

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

НАЗАРОВА Алина Александровна

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ
У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика
(логопедия)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
ИНШАКОВА Ольга Борисовна

Москва – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4–15
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	16–118
Глава 1. Современные представления о процессе формирования орфографического навыка письма и его нарушении у младших школьников.....	16–49
1.1. Современные представления о дизорфографии.....	16–25
1.2. Основы овладения орфографическим навыком.....	25–38
1.3. Критерии и методические приемы выявления дизорфографии у младших школьников.....	39–49
Глава 2. Организация, материалы и методы экспериментального исследования.....	50–71
2.1. Организация и методы проведения исследования.....	50–68
2.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников КГ и ЭГ	69–71
Глава 3. Результаты проведения диагностического исследования орфографического навыка письма у учащихся общеобразовательной школы.....	72–118
3.1. Результаты изучения орфографического навыка письма в генеральной совокупности младших школьников.....	72–79
3.2. Создание стандартизированной методики оценки орфографического навыка письма и ее валидизация у учащихся 1–4-х классов.....	79–95
3.3. Основные критерии выявления дизорфографии у младших школьников.....	95–104
3.4. Сравнительный анализ результатов изучения устной речи школьников ЭГ и КГ.....	104–107

3.5. Апробация стандартизированной методики выявления дизорфографии.....	108–118
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	119–121
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	122–140
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	141–157
Приложение 1.....	141–143
Приложение 2.....	144–157

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важным фактором, отражающим общую языковую культуру общества в целом и речевую культуру человека в частности, считается грамотное письмо, базирующееся на принципах графики и орфографии. Оно, как правило, характеризует уровень образования человека, являясь залогом точности выражения мыслей, взаимопонимания людей между собой, а также способом получения новых знаний, обеспечивающих успешность образовательного процесса.

Основу овладения орфографически правильным письмом, по мнению некоторых ученых, составляет усвоение правил, базирующихся на морфологическом и традиционном принципах. Нарушение применения этих правил приводит к дизорфографии. Согласно последним педагогическим исследованиям количество школьников с дизорфографией постепенно возрастает, достигая почти одной трети детей, обучающихся в начальных классах общеобразовательной школы. По данным И.В. Прищеповой, нарушение орфографического навыка письма выявляется у 80% учащихся вторых классов и у 90% школьников третьих классов, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР).

В логопедической науке дизорфография как отдельная дефиниция длительное время не имела точного толкования, ее проявления относились к одной из форм дисграфии, а именно к аграмматической (И.К. Колповская [1961], Р.Е. Левина [1961, 1963], Л.Ф. Спирина [2004], С.Б. Яковлев [1987, 1988]). Отправной точкой для ее отдельного изучения становятся работы Г.М. Сумченко (1992) и др., идеи которой находят успешное продолжение в теоретических и экспериментальных изысканиях Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой и др. Современные исследователи (О.И. Азова, О.В. Елецкая, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова, М.Н. Русецкая, Т.В. Туманова и др.) поддерживают мнение о самостоятельности дизорфографии как особого вида нарушения письма, считая,

что её маркерами являются ошибки, отражающие неуспеваемость детьми правил, базирующихся на основных орфографических принципах русского письма (морфологическом и традиционном).

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Анализ литературы, посвященный изучению дизорфографии, свидетельствует о том, что одними из первых в данной области можно считать работы Н.Н. Алгазиной, С.Ф. Жуйкова, М.Р. Львова, Н.С. Рождественского и др., в которых обращается внимание на орфографические ошибки, препятствующие овладению письмом.

Существенный вклад в решение данной проблемы внесён Р.Е. Левиной (1939, 1945, 1948, 1959) и ее учениками (Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.), которые раскрывают тесную взаимосвязь между ошибками, нарушающими овладение правилами правописания, подчиненными принципам русской орфографии, и устной речью. В дальнейшем эти ошибки получают наименование дизорфографических.

Теоретический и экспериментальный анализ данного нарушения отражен в специальных исследованиях О.И. Азовой, О.В. Елецкой, Н.Ю. Шариповой и др. Значимый вклад в изучение дизорфографии и причин ее возникновения внесен Г.В. Бабиной, Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитриевой, Р.И. Лалаевой, О.С. Орловой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой. Труды этих авторов представляют фундаментальную основу изучения дизорфографии у учащихся начальной и средней общеобразовательной школы.

Наряду с этим вопрос точной диагностики дизорфографии и ее степени выраженности освещен недостаточно, поскольку инструментарий оценки ошибок в отечественной логопедии не опирается на объективные методы измерения. Анализ орфографического навыка проводится по разным методикам и на разных выборках учащихся. Показатели количества дизорфографических ошибок, достоверно характеризующие современную популяцию школьников, неизвестны. Все это делает невозможным процесс сравнения имеющихся результатов. Также не создан полный перечень допускаемых ошибок. Открытым остается вопрос

причинной зависимости дизорфографии от дисграфии. Сложившаяся ситуация не позволяет признать способы выявления дизорфографии валидными и разработать более эффективные приемы оказания логопедической помощи учащимся с дизорфографией, обучающимся в общеобразовательной школе.

На основании вышеизложенных фактов можно сформулировать следующие **противоречия**:

- между возрастающим количеством детей, имеющих дизорфографию, и отсутствием стандартизированных методик, содержащих четкие диагностические критерии ее выявления у младших школьников;
- между наличием разнообразных сведений о дизорфографии в области логопедических знаний и отсутствием единого подхода к изучению, оценке и коррекции данного нарушения.

Выявленные противоречия определяют актуальность дальнейшего изучения дизорфографии для современной логопедической науки.

Проблема исследования состоит в совершенствовании процесса дифференциальной диагностики и коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР.

Цель исследования: разработка стандартизированной методики оценки дизорфографии и специального комплекса приемов ее коррекции, включаемых в традиционную логопедическую работу, направленную на преодоление дизорфографии у младших школьников с ОНР.

Объект исследования: дизорфография у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

Предмет исследования: диагностика и коррекция дизорфографии у младших школьников с ОНР.

Гипотеза исследования основана на том, что создание стандартизированной методики выявления дизорфографии и разработка балльной шкалы оценки ошибок дизорфографического характера у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, позволит определить характер и степени выраженности нарушения овладения орфографическим навыком письма.

Методика повысит диагностические возможности учителя-логопеда в выявлении дизорфографии, обусловленной нарушением овладения правилами, подчиненными не только основным принципам русского письма, морфологическому и традиционному, но и грамматическому, лексикологическому и слоگو-морфемному принципам русского письма у школьников с ОНР.

Результаты, полученные с помощью диагностической методики по выявлению дизорфографии, позволят разработать специальный комплекс приемов, включаемый в традиционную логопедическую работу, направленный на коррекцию дизорфографии.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные теоретические подходы к проблеме исследования дизорфографии, методики ее диагностики и преодоления у младших школьников.
2. Провести лонгитюдное изучение формирования орфографического навыка письма в генеральной совокупности учащихся начальных классов общеобразовательной школы, отдельно от формирования фонематического навыка письма, разработать стандартизированную методику выявления дизорфографии у младших школьников с (ОНР).
3. Провести валидизацию стандартизированной методики выявления дизорфографии путем осуществления сравнительного количественного и качественного анализа орфографических ошибок в двух группах школьников, выделенных из генеральной совокупности учащихся: в группе школьников без нарушений письма (КГ) и у детей, имеющих дизорфографию (ЭГ).
4. Апробировать валидизированную диагностическую методику.
5. Разработать специальный комплекс приемов коррекционной работы, включаемый в традиционную логопедическую работу, направленную на преодоление дизорфографии у младших школьников общеобразовательной школы, провести обучающий эксперимент, доказать эффективность приемов.

Методологическую основу исследования составляют:

- научные концепции психологии, раскрывающие системную взаимосвязь мышления, речи, языка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), положения о единстве речевого и психического развития и комплексном подходе к их изучению (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);
- современные представления лингвистики об особенностях русской орфографии и методике преподавания русского языка, изучающей процесс формирования орфографического навыка письма (Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский, М.С. Соловейчик и др.);
- теоретические положения о формировании навыка письма и его нарушении (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия);
- представления логопедии о связи нарушений устной речи с нарушениями письма (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), о коррекции нарушений письма (Р.Е. Левина, О.И. Азова, О.А. Величенкова, О.В. Елецкая, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова; А.В. Ястребова и др.);
- положения общей педагогики о научных принципах теории конструирования и стандартизации педагогических тестов (А. Анастаси, В.А. Калягин).

