

**Ирина Владимировна Прищепова**

**Irina V. Prishchepova**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА  
ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ  
ДИЗОРФОГРАФИИ  
У ВТОРОКЛАССНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ  
РЕЧИ**

**SPEECH THERAPY AIMED  
TO PREVENT  
DYSORTHOGRAPHY  
IN SECOND-GRADERS WITH  
GENERAL SPEECH  
UNDERDEVELOPMENT**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, prishchepova@yandex.ru, SPIN-код: 1795-1030

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, prishchepova@yandex.ru, SPIN: 1795-1030

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования риска возникновения дизорфографии у второклассников с общим недоразвитием речи. Выделены три кластера испытуемых. У детей первого кластера отмечалась низкая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности. Школьники второго кластера продемонстрировали умеренную степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанную с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности. У детей третьего кластера выявлена высокая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, обусловленная нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и

**Abstract.** The article presents the results of a study of the risk of dysorthography in second-graders with general speech underdevelopment. Three clusters of subjects were formed. The children of the first cluster demonstrated a low risk of developing a mixed form of dysorthography associated with a disorder of the graphic basis and individual defects of the phonemic basis of orthography. The schoolchildren of the second cluster showed a moderate degree of risk of developing a mixed form of dysorthography associated with morphosyntactic defects and elements of underdevelopment of the phonemic basis of orthography. The children of the third cluster demonstrated a high degree of risk of developing a mixed form of dysorthography caused by a violation of morphological (morphemic and morphosyntactic) basis and destructive elements of the phonemic basis of orthography. The author reports the dependence of the degree of the risk of developing differ-

деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности. Отмечается зависимость степени риска возникновения разных видов данного нарушения письма от характера и структуры его психологических и языковых механизмов. У выделенных кластеров учащихся данной категории обнаружена «мозаичность», неравномерность и разный уровень становления компонентов орфографической деятельности.

Логопедическая работа с детьми с риском возникновения дизорфографии строилась с учетом системно-деятельностного подхода и была направлена на преодоление механизмов данного нарушения письма. Развивались представления о системе орфографической деятельности, об организации и ее функциональном составе, произвольном управлении при решении орфографических задач. Детей учили самостоятельно опираться на избранный ими стиль кодирования, тип реагирования, память определенной модальности, на универсальные этапы орфографической деятельности при актуализации, выборе и дифференциации написаний согласно правилам. Развитие орфографических обобщений, знаний, умений проводилось с учетом индивидуальных и типологических особенностей усвоения компонентов орфографической деятельности.

Высокая эффективность проведенной логопедической работы по профилактике риска возникновения дизорфографии обеспечивалась применением системы рационально-логиче-ских и интуитивно-практических технологий овладения орфографией, приемами сопоставления и имитации,

ent types of this writing disorder on the nature and structure of its psychological and linguistic mechanisms. The selected clusters of students of this category showed a “mosaic” nature, unevenness and different levels of formation of the components of orthography.

The speech therapy for children at risk of developing dysorthography was based on a systemic activity-based approach and was aimed at overcoming the mechanisms of this writing disorder. This study develops the ideas about the system of orthographic activity, about its organization and functional composition, and arbitrary management in solving orthographic problems. The children were taught to independently rely on the coding style they chose, the type of response, the memory of a certain modality, and the universal stages of orthographic activity while actualizing, choosing and differentiating spellings according to the rules. The development of orthographic generalizations, knowledge, and skills was carried out taking into account the individual and typological specific features of acquisition of the components of orthographic activity.

The high efficiency of the speech therapy carried out to prevent the risk of developing dysorthography was ensured by the use of a system of rational-logical and intuitive-practical techniques for acquisition of orthographic skills, the techniques of comparison and imitation, the formation of ability to arbitrarily manage orthographic activity, predict its results and determine ways to solve orthographic problems, as well as by monitoring and transformation of the rehabilitative-educational intervention. Its effectiveness is confirmed by qualitative and quantitative analysis and statistical processing of the data obtained,

формированием умения произвольно управлять орфографической деятельностью, прогнозировать ее результаты и определять способы решения орфографических задач, а также мониторингом и преобразованием коррекционно-развивающего воздействия. Его эффективность подтверждена качественным, количественным анализом и статистической обработкой полученных данных, которые будут востребованы для решения вопросов профилактики нарушений письма у младших школьников.

**Ключевые слова:** логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дизорфография, орфографическая деятельность, профилактика дизорфографии, психологические механизмы, языковые механизмы, логопедическая работа, начальная школа, младшие школьники, второклассники, ОНР, общее недоразвитие речи.

**Информация об авторе:** Прищепова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26; email: prichsepova@yandex.ru.

