таких ошибок составило 78,7 % в работах по белорусскому языку и 47,4 % — по русскому языку,
- у учеников, обучающихся на белорусском языке, — 83,3 % в работах по белорусскому языку и 54,8 % — по русскому языку.

Анализ указанных ошибок позволил выделить:

1) нарушения согласования, связанные с использованием грамматических форм языка, на котором выполняется данная письменная работа (русско-

го — «на маленького яркое солнышко, в ненастную погоду»; белорусского — «вясёлым бляскай, яркая сонца, першае праменні»);

2) нарушения согласования, связанные с использованием грамматических форм близкородственного языка, в частности окончаний прилагательных белорусского языка в работах по русскому языку и наоборот (примеры из работ учеников Вилейской школы по русскому языку: «жёлтыя головки, разные стороны, свае лепестки, лёгкия семена»; примеры из работ учащихся Минской школы по белорусскому языку: «ласкавой цеплынёй, начные цені, вясёлым бляском, руплівому дню»).

Следует отметить, что количество ошибок на согласование второго вида в анализируемых работах намного превышало число ошибок первого вида, что указывает на трудности школьников с ТНР в дифференциации грамматических форм белорусского и русского языков.

Среди других проявлений аграмматизма на письме у учеников с ТНР были выявлены изменения падежных окончаний:

- у учеников школы с русским языком обучения данные ошибки составили 47,4 % от общего числа аграмматических ошибок в работах по русскому языку («звучит пения дрозда, в гнездов грачей, появилось радуга») и 7,5 % — в работах по белорусскому языку («прамення сонца, у кожных з іх, цені спаўзаюць з поле»);
- у учащихся школы с белорусским языком обучения — 22,6 % в работах по русскому языку («пу-

шинки облетает, под резкими порывами ветер, любе солнце») и 83,3 % в работах по белорусскому языку («над рачулкай Серабранка, струменні вада, цені спаўзяць»).

Кроме того, были обнаружены ошибки, связанные с пропусками предлогов («летят (в) разные стороны, терялся (в) вышине»; «бяру (на) далонь, месца (для) адпачынку»). Подобные ошибки в незначительном количестве наблюдались у детей из школ обоих типов.

Наличие в письменных работах испытуемых с ТНР нарушений синтаксического оформления высказываний и искажений морфологической структуры слов отражает недоразвитие их устной речи, бедность их опыта речевого общения. Недостаточность у детей с ТНР речевого опыта в использовании основного языка обучения (а тем более — второго) не позволяет делать определенные языковые обобщения, что и приводит к аграмматизму на письме.

Анализ работ по белорусскому языку в школе с русским языком обучения обнаружил наличие в них грубых искажений, проявляющихся в сочетании различного типа ошибок и приводящих к написанию порой бессмысленных слов и предложений. Весьма показательными в этом плане являются следующие примеры:

- диктуемое предложение *Калгаснае ранне ўступнае месца рупліваму працоўнаму дню* было записано в таких вариантах: «Глацнае уступое место рублівому праснаму дню», «Казнее ранне успаець

масца рупемуму процому дню», «Касгаснае ранне у арунне ламоў дню», «Калгаснае ране у ступае меснаму працовноу вечероў»;

- диктуемое предложение *Медзяным адлівам палае веце бярэзніку* записывалось как «Медзяным адлілым палае вететь березніку», «Медзвенным адлівам палыя вецер бярэзніку»;

- фрагменты из диктуемого предложения *І схіла лета, калі над паспяваючай збажыной успыхваюць бязгучныя зарніцы* воспроизводились на письме как: «калі напаспаваечай збаженой у спыховаюць бязвучныя зарніцы», «над папаляючай з бяжной», «успыхалиць няздучная зэрніцы»;

- диктуемое слово *вільготную* записывалось в следующих вариантах: «велхозную, вилготную, бильгодную».

Приведенные примеры указывают, что причинами многих ошибок в работах по белорусскому языку (как второму языку обучения) у учащихся с ТНР являются грубое недоразвитие фонематического слуха и непонимание значения ряда слов.

Анализ дисграфических ошибок в письменных работах учеников 4—5-х классов Вилейской, Минской, Новогрудской специальных общеобразовательных школ обнаружил следующее.