Методы исследования: *теоретические:* анализ специальной литературы по проблеме исследования; *эмпирические:* экспериментальный метод, диагностический метод, педагогическое наблюдение, беседа (с педагогами и родителями), анализ педагогической и медицинской документации, логопедическое обследование уровня речевого развития; *интерпретационные:* качественный анализ экспериментальных данных; *статистические:* метод количественной обработки полученных результатов, метод математической статистики, включающий в себя использование статистических параметрических (t-критерий Стьюдента) и непараметрических (U-критерий Mann-Whitney с поправкой Bonferroni для множественных сравнений, H-критерий Kruskal-Wallis)

методов, метода описательной статистики. Компьютерная обработка данных осуществляется с помощью пакета программ «SPSS 17.0 Windows» и «Microsoft Office Excel 2007». Различия считаются значимыми при $p \leq 0,05$.

Основные этапы исследования:

Первый (поисково-подготовительный) этап – изучение научной и методической литературы по проблеме исследования.

Второй (теоретический) этап – систематизация теоретических материалов исследования, в ходе которого формируются цель и задачи исследования, осуществляется постановка научной проблемы, обозначается рабочая гипотеза, понятийный аппарат исследования.

Третий (экспериментальный) этап – проведение исследования генеральной совокупности учащихся начальных классов, в результате которого получены сведения об овладении правилами, базирующимися на различных орфографических принципах письма у детей в период их обучения с 1-го по 4-й класс; разработка и стандартизация методики выявления дизорфографии; выделение экспериментальной группы, которую составляют школьники младших классов с дизорфографией (ЭГ), и контрольной группы (КГ) без нарушений письма, изучение в ЭГ и КГ устной речи; валидизация разработанной методики.

Четвертый (заключительно-обобщающий) этап – качественно-количественный анализ полученных результатов с применением методов математической статистики в целях формализации полученных данных; проведение апробации разработанной методики выявления дизорфографии, в ходе которой осуществлен обучающий эксперимент с применением специально разработанного комплекса приемов, включаемого в традиционную логопедическую работу с группой детей, имеющих дизорфографию и отобранных для эксперимента при помощи созданной методики выявления дизорфографии, определение ее эффективности; формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Организация исследования. Исследование проведено в период с 2010 по 2015 г. на базе ГОУ ЦО № 556; ГБОУ СОШ № 1215, 197; ГБОУ Центра

психолого-педагогической помощи «Юго-Запад» (структурное подразделение «Ломоносовское»), Частного учреждения «Педагогика и психология развития» г. Москвы. В констатирующем эксперименте участвуют 189 учащихся 1-х классов, которые наблюдаются на протяжении четырех лет обучения в начальной школе. Из них 33 с нарушениями письма, 156 школьников без данных нарушений. Результаты исследования орфографического навыка письма ложатся в основу создания стандартизированной методики выявления дизорфографии, которая в дальнейшем проходит процедуру валидизации. Валидизированная методика проходит процедуру апробации, в ходе которой она используется для отбора новых групп детей, участвующих в обучающем эксперименте. Первую группу составляют 34 ученика с дизорфографией (группа контроля), с которыми в течение одного учебного года проводится традиционная логопедическая работа, включающая специально созданный комплекс приемов, направленный на коррекцию дизорфографии, вторую – 31 ученик с дизорфографией (группа сопоставления). С этой группой проводится только традиционная логопедическая работа.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- *уточнены* группы дизорфографических ошибок, характеризующих нарушение овладения орфографическими правилами, подчиненными не только основным принципам русского письма, таким как морфологический и традиционный, но также грамматическому, лексикологическому и слого-морфемному принципам, что существенно дополняет сведения об особенностях проявления дизорфографии у младших школьников;
- *разработана* и апробирована стандартизированная методика выявления дизорфографии, позволяющая получить статистически достоверные данные (нормативы) о формировании орфографического навыка в современной популяции младших школьников: у учащихся, не имеющих трудностей формирования орфографического навыка письма, и у детей с дизорфографией;
- *впервые* количественно определена различная степень выраженности дизорфографии у учащихся с нарушением речи в разные периоды начального

обучения в общеобразовательной школе: легкая, средняя и тяжелая, которым соответствует разное число ошибок, зависящее от вида письменной работы и возраста школьников;

– *доказана* качественная и количественная однородность дизорфографических ошибок, встречающихся изолированно и в сочетании с ошибками, характеризующими дисграфию, в письменных работах школьников с нарушением речи, обучающихся с 1-го по 4-й класс общеобразовательной школы.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– уточнен перечень принципов орфографии (фонетический, морфологический, традиционный, грамматический, лексикологический и слого-морфемный), на которых базируются правила русского языка, нарушение овладения которыми приводит к стойкому нарушению письма – дизорфографии;

– теоретически обоснована стандартизированная методика выявления дизорфографии: учет орфографических принципов русского письма, статистическая достоверность преобладания дизорфографических ошибок, валидность методики. Методика способствует объективной оценке (в баллах) сформированности орфографического навыка письма у младших школьников с речевым нарушением, установлению степени выраженности и специфики проявления дизорфографии, что позволяет создать специальный комплекс приемов, направленный на коррекцию дизорфографии и дополняющий традиционную логопедическую работу;

– созданы нормативы оценки орфографического навыка письма, позволяющие выделить в письме школьников дизорфографические ошибки и определить степень выраженности дизорфографии;

– теоретически обосновано выделение основных критериев дизорфографии, к которым относятся:

- наличие ошибок, отражающих нарушение процесса овладения орфографическими правилами, базирующимися на морфологическом, традиционном, грамматическом, лексикологическом и слого-морфемном принципах письма;

- повторяемость орфографических ошибок во всех видах письменных работ;
 - количество орфографических ошибок достоверно превышающее 1.3 σ ;
 - устойчивость орфографических ошибок (сохраняющихся на протяжении нескольких лет обучения);
 - невозможность спонтанного преодоления дизорфографии детьми с нарушением речи без проведения логопедической работы;
- теоретически обоснован специально разработанный комплекс приемов коррекции дизорфографии, включаемый в традиционную методику логопедической работы, который направлен на формирование алгоритма решения орфографической задачи и овладение правилами, подчиненными грамматическому, лексикологическому и слоگو-морфемному принципам письма.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- разработанная стандартизированная методика выявления дизорфографии у младших школьников используется учителями-логопедами ГБУ «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования г. Москвы», ГБОУ «Школа № 2107» ЦАО г. Москвы, Частного учреждения «Педагогика и психология развития» г. Москвы, АНО «Русская многоуровневая школа» (Московская область, г. Домодедово);
- создан и внедрен в логопедическую практику специально разработанный комплекс приемов коррекции орфографических ошибок, включенный в традиционную работу преодоления дизорфографии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы;
- доказана эффективность специально разработанного комплекса приемов, включенного в традиционную логопедическую работу по преодолению дизорфографии у младших школьников;
- результаты диссертационного исследования включены в содержание учебных курсов по программе подготовки бакалавров «Нарушения письма и чтения», «Дизорфография у лиц с ОВЗ» и по программе подготовки магистров «Письменная речь и ее нарушения» на кафедре логопедии ФГБОУ ВО «МПУ».

Положения диссертации, выносимые на защиту:

1. разработанная стандартизированная методика диагностики дизорфографии позволяет достоверно выявлять у учащихся начальных классов общеобразовательной школы ошибки дизорфографического характера, дифференцировать их от дисграфических ошибок, определять степень выраженности дизорфографии, что позволяет создать специальный комплекс приемов, включаемый в традиционную логопедическую работу для преодоления дизорфографии;
2. наряду с нарушением овладения правилами, подчиненными основным принципам письма (морфологическому и традиционному), у школьников с нарушением речи наличие дизорфографии также связано с неусвоением правил, базирующихся на грамматическом, лексикологическом и слоگو-морфемном принципах письма;
3. использование специально разработанного комплекса приемов, включенного в традиционную логопедическую работу по коррекции дизорфографии, основанного на полученных результатах исследования орфографических ошибок у школьников младших классов, позволяет повысить эффективность преодоления дизорфографии у детей с ОНР.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается совокупностью базовых методологических положений и методов исследований, репрезентативностью выборки, результатами опытно-экспериментальной работы, их контрольным сопоставлением, внедрением результатов исследования в педагогическую практику, применением методов математической статистики в процессе обработки экспериментальных данных.