**Для цитирования:** Прищепова, И. В. Логопедическая работа по предупреждению дизорфографии у второклассников с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 20-37.

## Введение

Владение русским языком в начальной школе является определяющим фактором для усвое-

which could be used to solve the issues of prevention of writing disorders in junior schoolchildren.

**Keywords:** speech therapy, speech disorders, children with speech disorders, dysorthography, orthography, prevention of dysorthography, psychological mechanisms, language mechanisms, logopedic work, primary school, junior schoolchildren, second graders, general speech underdevelopment.

**Author's information:** Prishchepova Irina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

**For citation:** Prishchepova, I. V. (2024). Speech Therapy Aimed to Prevent Dysorthography in Second-Graders with General Speech Underdevelopment. *Special Education*, 3(75), pp. 20-37. (In Russ.).

ния детьми других предметов, успешного образования, профессионального, культурного и социального становления в дальнейшем. Знания и умения в об-

ласти орфографии во многом способствуют становлению функциональной (в том числе языковой) грамотности, знакомству с русским языком в целях общения и выражения мысли.

### **Актуальность исследования**

В отечественной логопедии вопросы профилактики дизорфографии относятся к числу актуальных в связи с большим количеством второклассников, у которых на фоне общего недоразвития речи (ОНР) отмечается разная степени выраженности риск возникновения дизорфографии [1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13]. Указанное нарушение письма затрудняет усвоение детьми данной категории не только программы по русскому языку, но и универсальных учебных действий [4; 6; 8; 10; 14; 15].

Предметом нашего многолетнего исследования стал характер нарушений у второклассников с ОНР психологического и языкового компонентов орфографической деятельности, а также написаний в словах, которые при нормотипичном освоении соответствуют орфографическим правилам разных принципов орфографии.

### **Организация исследования**

В исследовании участвовало 60 второклассников (30 учеников с ОНР III-го уровня речевого развития неосложненного генеза

(ЭГ-1) и 30 их сверстников с нормальным речевым статусом (КГ)). Использовалась разработанная нами методика изучения орфографической деятельности обучающихся [12; 14]. Диагностика также включала описанные в психологии, в общей и специальной педагогике приемы Д. Н. Богоявленского, Дж. Кагана, А. Р. Лурии, О. Н. Нагаевой, В. В. Назаровой, И. П. Павлова, Л. В. Савельевой, Е. Г. Трошихиной. Давалась качественная и количественная характеристика выделенных нами 58 показателей симптоматики, психологических и языковых механизмов разных видов дизорфографии, отражающих также и разную степень риска ее возникновения [14].

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Применение однофакторного дисперсионного анализа позволило убедиться в статистически достоверных различиях (при  $p \leq 0,001$ ), которые отражали разную степень выраженности симптоматики (дети ЭГ-1) и состояние орфографически верного письма (сверстники КГ), а также уровень, характер и особенности становления психологических и языковых компонентов орфографической деятельности (обучающиеся КЭ и ЭГ-1). Коэффициенты значимости критерия F (ANOVA) свидетельствуют о достоверности

полученных различий между результативностью школьников обеих групп по большинству показателей. Значения средних (М) указывают, что второклассники ЭГ-1 по сравнению со сверстниками КГ демонстрировали достоверно более низкие результаты в диктанте (соответственно, М (ЭГ-1) = 2,43; М (КГ) = 4,00), в изложении (М (ЭГ-1) = 2,37; М (КГ) = 3,93), сочинении (М (ЭГ-1) = 2,20; М (КГ) = 3,90), диктанте слов из словаря (М (ЭГ-1) = 2,00; М (КГ) = 3,77), диктанте слов на пройденные орфографические правила (М (ЭГ-1) = 1,93; М (КГ) = 3,63).

На основе метода иерархического кластерного анализа (метод Уорда) были выделены кластеры второклассников ЭГ (I — 12 (40 %) школьников, II — 6 (20 %) учеников, III — 12 (40 %) детей). У обучающихся каждого кластера выявлен низкий уровень одних показателей и относительно высокие уровни других, что отражает у детей ЭГ «мозаичность», неравномерность и разный уровень становления составляющих орфографической деятельности. На это указывают коэффициенты значимости критерия F Фишера (ANOVA) при  $p \leq 0,001$ . У детей всех кластеров выявлены стойкие затруднения в усвоении языковых и орфографических обобщений, представлений и знаний об орфограмме, правил и правилообразных действий, терминов.