1. Среди акустических наиболее распространенными явились ошибки, связанные со смешением звуков [т']—[ц']. Подобные ошибки у учеников школы с белорусским языком обучения чаще встречались в работах по русскому языку («лепят и лецяць, зацем, облетаюць, золоцистые»). Смешения данных

звуков составили также самую распространенную группу акустических ошибок в работах учащихся школы с русским языком обучения как по белорусскому («тэні, свежастью, спаўзають, ружаветь, паягнаецца»), так и по русскому языку («цянулись, темные, церялся»). Обнаруженные трудности объясняются близостью фонем, какими является белорусский [ц'] и русский [т'].

Среди других акустических ошибок, связанных с трудностями различения близких по акустико-артикуляторным признакам звуков белорусского и русского языков, были обнаружены такие замены, как: [д]—[дз] (в работах по белорусскому языку — «дёрну, удячна, перагародіў, пакладем», в работах по русскому языку — «седзют, дзерево»), [л]—[љ] (в работах по русскому языку — «жёлтые, напоённые»).

2. Среди ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза, наиболее часто встречались случаи раздельного написания слов, особенно в работах по белорусскому языку учеников школы с русским языком обучения («у сё вышей, а длівам, у ступае, у сход, у далечыні, з рабілі»). Данные ошибки связаны с недостаточным осознанием значений слов, в том числе служебных. Раздельное написание слов было отмечено, хотя и реже, в работах по русскому языку школьников, обучающихся на белорусском языке («на ступает, ив друг»). Наличие подобных ошибок преимущественно в работах по белорусскому языку у учеников школы с русским языком обучения можно объяснить крайне ограниченным запасом белорусских слов, трудностями понимания их значений и выделения из речевого потока.

3. К числу наиболее частых проявлений аграмматизма на письме отнесены нарушения согласования, связанные с использованием грамматических форм близкородственного языка, в частности — окончаний прилагательных белорусского языка в работах по русскому языку и наоборот («жёлтые головки, разные стороны, свое лепестки, лёгкие семена»; «ласкавой цеплынёй, начные цені, руплівому дню»). Подобные ошибки указывают на трудности школьников с ТНР в дифференциации грамматических форм белорусского и русского языков.

4. Кроме того, анализ ошибок обнаружил, что в работах по белорусскому языку в школе с русским языком обучения часто встречаются грубые искажения, проявляющиеся в сочетании различного типа ошибок, что приводит к написанию порой бессмысленных слов и предложений (например, «Медяным адлілым палае вететь березніку», «Медзвенным адлівам палыя вецер бярэзніку» вместо *Медзяным адлівам палыае веце бярэзніку*). Данные трудности обусловлены грубым недоразвитием фонематического слуха, непониманием значения ряда слов, недостаточным опытом речевого общения.

Изучение ошибок, допущенных учениками 2-го и 3-го классов Минской школы для детей с ТНР, обнаруживает увеличение случаев неграмотного написания, которые можно связать с влиянием норм правописания белорусского языка. Если во 2-м классе количество подобных ошибок было 27,3 % от общего числа допущенных ошибок, то в 3-м классе — 40,5 %. Среди них наиболее частыми были ошибки:

- правописания безударных гласных («радному, сасновой, пают, трапе» и др.). Количество данных ошибок увеличилось с 14,3 до 47,1 %;
- правописания наречий («чутка, страшна, спокойна» и др.). Подобные ошибки отмечены только в работах учеников 3-го класса (13,7 %);
- правописания гласных после шипящих [ш], [ж] («малышы, вершына» и др.). В анализируемых работах второклассников подобных ошибок не выявлено, в работах третьеклассников они составили 7,8 %;
- различения звуков [р], [ч] мягких (в русском языке) и твердых (в белорусском языке): «прывыкать», «бераг» и др. Приведенные ошибки во 2-м классе составили 14,3 %, а в 3-м — 19,6 %.

Кроме того, в работах третьеклассников увеличилось число случаев использования грамматических форм белорусского языка, в частности окончаний прилагательных («всё добрае, жёлтыя головки, лёгкия семена»).

Таким образом, после года изучения белорусского языка в письменных работах по русскому языку у учеников с ТНР отмечается рост количества ошибок, связанных с влиянием близкородственного языка (его фонетической, лексико-грамматической систем, правил правописания).