Личный вклад автора. Автором лично разработана структура проведения лонгитюдного исследования, собран экспериментальный материал, осуществлен его анализ, проанализирована литература по проблеме исследования, создана стандартизированная методика выявления дизорфографии и степени ее выраженности у младших школьников, получены нормативы овладения орфографическим навыком письма современными школьниками, проведена

процедура валидизации методики, разработан специальный комплекс приемов коррекции дизорфографии, включенный в традиционную методику логопедической работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Предложенная стандартизированная методика выявления дизорфографии внедрена в образовательный процесс ГБУ «Городской психолого-педагогический центр», Частного учреждения «Педагогика и психология развития» г. Москвы, ГБОУ «Школа № 2107» (школьное отделение «Школа им. Р. Роллана) ЦАО г. Москвы, АНО «Русская многоуровневая школа» (Московская область, г. Домодедово). Результаты исследования используются при чтении лекций, проведении семинаров для бакалавров и магистров на кафедре логопедии ФГБОУ ВО «МПГУ». Современные теоретические представления, разработанная стандартизированная методика, результаты проведенного экспериментального исследования доложены на научно-практических конференциях Юго-Западного административного округа г. Москвы (март 2010 г., апрель 2010 г.); Межвузовских научно-практических конференциях молодых ученых (Москва, 2010, 2011, 2013, 2015); Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы механизмов и структуры нарушений устной и письменной речи» (Санкт-Петербург, 2010); VII Международной научной конференции «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 2012); Всероссийской конференции с международным участием «Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья» (2016). Также результаты исследования обсуждены на заседании кафедры логопедии ФГБОУ ВО «МПГУ» (2014, 2016).

Публикации. По теме диссертации опубликовано 9 работ общим объемом 4,4 п.л., в т.ч. 3 статьи в научных журналах, включенных в перечень ВАК РФ и международные системы цитирования.

Структура диссертационного исследования. Работа состоит из введения, трех глав в основной части, заключения, списка литературы и приложений.

Диссертация представлена на 157 страницах и содержит 13 таблиц, 13 графиков, 1 диаграмму, 11 рисунков, 2 гистограммы. Список литературы состоит из 204 работ.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Глава 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА И ЕГО НАРУШЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Современные представления о дизорфографии

Владение грамотным письмом является важным фактором, отражающим общую языковую культуру общества в целом и речевую культуру человека в частности.

Главной задачей, поставленной перед начальной школой при обучении грамотному письму младших школьников как особому виду речевой деятельности, является усвоение орфографически правильных написаний, предусмотренных нормами орфографии, существующими в русском языке.

Изучение основ орфографии начинается в конце 1-го класса и активно продолжается на протяжении начального и среднего звеньев обучения. В первые четыре года учащиеся осваивают написание традиционных сочетаний (жи – ши, ча – ща, чу – шу и др.), заглавной буквы в именах собственных, проверяемых и непроверяемых безударных гласных и парных согласных в корне, непроизносимых согласных, изучают правописание приставок, суффиксов, а также окончаний разных частей речи.

Обучение правилам письма в начальных классах общеобразовательных школ обычно происходит беспрепятственно, однако помимо хорошо успевающих детей имеются школьники со стойким нарушением усвоения орфографических норм правописания [3, 21, 55, 56, 90, 91, 96, 98, 142, 143], которое именуется дизорфографией [3, 55, 56, 90, 91, 96, 98, 142, 143], существенно препятствующей

овладению правильной письменной речью, и, как следствие, коммуникативной функцией [34, 161].

Как показывает анализ специальной педагогической и психологической литературы, дизорфография очень часто встречается у учащихся с речевой патологией, которая у них не преодолена до начала школьного обучения, что в школьный период обучения отрицательным образом сказывается на усвоении письма [4, 53, 87, 89, 102, 104, 131, 147, 167, 169, 201].

Длительное время педагогами и другими специалистами дизорфография расценивалась как педагогическая запущенность, обусловленная «недостаточной систематичностью в работе по закреплению знаний» [67, с. 3; 68, с. 3; 69, с. 3-4]. Преодоление данных трудностей возлагалось на учителя начальных классов [55, 56] и не связывалось с компетенцией учителя-логопеда, что долгое время тормозило процесс обучения школьников, имеющих дизорфографию.

Вместе с этим фундаментальные исследования детей с выраженными недостатками развития устной речи, проведенные еще в 1939, 1945, 1948 годах Р.Е. Левиной, устанавливают тесную взаимосвязь речевых нарушений с нарушениями письма как вторичными ее проявлениями, которые характеризуются грубым нарушением фонематического восприятия, несформированностью навыка звукового анализа, недостаточностью словаря и грамматического строя речи. По мнению автора, несформированность устной речи приводит к возникновению большого числа ошибок, которые в письме выражаются заменами, смешениями, пропусками, перестановками букв и частыми ошибками в членении фразы, опусканием предлогов и неправильным согласованием различных частей речи между собой [103, 105, 108]. Наибольшее количество всех перечисленных ошибок, по свидетельству автора, выявляется у школьников с общим недоразвитием речи.

В работе «О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи» (1959) Р.Е. Левина раскрывает понятие общего недоразвития речи (ОНР), которое затрагивает как фонетико-фонематическую, так и смысловую (лексико-грамматическую) ее стороны. Характеризуя три уровня речевого развития (I

уровень, на котором наблюдается отсутствие общеупотребительной речи; II уровень, который связан с начатками общеупотребительной речи; III уровень, содержащий появление развернутой речи с выраженной фонетической и лексико-грамматической недостаточностью [101, 137, 190]), она обозначает следующий уровень, который называет нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Позднее данный уровень благодаря теоретическим и экспериментальным исследованиям, проведенным Т.Б. Филичевой, оформляется в самостоятельный IV уровень недоразвития устной речи [179, 180].

Устная речь учащихся с общим недоразвитием речи, имеющих дизорфографию, отличается бедностью синтаксических конструкций, недостаточностью развития способности последовательно, логично и связно излагать содержание рассказа, используя адекватные грамматические конструкции и речевые обороты [38, 43, 47, 66].

При этом во фразах школьников присутствуют множественные аграмматизмы, выражающиеся в пропусках предлогов, неправильном согласовании в числе и роде. Кроме того, дети с трудом образуют множественное число имен существительных и глаголов от соответствующих частей речи, предъявляемых в единственном числе, и наоборот. Затруднения вызывает образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов [175, 181].

Бедность словарного запаса учащихся с дизорфографией выражается в неточном употреблении слов, в трудностях образования однокоренных слов. Часто дети не могут подобрать более одного слова. В ряде случаев попытки образовать однокоренные слова могут приводить к образованию несуществующих слов. Дефицит словарного запаса также не позволяет учащимся в полной мере понять связь между близкородственными словами.

Нарушение слоговой структуры проявляется в пропусках и перестановках слогов.

Уровень сформированности звукопроизношения имеет диапазон проявлений: от правильно сформированного до выраженных отклонений,

проявляющихся в отсутствии или заменах звуков, их искаженном произношении, ошибочном употреблении поставленных звуков. На данном уровне речевого развития замены или смешения чаще всего происходят между определенными фонетическими группами: звонкими – глухими, шипящими – свистящими и др.

Обучение письму, в том числе орфографическим правилам, как считают многие авторы, оказывается продуктивным в случае присутствия у ребенка III или IV уровня развития речи. При этом овладение орфографическим навыком письма часто сопровождается разным характером и количеством дизорфографических ошибок, которые находятся в прямой зависимости от уровня речевого развития [4, 36, 139, 142, 143, 144, 145, 146].

Р.Е. Левина считает, что «особо сложные формы нарушений письма» наблюдаются у детей с III уровнем речевого развития, который позволяет начать обучение грамоте [107, с. 228].

В своих ранних исследованиях автор обнаруживает у таких детей в письменных работах многочисленные замены и смешения звуков, перестановки букв и слогов, пропуски, добавления, слияния двух и более слов в одно или же, наоборот, раздельное написание частей одного слова, ошибки употребления служебных частей слова, а именно пропуски предлогов, связанные с затруднением понимания их значения. Часто в письме школьников встречаются ошибки падежных окончаний, правописания суффиксов, безударных гласных, парных глухих и звонких согласных.