У второклассников I-го кластера выявлена низкая степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности*. Достоверно более высокие результаты (по сравнению с учениками ЭГ II-го и III-го кластера) отмечены в *диктанте, сочинении, изложении, диктанте слов из словаря, диктанте слов на пройденные правила*. Ошибки допускались при написании гласных после шипящих *жи, ши* (в положении под ударением), *ча, ща, чу, шу*; сочетаний *чк, чн, чт, щн, нч*; непроверяемых гласных и согласных (слова из орфографического словаря) и слов, которые включаются в задания, но проверяются благодаря запоминанию или применению аналогии.

Меньшее количество ошибок было вызвано недостатками *фонематической основы орфографического письма*, например, при написании *безударных гласных в корне*, поскольку их проверка второклассниками проводится преимущественно на фонетической/фонематической основе благодаря изменению формы слова, когда соответствующий гласный слабой позиции ставится в ударное положение (сильную позицию), что позволяет в письме отобразить нужную букву. Ошибки

были связаны с написанием парных звонких в конце слов, с переносом слов по слогам без стечения согласных и без учета морфемного членения слова. При восприятии на слух и при собственном проговаривании не выделялись *сильные* и *слабые* позиции звукового состава слова, они не соотносились с алгоритмами правил, несмотря на достаточный уровень развития *ориентировочной основы орфографических операций* (*Если гласный стоит не под ударением, его проверяем ударением. Изменяем слово так, чтобы неударный стал ударным*).

Ученики I-го кластера в отличие от сверстников — детей II-го и III-го кластера демонстрировали наиболее высокие показатели *психологических* компонентов орфографической деятельности, а также ее *языковых* составляющих (на уровне ознакомления с правилами морфологического, фонематического, традиционного принципов орфографии, графики — соответствующие знания, умения в области русского языка и правилосообразные действия).

Характерным для *психологических механизмов риска возникновения смешанной формы дизорфографии* детей I-го кластера стал *аналитический стиль кодирования*, на фоне которого с трудом развивается возможность целостно (холистически) выделять и опознавать речевую ин-

формацию, что лежит в основе освоения традиционного принципа орфографии и правил графики.

У школьников преобладал *медленный и неточный тип реагирования* на неречевой и вербальный материал, это отражало деструктивность целенаправленности и систематичности восприятия, произвольного и послепроизвольного зрительного внимания.

В отличие от сверстников из II-ого и III-го кластера у учеников I кластера лучше была развита *потребность в орфографических знаниях, мотивация изучения орфографии, самоконтроль и самооценка, ориентировочная основа орфографических операций*, а также *зрительная и слуховая память* (как связанные с ведущей сенсорной модальностью).

Школьников I-го кластера отличал от остальных сверстников (II-ого и III-го кластера) и достоверно более высокий уровень развития языковой составляющей орфографической деятельности. На основе *орфографических обобщений* первого уровня учащиеся называли наиболее распространенные объективные (*Конец слова, звонкий согласный*), субъективные (*Нам недавно рассказали о таких написаниях*) орфограммы или их опознавательные признаки (*Оглушение согласных в конце слова*).

Отмечались отдельные пробелы в знаниях о *гласных и соглас-*

ных звуках и умении их различать, знаниях о способах обозначения мягких согласных и умении применять их на письме, недостатки слуховой, слухопроизводительной дифференциации и определения ударного гласного в слове, правильности произнесения слов экспериментатором.

Немногочисленные ошибки выявлены при выполнении заданий, направленных на проверку знаний в области синтаксиса, морфологии и словообразования. Так, ученики не координировали число существительного и глагола в форме прошедшего времени (*Девочка на коньках катаются*), предлагали ненормативные образования, не опирались на продуктивные словообразовательные модели (ширина — *ширенёвый*, государство — *госудáрный*).

Обучающиеся II-го кластера демонстрировали умеренную степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанную с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности*, деструктивность усвоения, опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласных по правилам 1) *морфологического* (преимущественно) и 2) *фонематического* (единичные случаи) принципа орфографии. Учащиеся делали систематические и

стойкие ошибки во время письма: 1) прописной буквы в именах собственных и в начале предложения, 2) парных звонких на конце слов и в составе корня в ходе переноса слов по слогам без стечения согласных и без учета морфемного членения слова.

Отмечалось недоразвитие отдельных психологических (*стиля кодирования и переработки информации*) и языковых механизмов орфографической деятельности, в частности, 1) недостаточный объем, деструктивность системности организации и функционирования словаря, недостатки становления орфографических обобщений, представлений о структурно-семантических разрядах слов, об общекатегориальном и частнокатегориальном значениях лексем разных частей речи, неумение вычленять и обозначать в аспектуальной ситуации субъекты, объекты, предикаты и устанавливать связи между словами; 2) стойкие затруднения при выделении в словах на слух и при собственном проговаривании *сильных* и *слабых* позиций звуков в составе слов, словосочетаний или предложений, а также при становлении фонетико-фонематических представлений об орфограмме.