Вместе с тем выявлено, что число орфографических ошибок в работах по русскому языку у учеников как Минской, так и Вилейской и Новогрудской специальных общеобразовательных школ превышало количество ошибок данного типа, допущенных в работах по белорусскому языку. Данный факт может

объясняться трудностями детей в усвоении орфограмм, основанных на фонематическом принципе русского письма. Среди орфографических ошибок в работах по русскому языку у учащихся, обучающихся как на белорусском, так и на русском языке, преобладали ошибки правописания безударных гласных.

В работах учащихся Вилейской и Новогрудской школ значительно чаще встречались ошибки правописания шипящих *ш, ж* с гласными (18,8 %). У детей, обучающихся на русском языке, число таких ошибок составляло 7,5 %. Подобное различие может быть связано с влиянием белорусского написания сочетаний шипящих с гласными.

Сравнительный анализ работ по русскому языку обнаружил наличие в работах учеников школы с белорусским языком обучения ошибок, не характерных для работ детей, обучающихся на русском языке, а именно — перенос из белорусского письма написаний сочетаний *чы, цэ* («одуванчыки, солнцэ»), а также написание без мягкого знака после шипящих окончаний существительных третьего склонения («ноч»). Количество подобных ошибок составило 22,9 % от числа орфографических ошибок, допущенных учениками Вилейской и Новогрудской школ.

Среди орфографических ошибок в работах по белорусскому языку у учеников, обучающихся на белорусском языке, преобладали ошибки написания *ў* после гласных (38,5 %). У детей, обучающихся на русском языке, подобные ошибки также встречались достаточно часто (17,6 %). Однако наиболее часто у учащихся Минской школы отмечались ошибки написания двойных согласных, например «загараю-

ца, паднімаеца, віднееца, пацягнеца, прамені, веце» (35,6 %). Ученики Вилейской и Новогрудской школ такие ошибки допускали гораздо реже (5,1 %). Правописание двойных согласных в белорусском языке отражает особенности произношения, что объясняет значительную распространенность такого рода ошибок на письме у русскоговорящих детей с ТНР.

Выраженные затруднения учащихся школы с русским языком обучения в различении групп твердых-мягких согласных в русском и белорусском языках явились причиной нарушений их обозначения в письменных работах по белорусскому языку. 15,7 % от общего числа орфографических ошибок в этих работах составили ошибки написания гласных после твердых согласных («вышей, бярезніку, цэні, пацанеца, пасяребряная, у геты час»), а 9,9 % — ошибки написания гласных после мягких согласных («асэнняя, зерне, пахнэ, паспаваючай»). У учащихся школы с белорусским языком обучения подобные ошибки практически не встречались.

В работах по белорусскому языку детей школ обоих типов наблюдались ошибки, связанные с написанием гласных *о, э — а, е, ё — я* («беда, себры, абмелела, зерняткі») — 17,9 % у учеников Вилейской и Новогрудской школ и 7,4 % — Минской школы, а также с написанием звонких и глухих согласных в слабой позиции (17,8 % и 9,9 % соответственно).

Таким образом, в письменных работах по белорусскому и русскому языкам обнаружены орфографические ошибки, характерные для учащихся с ТНР, обучающихся как на белорусском, так и русском языке, и отражающие общие для этих детей

затруднения в применении на письме правил белорусской и русской орфографии. Вместе с тем в работах по второму языку обучения имеют место ошибки, обусловленные влиянием особенностей правописания, характерных для основного языка, на котором обучаются дети.

Исследование обнаружило распространенность подобных ошибок (обусловленных влиянием особенностей правописания, характерных для основного языка, на котором обучаются дети) и в письменных работах учеников 4—5-х классов Вилейской, Минской, Новогрудской специальных общеобразовательных школ. Так, наиболее распространенными в работах по русскому языку были ошибки, связанные с использованием присущего белорусскому языку написания сочетаний шипящих с гласными («одуванчыки, солнцэ, вышыне, похожы»). В работах по белорусскому языку чаще наблюдались ошибки, связанные с неправильным написанием двойных согласных («прамені, паднімаеца, віднееца, веце») и смешением норм обозначения твердости-мягкости согласных на письме («бярезніку, у геты час, асэнняя, паспаваючай, пахнэ»).