Позднее, в статье «Нарушение письма у учащихся массовой школы» (1961), Р.Е. Левина, обозначает ошибки, допускаемые в письме, как «специфические» и «неспецифические». К «специфическим» ею причисляются ошибки, отражающие ошибки в устной речи, т.е. замены, смешения и т.д. К группе «неспецифических» ошибок Р.Е. Левина относит ошибочные написания приставок, проверяемых безударных гласных и парных согласных в корне, суффиксов; аграмматизмы, выражающиеся в неправильном употреблении на письме падежных согласований, согласований в роде, числе; слитное написание различных слов, раздельное написание частей одного и того же слова и т.д., отмечая, что данные ошибки

наиболее часто встречаются в диктантах школьников, имеющих тяжелую речевую патологию. Сопоставляя природу их возникновения, автор высказывает предположение, что это разные группы ошибок, которые могут быть и не связаны между собой [102, 106].

Таким образом, изучая детей с различными, в том числе и с тяжелыми нарушениями речи, Р.Е. Левина убедительно доказывает, что нарушения письма, возникающие у данной категории детей, имеют разные проявления, связанные как с невозможностью овладеть способом передачи звукового состава речи на письме, так и с невозможностью усвоить правила передачи, регулируемые принципами орфографии.

Это позволяет утверждать, что фундаментальные исследования нарушений письма у детей с речевой патологией, проведенные Р.Е. Левиной, закладывают прочную основу изучения и устранения орфографических ошибок специальными логопедическими методами, в содержание которых должны включаться приемы, направленные на преодоление нарушений как устной речи, так и письма [102, 103, 106, 107, 108 и др.]. Исходя из этого понимания, можно заключить, что коррекция орфографических ошибок, обусловленных нарушением речевого развития, является профессиональной компетенцией учителя-логопеда.

На современном этапе исследование дизорфографии является отдельным направлением, которое в отечественной логопедии реализуется независимо от изучения дисграфии [51, 95, 97, 98, 99, 100, 199 и др.].

С.Б. Яковлев, анализируя письменные работы школьников, имеющих тяжелые нарушения речи, выявляет у них множественные аграмматизмы, которые встречаются на разных уровнях. К аграмматизмам на уровне связного текста он относит «...искажение смысла изображаемой ситуации, неточность анализа и синтеза ситуации, трудности выделения сложных семантических связей, пропуски связующих смысловых звеньев, нарушение структуры текста, логической последовательности изображаемых событий, бедность и примитивность языковых средств, обеспечивающих цельность и связность текста» [198, с. 67]. Синтаксические аграмматизмы, т.е. аграмматизмы на уровне предложения,

характеризуются пропуском значимых элементов предложения и нарушением порядка слов в нем. К морфологическим аграмматизмам автор относит ошибки, связанные с нарушением словообразования и словоизменения.

В результате проведенного анализа С.Б. Яковлев приходит к выводу о том, что аграмматизмы в письме школьников, которые являются отражением ошибок, допускаемых в устной речи, следует считать дисграфией, в результате чего они квалифицируются как аграмматическая дисграфия [198]. В итоге эти ошибки он признает отдельным видом дисграфии, не выделяя их в самостоятельное нарушение.

Благодаря исследованиям Г.М. Сумченко [89, 93], И.В. Прищеповой [144], Р.И. Лалаевой [96] и др. нарушения овладения орфографическими нормами правописания начинают выделять в самостоятельное нарушение, за которым прочно закрепляется термин «дизорфография». Позднее данный термин получает многочисленные трактовки.

Р.И. Лалаева определяет дизорфографию как «стойкое... нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках» [98]. Л.Г. Парамонова характеризует дизорфографию как «специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил» [141]. А.Н. Корнев под дизорфографией понимает «нарушение письма, в основе которого лежит несформированность морфологического анализа» [90]. На основе проведенных комплексных исследований О.В. Елецкая и Е.А. Логинова определяют дизорфографию как «специфическое системное расстройство формирования и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей» [55, с. 4; 59, с. 55-60].

Анализируя письменные работы учащихся с общим недоразвитием речи, И.В. Прищепова констатирует, что нарушение процесса формирования и автоматизации орфографического навыка письма, характеризующееся в письме ошибками правописания слов, подчиненных морфологическому и традиционному

принципам письма, является дизорфографией. В связи с этим автор под дизорфографией понимает «...сложный симптомокомплекс, который представлен не только орфографическими ошибками, но и индивидуально-типологическими проявлениями неравномерности когнитивного и речевого развития учащихся» [144, с. 9]. Причины возникновения дизорфографии автором понимаются как результат нарушения устной речи, выражающийся в общем недоразвитии речи, доказывая тем самым, что данная проблема является логопедической. При этом дизорфография обнаруживает связь с недоразвитием устной речи.

Результаты исследований, полученные О.И. Азовой, подтверждают экспериментальные данные И.В. Прищеповой, поэтому автор называет дизорфографией «...языковое расстройство, которое проявляется в структуре общего недоразвития речи и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений» [5, с. 3], и обосновывает специальную систему логопедической работы, обеспечивающую его успешную коррекцию и включающую формирование нарушенных компонентов устной речи, развитие орфографической зоркости и лингвистического мышления.

Впервые проблему дизорфографии у школьников средних классов затрагивает в своей работе О.В. Елецкая, которая эмпирическим путем доказывает эффективность проведения логопедической работы со школьниками средних классов [55]. Свое исследование автор дополняет изучением латеральной организации, когнитивных компонентов (кратковременной и долговременной вербальной слуховой памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления), а также мотивации к учебной деятельности, лингвистических способностей, теоретических знаний по предмету «русский язык» и актуального уровня сформированности орфографического навыка у учащихся 11–12 лет с дизорфографией. Это позволяет разделить школьников с дизорфографией на три группы в зависимости от ведущего нарушенного компонента в структуре дефекта. В первой группе учащихся с дизорфографией ведущим дефектом является нарушение звена программирования и контроля, что существенно затрудняет

овладение орфографическим навыком письма. Во второй группе у детей с дизорфографией наблюдается недоразвитие речи и несформированность лингвистических способностей. В третьей группе у учащихся с дизорфографией преобладает недостаточность когнитивной сферы [56].

Изучение автором когнитивных процессов, в частности, памяти у учащихся с дизорфографией обнаруживает вербальные парафазии и персеверации, выявляет снижение объема слухоречевой памяти и точности воспроизведения предъявляемого материала, в результате чего школьникам с трудом дается запоминание инструкций к заданиям, а также алгоритма решения орфографических и учебных задач. Нарушения памяти у детей, как правило, сочетаются с особенностями внимания, которое характеризуется низкой концентрацией и трудностями распределения [57, 58].

Также дети обнаруживают слабую мотивацию к изучению орфографических правил, в результате чего демонстрируют низкий уровень владения терминологическим аппаратом и знаниями о правилах правописания, «...неполноценность лингвистического мышления», и прежде всего «...операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа» [56, с. 59].

Занимаясь изучением раннего периода развития школьников с дизорфографией, О.В. Елецкая подтверждает результаты исследования, проведенного Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитриевой, которые обнаруживают, что у учащихся имеются особенности протекания пренатального, натального и /или постнатального периодов развития, обусловленные остаточными явлениями органического поражения головного мозга, что свидетельствует об отягченном анамнезе детей [36]. По мнению авторов, у детей оказываются «...достаточно грубо нарушены предпосылки, лежащие в основе овладения морфологическим способом письма и орфографией» [36, с. 56], которые выражаются в «незавершенной латерализации речевых процессов» [36, с. 53], влекущей за собой формирование всех психических функций особым образом. Так, функциональная заинтересованность отдельных зон левого полушария приводит к нарушению

анализа зрительных образов и их признаков, трудностям понимания значений слов и их оттеночных значений.

Изучение О.В. Елецкой электроэнцефалограмм (ЭЭГ) учащихся 5-х классов с дизорфографией выявляет у большинства детей «аномалии биоэлектрической активности головного мозга как локального, так и диффузного характера (локальные изменения биоэлектрической активности височных и теменных областей, на стыке теменно-височной области левого полушария; дисфункцию таламических структур)» [57, с. 5]. Обнаруженная «нейробиологическая незрелость возрастных ЭЭГ-паттернов проявлялась в недостаточности формирования коркового ритма и в нарушении корково-стволовых регуляторных процессов» [57, с. 5]. Выявленные отклонения в биоэлектрической активности мозга у учащихся с дизорфографией указывают на нарушение у них мозговой организации психических процессов, что в свою очередь приводит к особенностям их протекания, а также оказывает влияние на поведение таких детей, проявляющееся в истероидных реакциях, негативизме, агрессии и т.д. [57]. В результате чего автор приходит к обоснованному выводу о том, что помощь этим детям должна носить комплексный медико-психолого-педагогический характер.