Анализ результатов статистической обработки показал достоверно большее количество детей с более выраженным *целостным*

*стилем кодирования и переработки информации* (однако невысокого уровня развития) по сравнению с количеством детей, представляющих III-й кластер.

Школьники II-го кластера, по сравнению с детьми I-го кластера, демонстрировали достоверно менее успешное становление языковых компонентов орфографической деятельности, за исключением умения определять *правильность произнесения слов* экспериментатором, а также *знаний о гласных, согласных звуках и их различении*.

У второклассников III-го кластера выявлена высокая степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, обусловленная нарушением морфологической (морфемной и морфологосинтаксической) и деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности* в связи с недоразвитием усвоения, опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласно орфографическим правилам 1) *морфологического принципа* орфографии и *принципа дифференцирующих написаний*, а также 2) *фонематического принципа*. Отмечались ярко выраженные симптоматика, психологические и языковые механизмы риска возникновения дизорфографии. Большое количество систематических и стойких ошибок в пись-

ме дети допускали при написании 1) проверяемых безударных гласных в корне слова; парных звонких и глухих согласных в корне слова; прописной буквы в именах собственных; при раздельном написании предлогов с именами существительными; 2) при переносе слов со строки на строку (без учета морфемного членения слова).

Отмечалось грубое недоразвитие психологических (*стиля кодирования и переработки информации, типа реагирования, памяти*), а также языковых механизмов орфографической деятельности. Последние проявлялись: 1) в недостатках состава и организации словаря, языковых и орфографических обобщений, неумении проводить лексический, морфологический и морфемно-словообразовательный анализ, в аспектуальной ситуации выделять компоненты и устанавливать связи между соответствующими словами; б) трудностях определения в словах на слух и при собственном проговаривании *сильных и слабых* позиций звукового состава слова (словосочетания и предложения).

Выявлены достоверно более выраженные *смешанный стиль кодирования, импульсивный тип реагирования*, наиболее высокий уровень становления *кинестетической памяти* как ведущей сенсорной модальности, в сопостав-



лении со сверстниками I и II кластеров.

По всем остальным *психологическим* и *языковым компонентам орфографической деятельности* школьники демонстрировали достоверно самый низкий уровень ее развития по сравнению с детьми из I-го и II-го кластера.

Полученные результаты позволяют констатировать у второклассников ЭГ-1 зависимость риска возникновения разных видов дизорфографии и их сочетания при смешанной форме от характера и степени выраженности недостатков психологических и языковых составляющих орфографической деятельности. С учетом данных закономерностей проводился отбор эмпирических и теоретических методов системы логопедической работы по предупреждению дизорфографии у второклассников с ОНР выявленных трех кластеров.

В обучающем эксперименте принимало участие 60 второклассников. 30 учеников с ОНР III-го уровня речевого развития неосложненного генеза (ЭГ-1) в течение одного учебного года получали логопедическую помощь по разработанной нами методике. С 30 их сверстниками с аналогичным речевым статусом (ЭГ-2) данная работа не проводилась. В ходе логопедической работы, основанной на системно-

деятельностном подходе, ранее полученные знания о терминах, умения в области орфографии и графики уточнялись, дополнялись, систематизировались, осуществлялась работа по устранению недостатков психологических и языковых компонентов орфографической деятельности [14]. Обозначим ведущие направления и приемы логопедического воздействия.

У второклассников I-го кластера с целью преодоления риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности*, преодолевались все недостатки психологических составляющих орфографической деятельности. В первую очередь формировалась устойчивая *мотивация к изучению орфографии, потребность в орфографических знаниях (умение выделять субъективные и объективные орфограммы), ориентировочная основа орфографических операций*. При работе в парах, в играх-викторинах использовались занимательные пословицы, поговорки, потешки, прозаические и стихотворные тексты, например, для нахождения, обоснования и дифференциации написаний, для оформления предложений со словарными словами. Задания включали печатные тек-

сты, предметные и сюжетные картинки (в том числе и в цифровом формате).

Становление *целостного стиля кодирования речевой информации и переработки* на основе целостной работы зрительного анализатора предполагало формирование зрительного произвольного и послепроизвольного внимания, кратковременной и долговременной памяти по типу «портретной аналогии». Развивались и закреплялись ассоциации между написанием (слова из словаря) и визуальными (графическими) представлениями о предметах (например, стилизованное изображение из букв слова).