О влиянии второго языка на качество знаний детей с ТНР по русскому языку также свидетельствует сравнение результатов их учебной деятельности. Были проанализированы такие итоговые показатели, как балл успеваемости и степень обученности по русскому языку, полученные в конце 2-го и 3-го классов. Данные о результатах учебной деятельности по русскому языку учеников школы № 18 г. Минска представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение результатов учебной деятельности
по русскому языку

	Средние показатели успеваемости, %					
	годовые за 2-й класс		за I четверть 3-го класса		за III четверть 3-го класса	
	балл	степень обученности	балл	степень обученности	балл	степень обученности
Общая	4,7	45,7	4,7	45,6	4,0	38,7
«А» класс	4,6	46,1	4,8	47,3	3,9	39,1
«Б» класс	4,7	45,3	4,6	44,0	4,0	38,3
Моторная алалия	4,6	43,0	4,8	46,0	3,0	39,0
ОНР	3,7	38,3	3,7	36,5	3,0	30,5
Дизартрия	5,2	48,0	5,2	48,0	4,4	41,4
Ринолалия	7,0	74,0	6,5	64,5	6,0	55,0

Полученные результаты показали, что в 3-м классе произошло снижение успеваемости по русскому языку: балл успеваемости и степени обученности уменьшился в 1,2 раза. Так, если средний годовой балл за 2-й класс составил 4,7, то в 3-м классе балл уменьшился до 4,0. Показатель степени обученности за 2-й класс составил 45,7 %, а в 3-м классе — только 38,7 %. Подобное снижение успеваемости по русскому языку, на наш взгляд, связано не только с усложнением учебного материала, но и с началом изучения белорусского языка.

Сравнение показателей успеваемости по русскому языку учеников с различными речевыми нарушениями позволило обнаружить следующее:

- по степени успешности усвоения русского языка второклассники и третьеклассники с ТНР распределились следующим образом: дети с ринолалией,

осложненной ОНР; дети с дизартрией, осложненной ОНР; дети с моторной алалией; дети с ОНР;

- наиболее высокие показатели отмечены у учеников с ринолалией, осложненной ОНР: балл успеваемости от 6,0 до 7,0; степень обученности — от 55,0 до 74,0 %. Хотя у детей с ринолалией на протяжении 3-го класса произошло некоторое снижение этих показателей, однако их возможности овладения программой по языку выше, чем у учащихся с другими речевыми нарушениями. Подобная картина связана с особенностями структуры речевого дефекта при ринолалии: на первый план выходит фонетическое нарушение, уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи у этих детей значительно выше, чем у других категорий учеников с ТНР. Указанные особенности позволяют говорить о необходимости обучения в условиях общеобразовательной школы, а не школы для детей с ТНР;

- наибольшее снижение показателей успеваемости по русскому языку отмечено у детей с моторной алалией. Так, если у учеников с ОНР, ринолалией и дизартрией, осложненными ОНР, уменьшение балла успеваемости на протяжении третьего класса в среднем составляло 1,2 раза, то у учеников с моторной алалией — в 1,6 раза (снижение балла с 4,8 до 3,0). Дети с таким тяжелым речевым нарушением, как моторная алалия, с особым трудом усваивают две языковые системы (даже по сравнению с детьми с другими расстройствами речи);

- самые низкие показатели успеваемости по русскому языку как в конце 2-го класса, так и в 3-м классе были обнаружены у детей с ОНР (неослож-

ненный вариант): балл успеваемости — от 3,0 до 3,7; степень обученности — от 30,5 до 38,3 %. Данное обстоятельство, на наш взгляд, связано с тем, что с диагнозом «ОНР» в специальную общеобразовательную школу для детей с ТНР ошибочно принимаются дети с интеллектуальной недостаточностью, возможности которых не позволяют на уровне детей с речевыми нарушениями усваивать программу школы с цензовым образованием.

Таким образом, исследование свидетельствует о том, что изучение второго языка (белорусского) в начальной школе для детей с ТНР с русским языком обучения приводит к значительному увеличению ошибок на письме по русскому языку, обусловленных влиянием близкородственного двуязычия, и сказывается на качестве знаний учащихся. Это позволяет говорить о необходимости:

- особых подходов к изучению второго языка детьми с ТНР в условиях двуязычия;
- разграничения сроков начала обучения грамоте и письменной речи на основном и втором языках с целью предупреждения возможных смешений, обусловленных влиянием близкородственного двуязычия;
- адаптации содержания и уменьшении объема речевого материала, используемого при изучении детьми с ТНР второго языка;
- использования специальных приемов обучения второму языку, направленных на преодоление нарушений фонематического слуха, лексико-грамматической строя и связной речи у детей указанной категории.