Анализируя нарушения письма, такие авторы, как О.В. Елецкая [56, 57], М.М. Безруких [21], высказывают другое мнение о природе дизорфографии, которая может быть не только результатом речевого нарушения, но и носить «ложный», т.е. дидактогенный характер. М.М. Безруких считает, что в таком случае нарушение письма связано с неадекватностью выбора методик обучения, нерегулярностью образовательного процесса или, наоборот, с его чрезмерной интенсификацией [21, с. 7; 56, с. 61; 57, с. 9, 17].

По мнению О.И. Азовой и А.Н. Корнева, дизорфография может существовать в трех разных видах, имеющих в своей основе нарушение овладения орфографическими нормами правописания: как морфологическая дизорфография, связанная с несформированностью морфологического анализа; как синтаксическая дизорфография, обусловленная стойкой неспособностью

овладевать синтаксическими правилами (пунктуацией); и как смешанная дизорфография, сочетающая в себе и орфографические, и пунктуационные ошибки [3, 90].

Таким образом, проведенный анализ литературы показывает, что дизорфография является результатом речевой патологии, чаще всего носящей системный характер, и представляет собой самостоятельное нарушение, преодоление которого требует комплексного логопедического подхода, реализуемого учителем-логопедом.

1.2. Основы овладения орфографическим навыком

Исследованием нормального процесса формирования орфографического навыка письма занимаются педагоги [8, 19, 20, 117, 118, 119, 149, 159, 171] и психологи [27, 49, 61, 62, 63, 64, 65, 158]. Специфику его формирования исследуют специалисты коррекционной педагогики [6, 7, 31, 44, 45, 46, 52, 88, 94].

Основой овладения орфографическим навыком письма, как показывают исследования, является сохранность речи, познавательной сферы (мышления, восприятия, внимания, памяти, имеющих различные модальности [зрительную, слуховую, речедвигательную]), лингвистических и метаязыковых способностей [27, 39, 58, 65, 102, 107, 126, 127, 128, 159, 196].

В первую очередь орфографический навык, являясь навыком речевым, подразумевает сохранность устной речи, которая должна сформироваться у ребенка в дошкольном возрасте [129, 130, 159]. В этот период происходит развитие звуковой стороны речи, которое протекает в неразрывной связи с усвоением словарного запаса и грамматического строя. Ребенок овладевает грамматическими нормами языка, в основе которых лежат речевые ассоциации,

исключительно практическим путем, подражая взрослым, проводя сопоставления и обобщения [102, 107]. Позиции Р.Е. Левиной находят свое отражение в работах Н.С. Рождественского, который писал: «чем правильнее произношение, богаче словарь и грамматические формы в речи учеников, тем грамотнее их письмо, и, наоборот, чем больше отстывает эта речь от норм литературного языка, чем беднее словарные и грамматические возможности, тем ниже грамотность» [159, с. 87], подтверждая тем самым взаимозависимость между уровнем развития речи и грамотностью ребенка.

Одним из психических процессов, обеспечивающих нормальное формирование орфографического навыка письма, О.В. Елецкая считает мышление. Особое место она отводит алгоритмическому мышлению, позволяющему «рационализировать путь к решению орфографической задачи» [58, с. 49]. Важными для правильного формирования орфографического навыка являются такие мыслительные операции, как сравнение, обобщение, абстрагирование, систематизация, классификация, а также одновременный (симультанный) и последовательный (сукцессивный) анализ и синтез [23, 110, 142, 191].

Восприятие представляет собой начало познания материала, предъявляемого учителем, и здесь немаловажную роль играют зрительный, слуховой и речедвигательный анализаторы, которые в комплексе позволяют получить первые впечатления. На основе этих впечатлений строится «опыт в области правописания, который совершенно необходим ученику для того, чтобы затем сделать более сознательные обобщения в виде правил» [159, с. 64].

«Полноценная способность к концентрации, распределению и переключению внимания...» позволяет осуществлять контроль за письмом, а также производить корректировку в случае неправильно выполненного действия [58, с. 48].

Для нормального формирования орфографического навыка письма необходимым условием также является сохранная память различных модальностей. Зрительная память в большей мере задействована при списывании.

Слуховая память обеспечивает запоминание последовательности фонем в той или иной морфеме. Благодаря речедвигательной памяти осуществляется запоминание движений органов артикуляции в процессе проговаривания слов, имеющих в своем составе непроверяемые орфограммы. «Моторная память формируется в процессе многократной записи одного и того же слова учеником» [58, с. 48]. Мнестические процессы могут нормально функционировать только при условии успешного развития таких операций, как запоминание, хранение и воспроизведение [26].

Важной для удержания «временной последовательности языковых единиц, подлежащих записи», является сохраняющая кратковременная память [58, с. 47]. Долговременная память позволяет хранить и воспроизводить спустя длительное время формулировки изученных правил и алгоритмы выполнения тех или иных орфографических задач, а также осуществлять процессы запоминания и воспроизведения безошибочного написания словарных слов и морфем, которое совершается по принципу единообразия.

Еще одну из основ овладения нормальным орфографическим навыком письма составляют лингвистические способности, в структуре которых Б.В. Беляев выделяет языковые способности, состоящие из фонетического, фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой системы; речевые способности, включающие говорение, слушание, письмо и чтение; лингвистическое мышление и чувство языка [22].

Под языковой способностью Д.Б. Эльконин подразумевает сложноорганизованную, иерархическую структуру, в составе которой находятся связанные между собой определенным образом фонетический, лексический, морфологический, синтаксический и семантический компоненты, требующие хорошего владения устной речью [195].

По мере обогащения речевого опыта и развития словаря у ребенка возникает возможность усвоения правил оперирования «речевыми единицами», в процессе которого формируется лингвистическое мышление, т.е. система

умственных действий, позволяющая познавать явления изучаемого языка и обнаруживать закономерности между ними [48].

Чувство языка, или языковое чутье, представляет собой интуитивное владение языком, формирующееся в дошкольном возрасте на основе речевого опыта [1, 50, 129, 130, 159]. Исследования Н.С. Рождественского показывают, что имеются ученики, которые безошибочно пишут слова, подчиненные еще не изученным правилам, при этом они не могут объяснить, каким образом осуществлен выбор написания слова [159]. В таких случаях можно говорить об овладении грамотным письмом не путем изучения лингвистической теории, а с помощью установления орфографических закономерностей опытным путем, путем догадки [129, 130, 159]. Это явление носит название «чувство орфографии», или «природной грамотности», которое в свою очередь опирается на чувство языка.

Еще одной основой, служащей для успешного овладения орфографическим навыком письма, является метаязыковая способность, под которой А.Н. Корнев понимает умение «выделять язык как самостоятельную реальность, как объект познания» [цит. по: 16, с. 19]. Наиболее трудной задачей, стоящей перед школьником в процессе овладения лингвистической терминологией, становится осознание лексического значения терминов, поскольку такое значение является произвольно приписанным. В результате чего можно говорить о том, что язык терминов представляет собой метаязык, имеющий свои особенности, которыми дети овладевают в процессе целенаправленного обучения [17, 136, 186, 187].

Овладение орфографическим навыком изучалось в двух направлениях: антиграмматическом и грамматическом. Согласно антиграмматическому направлению, сторонниками которого были Н.Ф. Бунаков [32], В.П. Шереметевский [189] и др., в основе выработки орфографического навыка «лежит процесс постепенного накопления зрительных образов слов», что приводит к «механическому» характеру овладения навыком. На сегодняшний день в науке устойчиво доминирует второе – грамматическое – направление, представителями которого стали К.Д. Ушинский [177, 178], Д.И. Тихомиров [172]

и др., считающие, что в основе формирования орфографического навыка должны лежать «сознательные» действия ученика. Согласно грамматическому направлению навыки представляют собой «автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатываемые в процессе ее выполнения» [8, с. 3], т.е. это действия, основанные на «...сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающиеся автоматизации» [27, с. 91]. Главенствующей, несмотря на спорность этого вопроса, является позиция, заключающаяся в том, что навыки формируются на базе умений, в основе которых лежат знания и их применение [40, 80, 81, 83, 159, 194, 196, 197].