*Тип реагирования на стимульный материал* (от исходного к *рефлексивному*, далее — к *быстрому и точному*) развивался в играх-соревнованиях при классификации словарных слов (с *жи-*, *ши-* и требующих запоминания целиком).

С целью увеличения объема *кратковременной памяти* в задания вводилось целенаправленное запечатление, запись и проговаривание списков слов из словаря и не пройденных в классе (но используемых на занятиях), текстов скороговорок, поговорок с дальнейшей отсроченной записью по памяти.

Развивался предваряющий, текущий и итоговый виды *самоконтроля*. Уточнялась его цель

(писать без ошибок), задачи (предупредить, проверить наличие ошибок, исправить их), средства (графические пометы, отсутствие исправлений), условия (сформированность зрительного внимания и памяти, знание орфографии). Актуализация и/или сопоставление графического образа написания проводились параллельно с орфографическим (далее — с орфоэпическим) проговариванием.

*Самооценка орфографической деятельности*, связанная с традиционным и фонематическим принципом орфографии, осваивалась благодаря усвоению и умению применять знания о качественной и количественной характеристике орфографической деятельности, обеспечивающей выполнение отдельного задания или системы заданий в течение отрезка учебного времени (например, четверти).

Для устранения *отдельных недостатков фонематической основы орфографической деятельности* в ходе формирования ее психологических и языковых составляющих использовалась слуховая модальность восприятия, внимания и памяти. Инструкции давались на слух. В ответах словесная аргументация детей сочеталась с выполнением ими действий в материализованной форме, конструированием или с моделированием.

Развитие *аналитического типа кодирования и переработки речевой информации* проводилось, например, с использованием произносимых логопедом слов, написание которых предполагает знание и обоснование оглушения и озвончения согласных. При решении орфографических задач дети I-го кластера учились произвольно опираться на разный когнитивный стиль кодирования. Аналитический стиль кодирования позволял находить в слове (услышанном или произнесенном ребенком) местоположение каждого звука. На основе целостного и аналитического восприятия определялась позиция звука по отношению к другим звукам слова.

Особая роль отводилась развитию *потребности и мотивации к орфографически правильному письму*. Подбирался интересный и развивающий материал. Прививалась общая и интеллектуальная активность. Например, в услышанном предложении предлагалось найти слова с глухими или звонкими согласными (*Фигура стоит у окошка, а алоэ — у бра*).

Логопедическая работа по формированию *орфографических обобщений* тесным образом была связана с первоначальными представлениями об *орфограмме* (*Место в слове, написание которого требует проверки*). С целью формирования представлений о сильных и слабых позициях в словах

(без терминологии) уточнялись *знания о гласных и согласных звуках, о глухих и звонких согласных звуках, а также умение применять их на письме*. Анализ начальных теоретических сведений (например, о согласных) варьировался с решением разного вида орфографических задач. Так, оглушение согласных рассматривалось в рамках проверки написания путем изменения слова в числе и словообразования (*дуб, дубы, дубок*).

Актуализировались, систематизировались и дополнялись знания об ударении. Закреплялись *умения определять ударный гласный звук в словах, а также правильность произнесения слов логопедом*.

С детьми II-го кластера с целью предупреждения риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности*, приоритетными стали следующие направления логопедического воздействия.

Формирование психологической основы орфографической деятельности предполагало воспитание *потребности и мотивации* к становлению полноценной орфографической деятельности благодаря методике профилактики дизорфографии, использова-

нию в работе коррекционно-образовательной среды и дидактических средств. Развивалась заинтересованность в самоизменении (писать без ошибок), умения учиться находить и обосновывать написания, требующие проверки давно и недавно пройденных орфограмм, вызывающих и не вызывающих сомнения в письме.

В ходе формирования *аналитического стиля кодирования и переработки информации* обогащалась лексико-семантическая сторона языка, усваивалась номинативная функция знаменательного слова, выделялось и уточнялось его лексическое значение. Слова аргументированно классифицировались с учетом разных критериев. Например, животные одного вида — с учетом наличия орфограмм в их названиях: *коза, овца, лошадь, осел*.

Опишем приемы работы над языковой составляющей орфографической деятельности. С целью освоения на практическом уровне *морфологического анализа* из прозаических и стихотворных текстов предлагалось выделить, объяснить значения слов, обосновать выбор и выписать слова с одинаковыми корнями, а также с приставками и суффиксами (на основе примера и без использования терминов) (*выбегает, море, ручка, морской, вылетает, ночь*).