Г.Г. Граник считает, что «прямого пути от сообщения правил к грамотному письму нет» [49, с. 30]. Обучению орфографическому навыку предшествует овладение навыком фонетического письма, включающего три операции, подробно описанные А.Р. Лурия [113, 115]. Первой операцией, необходимой для успешной записи диктуемого слова, является проведение анализа его звукового состава. Для этого необходимо уметь выделять отдельные звуки из речевого потока, определять их существенные признаки, сопоставлять эти звуки на основе выделенных признаков с другими речевыми звуками, что позволит переводить конкретный слышимый звуковой вариант в фонемы [13, 15, 37, 112, 113, 115, 184]. Важным на данном этапе становится умение четко определять последовательность звуков в слове. Для данного явления в отечественной логопедической литературе используется термин «фонемный анализ» [97, 102, 107, 166, 168]. За операцией анализа звукового состава слова следует перевод выделенной дискретной фонемы или их комплексов в соответствующую графему. Процесс «перешифровки» в зрительную графическую схему происходит с учетом топологических свойств графемы, т.е. расположения ее элементов в пространстве. Заключительной операцией процесса письма является «перешифровка» графемы в кинему, т.е. «перешифровка» оптического знака в кинетическую схему последовательных движений руки. Для того чтобы процесс письма осуществлялся успешно, необходима точная координация указанных выше операций [14, 15, 91,

112, 174], которыми ребенок овладевает последовательно, переходя от одной операции к другой, а также сохранность структур головного мозга, участвующих в акте письма, каждая из которых выполняет специфически отведенную ей роль [112, 113, 114, 115].

В этот период происходит овладение графикой, которая устанавливает общие условия употребления всех букв алфавита при обозначении звуков функционально сильных позиций [28, 29, 35, 71, 85, 86, 132, 165, 193]. Написания, устанавливаемые графикой, называются опорными и создаются по правилам слогового принципа [71, 74, 86], который заключается в том, что единицей письма является слог, точнее, сочетание букв. А.И. Моисеев считает, что более уместно использовать термины «буквосочетательный» или «позиционный» принцип [132, с. 223-228], поскольку они точнее отражают факт того, что выбор буквы при письме определяется в результате сочетания данной буквы с буквами, соседствующими с ней (предшествующей или последующей), т.е. учитывается позиция букв в слове. Там, где графика не может управлять обозначением фонем, а именно на стыке морфем и в абсолютном конце слов для согласных и внутри морфем для гласных, вступает в свои права орфография.

С момента изучения орфографических правил, которое начинается в соответствии с учебной программой уже в 1-м классе, к процессу овладения операциями письма подключается формирование орфографических умений. По мнению М.Р. Львова, ребенок постепенно овладевает нахождением орфограммы и определением ее типа; определением последовательности решения орфографической задачи; непосредственной проверкой конкретного случая написания; завершая проделанные действия записью проверенного в тетрадь [119, 120].

Процесс решения орфографической задачи раскрыт в работе А.Н. Корнева [90], который предлагает несколько вариантов в зависимости от специфики применяемого правила и уровня автоматизации.

Вариант А. Происходит обнаружение орфограммы, затем актуализация соответствующего правила, после чего осуществляется оценка орфографического

поля, за которой следует морфологический анализ слова, требующий привлечения лексического или же морфологического материала. Результатом решения орфографической задачи является запись слова в тетрадь.

Вариант Б. Выполняется обнаружение орфограммы, требующее актуализации правила, затем осуществляется проверка с помощью подбора аналогии и запись слова в тетрадь.

Вариант В. У ребенка происходит актуализация зрительного образа слова, при этом непосредственное выделение самой орфограммы отсутствует, после чего осуществляется запись в тетрадь.

Вариант Г. Запись слова осуществляется на основе моторной памяти и не требует анализа орфограммы.

Решение орфографической задачи подразумевает опору на мотивацию, которая будет способствовать запоминанию правила, его осознанию, умению соотносить содержание правила с практическим применением и контролю, позволяющему оценить успешность изучения орфографического правила [55].

Как и любые другие, орфографические умения «развиваются на почве сознательной деятельности, постепенно автоматизируясь» [159, с. 43-44], и проходят ряд последовательных этапов своего становления [170], превращаясь в прочный навык.

На первом этапе учащийся овладевает анализом орфограмм в соответствии с изучаемыми правилами и способами их обнаружения. Данная система рассуждений носит развернутый характер и осуществляется вслух с целью актуализации полученных знаний, а также теоретического обоснования алгоритма действий.

На следующем (втором) этапе происходит сворачивание алгоритма обнаружения той или иной орфограммы, что подтверждается увеличением скорости, с которой получается итоговый результат. Главенствующую роль приобретает анализ с использованием схемы, что позволяет закрепить последовательность действий в ходе поиска нужной орфограммы, однако еще

сохраняются промежуточные звенья в цепочке рассуждений, давая тем самым возможность закрепляться ассоциативным связям.

На заключительном (третьем) этапе, который должен завершиться к концу средней школы, «отдельные звенья объединяются в целостное орфографическое действие, ...образуется прямая ассоциация между исполнительной частью одного звена и обосновывающей другого» [142, с. 22], в результате чего орфографический навык письма становится автоматизированным, не требующим наглядной опоры действия и осуществляющимся в умственном плане [8].

Быстрое обнаружение орфограмм в тексте, предъявляемом на слух, определение их типов и, кроме того, нахождение допущенных ошибок во время письма М.Р. Львов называет «орфографической зоркостью». «Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность» [119, с. 39] приводят к появлению орфографических ошибок, которые обусловлены нарушением овладения правилами, базирующимися на орфографических принципах письма.

Принципы русской орфографии – это закономерности (руководящие идеи), лежащие в основе орфографической системы, общие основания для написания словоформ, где у пишущего имеется возможность выбора, предоставляемого графикой [72, 84, 85, 148].

Основными орфографическими принципами, выделяемыми большинством исследователей, являются: фонетический, морфологический (фонематический) и традиционный (исторический) [25, 74, 79, 86, 135, 165, 192]. Эти принципы помогают учителю осуществить выбор методов и приемов обучения школьников конкретным типам орфограмм.

Фонетический принцип правописания [25, 35, 74, 79, 165, 192], который Ю.С. Масловым называется фонематическим [71, 123], эволюционно (онтологически) является более ранним. Данный принцип орфографии применяется в тех случаях, когда на письме необходимо отразить позиционные чередования фонем, т.е. обозначение фонем слабых позиций происходит буквами на основе прямого их соответствия «фонема – адекватная ей буква», без учета

каких-либо критериев [71, с. 89-104; 72, с. 148; 74, с. 111-112]. Данному принципу подчиняется написание приставок, оканчивающихся на «з/с»: без-, из-, воз-, низ-, раз-, чрез- («безболезненный», «бескорыстный»), а также употребление начальных букв «и/ы» в корне после приставок, оканчивающихся на согласный («**в**з**и**мать» – «**в**оз**ы**меть», «**и**скать» – «**о**б**ы**ск») [73, 165].

В качестве следующего принципа, на котором базируется передача звуков (фонем) буквами в составе слов и морфем, рассматривается морфологический принцип [24, 35, 72]. Однако единого взгляда на название данного принципа нет. Для его обозначения в литературе встречаются следующие термины: фонематический, или фонемный, [86, 165], словопроизводственный [125, 192], этимологический [70, 125, 192], принцип аналогий [24, 25, 70], морфематический [70, 135, 163], фонематически-морфологический [79]. Морфологический принцип большинством лингвистов определяется как ведущий принцип русской орфографии [71, 73, 86, 165, 185], который представляет собой «способ обозначения фонем, при котором фонемы слабых позиций обозначаются с целью сохранения графического единообразия буквами, адекватными фонемам сильных позиций» (например, «дуб» [дуп] – «дубы» [дубы] – чередование фонем на письме не отражено) [86], т.е. предполагается единообразное написание морфем (приставки, корня, суффикса, окончания), которое не зависит от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при словообразовании и словоизменении. К числу таких расхождений относятся написания безударных гласных в приставке, корне, суффиксе, окончании; оглушение звонких согласных и озвончение глухих согласных, стоящих перед парными глухими или звонкими согласными; оглушение звонких согласных в абсолютном конце слова.

Исследованиями звукового уровня языка, в рамках которого изучаются фонема и распределение звуков по фонемам (термин «фонема» введен И.А. Бодуэном де Куртенэ [28, 29]), занимаются разные фонологические школы, однако двумя ведущими в отечественной науке являются Московская фонологическая школа (МФШ) и Санкт-Петербургская фонологическая школа

(СПФШ), взгляды которых относительно трактовки фонемы и общего количества фонем в русском языке разнятся.