Усвоение на ознакомительном уровне грамматических категорий *числа, надежда* и *рода* слов соответствующих частей речи проводилось с учетом закономерностей их онтогенетического становления, а также выявленных у испытуемых характерных индивидуально-типологических особенностей. Задания давались на занятиях, проводившихся в рамках изученных и изучаемых в классе орфографических правил. Логопедическая работа в рамках одной или нескольких тем завершалась демонстрацией выполненных проектов.

Формированию фонематической основы орфографической деятельности способствовало знакомство с артикуляторно-акустическими признаками звуков, развитие умения *дифференцировать согласные звуки* на слух и в собственном произношении. Велась работа по уточнению, систематизации и обогащению *знаний о гласных и согласных, умению различать их в словах*, определять *правильность произнесения слов* логопедом с учетом их акцентологического рисунка, а также *делить слова с учетом правил переноса* (без учета морфемного членения слова и без стечения согласных в составе его слогов). Особые требования предъявлялись к правильному использованию терминологии (*звук, буква, слог, слово, предложение*).

Становлению *орфографических обобщений* способствовало развитие умения находить и обосновывать признаки пройденных объективных и субъективных орфограмм (без терминологии), как то: неударное положение в слове, место в слове (начало, конец, середина, корень), позиция перед гласными и согласными, а также владение способами *самоконтроля* и *самопроверки* написаний.

На занятиях формировалась психологическая установка на правильное написание, на применение всех видов *самоконтроля* и способов *самопроверки*, на умение ставить цель, формулировать задачи, произвольно отбирать приемы проверки. Так, при написании названий городов (*Орел, Сокол, Петушки*) и названий птиц (*орел, сокол, петушки*) проводился сопоставительный анализ содержания словарных статей из словаря географических названий и словаря названий животных.

У второклассников III-го кластера риск возникновения *смешанной формы дизорфографии, обусловленной нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности*, преодолелся благодаря исправлению недостатков соответствующих пси-

хологического и языкового компонентов орфографической деятельности.

Приоритетным в коррекции психологических механизмов данной патологии письма стало, как и у детей II-го кластера, целенаправленное развитие *аналитического стиля кодирования и переработки речевой информации*. Ученикам со смешанным типом когнитивного стиля кодирования стимульной информации (ведущим образным) предлагалось, например, обоснованно отобрать из пяти картинок (на которых изображены *леиц, камбала, карп, дельфин, окунь, скумбрия* одинакового размера) лишнюю. После чего учащиеся аргументированно записывали названия рыб и отдельно — млекопитающее, графически выделяли в словах все написания, требующие проверки или запоминания. Далее с каждым словом устно составлялись предложения, лучшие из которых записывались на доске.

Ученикам с *импульсивным типом реагирования на стимульный материал* предлагались выполнять предложенные задания, опираясь на план или памятку, в определенном темпе, аргументированно проверяя себя. Например, внимательно прослушать задание и алгоритм действий. Прочитать вслух и про себя напечатанные слова. Найти среди имен нарица-

тельных имена собственные. Назвать их, поставить к каждому вопрос (или местоименное слово). Записать в тетрадь слова женского рода (*река Иртыш, озеро Байкал, город Псков, река Нева, планета Земля, планета Юпитер, город Москва*), проверить и аргументировать запись, сделать (если необходимо) исправления.

Переход от *рефлексивного к быстрому и точному типу реагирования* обеспечивался анализом, сравнением, сопоставлением, классификацией стимульного материала по разным признакам, произвольно организованной работой в оптимальном темпе до получения конечного результата, не отвлекаясь. Картинки предъявлялись зрительно, речевой материал — в печатном виде или на слух.

*Слуховая и зрительная кратковременная память* формировались благодаря традиционным в логопедии и методике обучения русскому языку технологиям. Положительный результат обеспечивался интеграцией заданий по развитию мнестических процессов, обогащению и систематизации *словаря*, обеспечивающих процесс подбора *родственных слов*, и *морфемного анализа*. Особый интерес к содержанию заданий отмечался при использовании учебных квестов, викторин, соревнований детей в парах или командах.

Развитие умения *выделять сильные и слабые позиции* на практическом уровне проходило на основе уточнения и систематизации *знаний о гласных и согласных звуках, о глухих и звонких согласных звуках, а также умения применять их на письме*. Анализ начальных теоретических сведений (например, о гласных и согласных, об ударении) включался в решение орфографической задачи. Так, деление слов на слоги с учетом правил переноса слов (прямые открытые, с ударением на первый, последний, стоящий посередине слова слог) проводилось на основе уточнения таких правил, многократного и целенаправленного подражания, с использованием речедвигательного, слухового и зрительного анализатора. Дети с предварительной аргументацией делили вслух слова на слоги, демонстрировали и строили соответствующие слоговые модели слов, на слух определяли правильность членения слов (произнесенных логопедом, учениками), отбирали и самостоятельно подбирали языковые единицы к предложенным схемам.