Основным положением учения о фонеме с точки зрения МФШ, представленной трудами Р.И. Аванесова, П.С. Кузнецова, А.А. Реформатского, В.Н. Сидорова, А.М. Сухотина, Н.Ф. Яковлева и др., которые опираются на идеи И.А. Бодуэна де Куртенэ, является представление о том, что «для отнесения разных звуков к одной фонеме необходимо и достаточно, чтобы звуки находились в дополнительном распределении (дистрибуции) в зависимости от фонетических позиций и занимали одно и то же место в одной и той же морфеме (точнее – морфе), т.е. позиционно чередовались» [30, с. 210]. Согласно исследованиям лингвистов СПФШ (Л.В. Щерба, С.И. Бернштейн, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, А.Н. Гвоздев и др.) в одну фонему могут объединяться только те звуки, которые похожи друг на друга как акустически, так и артикуляторно. Терминологические споры представителей МФШ и СПФШ относительно доминирующего принципа орфографии не утихают до сих пор. Работы М.В. Панова, являющегося представителем МФШ, свидетельствуют о том, что правильно называть ведущий принцип орфографии «фонематическим», т.к. «...морфологический принцип (если под этим понимать единообразное написание морфемы, а не морфа) не может быть последовательно осуществлен в орфографии русского языка в связи с большим количеством нефонетических чередований в морфемах» [86, с. 384]. Если исходить из того, что на письме реализуются морфы, представляющие собой линейную реализацию морфемы и имеющие стабильный фонемный состав, то «...противопоставление фонематического и морфологического принципов теряет свою остроту и основной принцип русской орфографии в равной мере может считаться и фонематическим, и морфологическим» [86, с. 385].

Так как программы обучения по предмету «русский язык» в школах построены на основе соотнесения овладения правописанием и изучения морфем, мы будем придерживаться позиции В.Г. Ветвицкого, В.Ф. Ивановой, А.И. Моисеева, Д.Э. Розенталя, называющих ведущий принцип орфографии «морфологическим» [35, 160].

Традиционный принцип правописания [30, 71, 74, 86], который в литературе также обозначается как исторический [25, 192] или историко-традиционный [79], представляет собой принцип, при котором «...фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы, однако выбор осуществляется на основе этимологии» [30, с. 350-351]. Этому принципу подчинены слова, написание которых сложилось исторически, и на сегодняшний день их невозможно проверить, поэтому они пишутся по уже сложившейся традиции. К словам, подчиняющимся традиционному принципу правописания, относятся словарные слова, написание которых следует запомнить («пальто», «заяц» и т.д.). В.Ф. Иванова именуется принцип, которому подчиняется данное правило, фонемно-традиционным, мотивируя это тем, что при письме фонемные противопоставления в словах при обозначении фонем, находящихся в слабой позиции, не нарушаются [75, 76]. Кроме того, к нему относят написание многих слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение, которое на письме отражается устоявшимися сочетаниями (например, «синего», «конечно», «чтобы» и др.), и написание наречий и наречных сочетаний, а также имен собственных в тех случаях, где выбор написания заглавной буквы не сопряжен с семантикой слова («Павел», «Оренбург» и т.д.).

А.Н. Гвоздев и М.Р. Львов считают, что такие написания подчиняются морфологическому принципу письма, поскольку в процессе словообразования и словоизменения сохраняется единообразие морфем (например, «собака», «собачка», «собачонка»). И.Г. Овчинникова в своей работе отмечает, что «традиционный принцип не в состоянии самостоятельно определять письменный облик морфемы / слова, ...т.к. этот принцип реализуется в ансамбле с фонетическим или морфематическим принципом» [135]. Лингвисты, отстаивающие общепринятую точку зрения, считают, что беспроверочность не позволяет отнести его к морфологическому принципу письма, и утверждают о необходимости его выделения как самостоятельного орфографического принципа.

Также в последнее время активно развивается орфография заимствованных слов, правописание которых строится на двух основных принципах (транслитерации, транскрипции), рассматриваемых как частный случай традиционного. На принципе транслитерации базируется передача буквенного состава исходного слова средствами алфавита заимствующего языка. Принцип транскрипции лежит в основе передачи фонемного состава заимствованного слова средствами алфавита заимствующего языка. Как правило, эти два принципа русской орфографии сочетаются вместе [86, 135].

Помимо перечисленных принципов Л.Р. Зиндер [71], Ю.С. Маслов [123] и И.Г. Овчинникова [135] выделяют грамматический принцип (принцип морфолого-графических аналогий [30, 74, 76]), который является зависимым от основных принципов орфографии: фонетического и морфологического. К данному принципу причисляются те виды написаний, которые отражают грамматические особенности слова, например, передают такие категории, как падеж, род, число, лицо, принадлежность к той или иной части речи. Этим принципом, в частности, объясняется написание «ь» в конце имен существительных женского рода (например, «рожь», «мышь»); использование «ь», как графического уравнивателя, для обозначения категории повелительного наклонения («режь», «брось») и инфинитива («гнать», «беречь»). Перечисленные правила, по мнению Л.В. Щербы, относятся к идеографическому принципу письма, поскольку «...это не имеет никакого значения фонетического, но имеет значение смысловое...», т.е. «...знаки ассоциируются непосредственно со смыслом, минуя звук» [192, с. 45-49].

Дифференцировочный (или дифференцирующий) принцип правописания, выделяемый С.В. Князевым, С.К. Пожарицкой [86] и И.Г. Овчинниковой [135] (принцип дифференциации [25]; иероглифический [193], идеографический [192]), как и грамматический принцип письма, является вторичным и «наслаивается» на морфологический и фонематический принципы. Дифференцировочный принцип применяется для графического различения слов, имеющих одинаковое звучание и относящихся к одной части речи. В соответствии с этим принципом полностью

передаваемый на письме звуковой облик слова дополняется различными графическими способами передачи звукового состава слова, такими как, например, использование удвоенной согласной («бал» – «балл»), обозначение одной и той же последовательности звуков на письме по-разному («компания» – «кампания») с целью графического различения слов, имеющих разное лексическое значение. Выделение данного принципа считается неоднозначным и спорным среди лингвистов. Так, А.Н. Гвоздев отмечает лишь «дифференцирующие написания», считая, что «нет оснований говорить о принципе дифференциации», поскольку «дифференцирующие написания являются лишь следствием применения других принципов» [30, с. 350; 41]. М.В. Панов рассматривает дифференцирующий принцип «...как частный случай традиционно-исторического» [138, с. 122].

А.И. Моисеев считает, что общее правило разграничения слитных и отдельных написаний слов сводится к тому, что «...части слов пишутся слитно, слова – раздельно», в результате чего «принцип таких написаний можно считать лексикологическим, или лексическим» [132, с. 239]. В.Ф. Иванова предлагает называть данный принцип лексико-морфологическим, поскольку «...слово выделяется в речи как особая единица на основании ряда лексических и морфологических признаков» [35, с. 86; 74, с. 160; 76, с. 120].

Выделение имен собственных, обусловленных семантикой слова («Орел» – «орел», «Шарик» – «шарик»), а также написание аббревиатур (т.е. графических сокращений слов), по мнению В.Ф. Ивановой, реализуется с помощью семантического принципа правописания [74].

Кроме того, в своих работах А.И. Моисеев [132] выделяет слого-морфемный (или морфемно-слоговой) принцип письма, регулирующий правила переноса слов с одной строки на другую. По мнению автора, такое название принципа обусловлено тем, что «учитывается прежде всего слоговая структура слова, а затем и его морфемная структура» [132, с. 241]. В.Ф. Иванова [35, 73, 74] считает, что данное правило основывается на сочетании фонетического и морфологического (учитывающего морфемную структуру слов) принципов.

Проведенный анализ принципов письма позволяет «соотнести» их с разделами современной русской орфографии [35, 74, 75, 76, 109], изучаемыми детьми общеобразовательной школы:

- 1) правила передачи звуков (фонем) буквами в составе слов и морфем – фонетический, морфологический, традиционный, дифференцировочный, грамматический принципы;
- 2) правила о слитных, полуслитных (дефисных) и отдельных написаниях слов – лексикологический принцип;
- 3) правила употребления прописных (больших) и строчных (малых) букв – семантический принцип;
- 4) правила переноса слов с одной строки на другую – слого-морфемный принцип;
- 5) правила графического сокращения слов – семантический принцип.

Нарушение овладения правилами, входящими в перечисленные разделы орфографии, приводит к дизорфографии, выделяемой как самостоятельное нарушение, и характеризуется на письме дизорфографическими ошибками.