После целенаправленной работы над делением слов на слоги с учетом их морфемного состава (на практическом уровне) проводилось закрепление умения дифференцировать такие представления о слогоделении и умении

переносить слова с одной строки на другую на фонетической (фонологической) и морфологической основе.

Тематический принцип планирования логопедической работы позволял уточнять, систематизировать, усваивать знания и умения, закреплять их в устной речи и письме. Сочетание методов языкового анализа, синтеза и решение орфографических задач позволяло школьникам произвольно выделять универсальные этапы орфографической деятельности (постановка задачи, определение плана, его реализация, самопроверка, самооценка). Сочетание заданий и приемов из разработанной нами методики логопедической работы с упражнениями из методических материалов обеспечивало ученикам оптимальную учебную нагрузку.

На заключительном этапе логопедического воздействия учеников обучали интеграции полученных знаний и умений на новый стимульный материал на алгоритмизированной и произвольной основе. Проводился мониторинг и оценка эффективности коррекционной работы, при необходимости — ее дополнение.

Полученные статистические данные подтверждают эффективность логопедического воздействия. Между учащимися ЭГ-1 (до коррекции) и детьми ЭГ-2 (после коррекции) получены статисти-

чески достоверные различия по преобладающему большинству показателей (при  $p \leq 0,001$ ), что отражают коэффициенты значимости критерия F (ANOVA). Принимая во внимание значение средних (M), второклассники ЭГ-2 по сравнению со сверстниками ЭГ-1 демонстрировали достоверно более высокие результаты в диктанте (соответственно, M (ЭГ-1) = 2,43; M (ЭГ-2) = 2,83), в изложении (M (ЭГ-1) = 2,37; M (ЭГ-2) = 2,63), сочинении (M (ЭГ-1) = 2,20; M (ЭГ-2) = 2,63), диктанте слов из словаря (M (ЭГ-1) = 2,00; M (ЭГ-2) = 2,60), диктанте слов на пройденные орфографические правила (M (ЭГ-1) = 1,93; M (ЭГ-2) = 2,50). Успешность выполнения второклассниками ЭГ-2 письменных работ отразило состояние компонентов их орфографической деятельности. На основе применения метода сравнения зависимых выборок (критерий T Вилкоксона) получены коэффициенты значимости, доказывающие различия в степени становления у школьников ЭГ-2 после коррекции всех 58 психологических и языковых компонентов орфографической деятельности по сравнению с второклассниками ЭГ-1.

### **Выводы**

Таким образом, в ходе исследования состояния орфографической деятельности второклассни-

ков КГ и их сверстников ЭГ-1 у последних выявлена зависимость вида, риска возникновения, степени выраженности дизорфографии от характера недоразвития и структуры ее психологических и языковых механизмов. Качественный и количественный анализ полученных результатов исследования отразил «мозаичность», неравномерность и разный уровень становления компонентов орфографической деятельности у выделенных кластеров учащихся ЭГ-1 (с риском возникновения дизорфографии).

Логопедическая работа строилась на системно-деятельностном подходе, была направлена на формирование орфографической деятельности, представлений о ее системе, функциональном составе, произвольности ее управления при решении орфографических задач. У ребенка развивалось умение самостоятельно опираться на избранный им стиль кодирования, тип реагирования, определенной модальности память, на универсальные этапы орфографической деятельности при актуализации, выборе и дифференциации написаний. Становление орфографических обобщений, знаний и умений осуществлялось с учетом индивидуально-типологических особенностей усвоения психологических и языковых компонентов орфографической деятельности.

Применялись рационально-логические и интуитивно-практические технологии овладения орфографией, приемы сопоставления и имитации, прогнозировались результаты и определялись способы решения орфографических задач, сопоставлялись prognostic и основы теоретических данных. Высокая эффективность проведенной логопедической работы по профилактике риска возникновения дизорфографии была подтверждена качественным и количественным анализом полученных результатов.

#### Литература

1. Азова, О. И. Логопедия. Дизорфография : учеб. пособие / О. И. Азова. — Москва : ИНФРА-М, 2023. — 180 с. — Текст : непосредственный.
2. Бурина, Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1–5 классы. Традиционные подходы и нестандартные приемы / Е. Д. Бурина. — Санкт-Петербург : Каро, 2022. — 192 с. — Текст : непосредственный.
3. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. В. Величенкова, М. Н. Русецкая. — Москва : Национальный книжный центр, 2015. — 391 с. — Текст : непосредственный.
4. Ивлева, М. Г. Дети с расстройствами обучаемости и с особыми образовательными потребностями : взгляд на проблему / М. Г. Ивлева, Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2023. — № 208. — С. 166–175.
5. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева. — Текст : непосредственный //



Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : матер. I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — Москва : Изд-во МСГИ, 2004. — С. 132–140.

6. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1999. — 36 с. — Текст : непосредственный.

7. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; редактор-составитель Г. В. Чиркина. — Москва : АРКТИ, 2005. — 224 с. — Текст : непосредственный.

8. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. — 224 с. — Текст : непосредственный.

9. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Парамонова. — Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. — 140 с. — Текст : непосредственный.

10. Пастухова, П. Д. Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности / П. Д. Пастухова. — Текст : непосредственный // *Linguistica Juvenis*. — 2017. — № 19. — С. 189–199.

11. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : Каро, 2023. — 224 с. — Текст : непосредственный.

12. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук / Прищепова Ирина Владимировна. — Санкт-Петербург, 1993. — 297 с. — Текст : непосредственный.

13. Прищепова, И. В. Логопедия: дизорфография у детей : учеб. пособие для вузов / И. В. Прищепова. — Москва : Юрайт, 2024. — 201 с. — Текст : непосредственный.

14. Прищепова, И. В. Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи : моногр. / И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 239 с. — Текст : непосредственный.

15. Стеценко, И. А. Функциональная грамотность в контексте «живой педагогики» как актуальной платформы развития образования в условиях новой реальности: смыслы, ценности, перспективы / И. А. Стеценко, И. Э. Голобородько. — Текст : непосредственный // *Мир университетской науки: культура, образование*. — 2022. — № 8. — С. 19–28.

### References

1. Azova, O.I. (2023). *Speech therapy. Dysorphography* [Textbook]. Moscow: INFRA-M, 180 p. (In Russ.)

2. Burina, E.D. (2022). *Overcoming writing disorders in schoolchildren. Grades 1-5. Traditional approaches and non-standard techniques*. St. Petersburg: Karo, 192 p. (In Russ.)

3. Velichenkova, O.A., & Rusetskaya, M.N. (2015). *Speech therapy work on overcoming reading and writing disorders in younger schoolchildren*. Moscow: National Book Center, 391 p. (In Russ.)

4. Ivleva, M.G., & Lopatina, L.V. (2023). Children with learning disabilities and special educational needs: a look at the problem. *Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen*, 208, 166–175. (In Russ.)

5. Lalaeva, R.I. (2004). Dysgraphia and dysorphography as disorders of the formation of language ability in children. In G.V. Chirkina (Ed.), *The study of writing and reading disorders. Results and prospects* (mater. I International Conference of the Russian Dyslexia Assoc., pp. 132–140). Moscow: MSGI Publishing House. (In Russ.)

6. Lalaeva, R.I., & Prishchepova, I.V. (1999). *Identification of dysorphography in younger schoolchildren*. St. Petersburg: SPBGPUM, 36 p. (In Russ.)

7. Levina, R.E. (2005). *Speech and writing disorders in children : Selected works* (Editor-compiler G. V. Chirkina). Moscow: ARKTI, 224 p. (In Russ.)

8. Paramonova, L.G. (2008). *How to prepare a preschooler to master literate writing. Prevention of dysorthography*. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS, 224 p. (In Russ.)
9. Paramonova, L.G. (2012). *Prevention and overcoming of dysorthography in children with general speech underdevelopment : An educational and methodological guide*. St. Petersburg: LSU named after A.S. Pushkin, 140 p. (In Russ.)
10. Pastukhova, P.D. (2017). The process of mastering spelling as a type of educational activity. *Linguistica Juvenis*, 19, 189–199. (In Russ.)
11. Prishchepova, I.V. (2023). *Dysorthography of primary school children. Study guide*. St. Petersburg: KARO, 224 p. (In Russ.)
12. Prishchepova, I.V. (1993). *Speech therapy work on the formation of prerequisites for mastering spelling skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment* [dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. St. Petersburg, 297 p. (In Russ.)
13. Prishchepova, I.V. (2024). *Speech therapy: dysorthography in children* [Textbook for universities]. Moscow: Yurait Publishing House, 201 p. (In Russ.)
14. Prishchepova, I.V. (2021). *System of speech therapy for the prevention and overcoming of dysorthography in students with general speech underdevelopment* [Monograph]. St. Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical University, 239 p. (In Russ.)
15. Stetsenko, I.A., & Goloborodko, I.E. (2022). Functional literacy in the context of “living pedagogy” as an actual platform for the development of education in a new reality: meanings, values, prospects. *The world of university science: culture, education*, 8, 19–28. (In Russ.)