Таким образом, к дизорфографическим ошибкам у школьников начальных классов следует относить не только нарушения овладения правописанием слов, подчиненных фонетическому, морфологическому и традиционному принципам письма, признанным большинством исследователей, но и нарушения письма слов, базирующихся на грамматическом, дифференцировочном, лексикологическом, слого-морфемном принципах письма, которые будут являться основным диагностическим критерием выявления дизорфографии.

1.3. Критерии и методические приемы выявления дизорфографии у младших школьников

Для изучения и преодоления нарушений письма, прежде всего, необходимо проведение правильной диагностики, главной задачей которой является их своевременное выявление и возможность проведения дифференциации нарушений письма между собой.

Анализ литературы показывает, что вопросу разработки стандартизированных методик в педагогике достаточного внимания не уделяется.

Абсолютное большинство традиционных диагностических методик, используемых в педагогике, опирается на личную, субъективную оценку экспериментатора и не имеет под собой объективных методов исследования интересующих параметров, что существенно осложняет проведение сравнения получаемых сведений. Кроме того, отсутствует дифференцированная оценка выполнения заданий, носящая стандартизированный характер.

Под стандартизацией понимается унификация, т.е. приведение процедуры проведения теста и его оценки к единым нормативам [10, 82], в результате чего стандартизация позволяет достичь объективности получаемых результатов и их сопоставимости у разных испытуемых.

Выделяют две формы стандартизации. В первом случае это приведение условий проведения обследования, протоколов и способов регистрации результатов и их оценки к единым нормативам, а также унификация инструкции к заданиям. Во втором – реконструирование уже имеющейся искусственно созданной оценочной шкалы результатов в соответствии с нормативами, основанными на распределении данных, полученных на большой выборке испытуемых.

В данной работе под разработкой диагностической методики выявления дизорфографии будет пониматься процесс ее создания, имеющий под собой научное и экспериментальное обоснование.

Разработка стандартизированной методики содержит ряд этапов. На первом этапе формулируется цель тестирования. Затем осуществляется планирование содержания разрабатываемой методики, в ходе которого намечается количество заданий, время их выполнения и т.д. После этого выбирается генеральная совокупность, которая должна иметь все основные признаки, присущие популяции, относительно которых планируется делать выводы.

На завершающем этапе создания стандартизированной методики происходит ее апробация, в ходе которой осуществляется статистическая обработка полученных данных и разрабатывается нормированная шкала оценки результатов.

Традиционно для выявления дизорфографии используется несколько видов письменных заданий, которые включают написание словарных слов, диктанты, упражнения по восстановлению пропущенных букв, изложения, сочинения [3, 96].

Основным критерием дифференциальной диагностики дизорфографии можно считать ошибки правописания слов, отражающие не способы, а правила передачи звучащей речи на письме.

К этим ошибкам С.Б. Яковлев относит орфографические ошибки. Под морфологическими аграмматизмами автор понимает ошибки, обусловленные недоразвитием грамматического структурирования. Автор считает, что к наиболее часто встречающимся орфографическим ошибкам, выявляемым в письменных работах детей с тяжелыми нарушениями речи, относится правописание безударных гласных в корне слова и в окончаниях, глухих и звонких согласных, а также обозначение твердости и мягкости согласных на письме [198].

И.В. Прищепова в своей работе «Дизорфография младших школьников» [142], посвященной изучению дизорфографии, ее диагностике и коррекции,

считает, что дизорфографические ошибки появляются у детей с ОНР. Однако конкретный перечень ошибок автором не приводится.

Наиболее полный перечень дизорфографических ошибок представлен в работе О.И. Азовой (2015) [3], которая изучает ошибки дизорфографического характера, допускаемые учащимися 3–4-х классов, и делает попытку соотнести их с нарушением различных принципов орфографии, опираясь на исследования О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой (2013) [77]. Так, к морфологическому принципу письма ею относится правописание проверяемых безударных гласных в корне (а, о, я, и, е), проверяемых парных согласных, находящихся в слабой позиции (б – п, в – ф, г – к, д – т, ж – ш, з – с), непроизносимых согласных, наиболее частотных приставок в именах существительных и прилагательных, а также суффиксов, правописание «не» с глаголами, написание безударных окончаний «е/и» в именах существительных 1, 2 и 3-го склонения, «о/е» в окончаниях имен существительных и после «ц», «ь» после шипящих в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа, безударные личные окончания глаголов настоящего и будущего времени, «тся» и «ться» в глаголах, различие приставок и предлогов, отдельное написание предлогов с местоимением и перенос слов. Традиционный принцип письма, по мнению автора, управляет такими написаниями, как непроверяемые гласные и звонкие и глухие согласные в корне слова, буквы «а», «и», «у» после шипящих (ча – ща, жи – ши, чу – щу), устоявшиеся сочетания «чк», «чн», «нщ» др. и удвоенные согласные в словах. Фонематическому принципу подчинено обозначение мягкости согласных.

Кроме этого О.И. Азова выделяет правила, регулируемые сочетанием нескольких принципов. Так, написание разделительного «ь» базируется на сочетании морфологического принципа и принципа графики, в то время как морфологический принцип и принцип дифференцирующих написаний совместно управляют правописанием «ь» на конце имен существительных после шипящих; «ь» в именах существительных родительного падежа и имен существительных, оканчивающихся на шипящий; заглавной буквой в именах собственных и в начале предложения. Правописание безударных окончаний имен прилагательных

регулируется сочетанием морфологического принципа письма и «запоминания». Также к ошибкам правописания автор относит использование разделительного «ь», написание которого регламентируется принципом графики.

Вместе с этим у разных авторов существуют разногласия относительно того, какому из орфографических принципов подчиняется правописание внутриспадежных и междиспадежных окончаний, окончаний глаголов и т.д. Так, Н.Ю. Шарипова [188] причисляет данные правила к грамматическому принципу письма, однако анализ литературы показывает, что эти правила управляются морфологическим принципом письма, отвечающим за единообразное написание морфем (в частности, окончаний). Кроме этого несоответствия касаются различия приставок и предлогов на письме и правил переноса слов со строки на строку, которые О.И. Азова [3] относит к морфологическому принципу письма. В данной работе мы будем придерживаться позиции, согласно которой данные написания базируются на лексикологическом и слога-морфемном принципах письма соответственно. Правописание «ь» после шипящих в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа, причисляемое О.И. Азовой к морфологическому принципу, регулируется грамматическим принципом орфографии.

Следующим важным критерием выделения дизорфографии считается количество допускаемых ошибок в письменных работах учащихся, с помощью которого И.В. Прищепова выделяет различные (как и у любого нарушения) степени ее выраженности. Дизорфография может быть легкой, когда в письменных работах учеников количество дизорфографических ошибок не превышает 15% от всего количества орфограмм в тексте; средней – не более 30% ошибок – и тяжелой, при которой ошибочные написания орфограмм составляют более 50% [142].

Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой [96, 142], О.И. Азовой [2, 4] количество дизорфографических ошибок условно соотносится с уровнями успешности выполнения задания – «высоким уровнем», «уровнем выше среднего», «средним уровнем», «уровнем ниже среднего», «низким уровнем», – выделяемыми авторами. Для слухового диктанта оценка результатов выглядит следующим

образом: «высокий уровень – безошибочное написание диктанта; уровень выше среднего – допускаются 2–3 орфографические ошибки, которые самостоятельно школьником замечаются и исправляются; средний уровень – допускается 2–3 ошибки правописания, отдельные помарки и исправления; уровень ниже среднего – допускается 4–6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений; низкий уровень – письменная работа содержит более 6 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления» [2, с. 45; 4, с. 27-28; 96, с. 5; 143, с. 52-53]. Однако деление на уровни и соотнесение их с количеством орфографических ошибок, на наш взгляд, носит формальный характер. Обследование орфографических навыков названными авторами проводится на разных выборках, а средний популяционный показатель количества ошибок никем не приводится, в результате чего в методиках отсутствуют четкие нормативные границы, позволяющие с уверенностью говорить о наличии / отсутствии дизорфографии у учащихся и степени ее выраженности.

Анализ специальной педагогической литературы показывает, что дизорфографическими могут считаться только те ошибки, которые носят стойкий повторяющийся характер, не являются «ошибками роста» [9, 161], возникающими в процессе овладения тем или иным правилом, и в основном наблюдаются в слабых позициях в слове. Данную категорию ошибок, следует отличать от ошибок, вызванных дидактогенными причинами. Несмотря на то, что характер и количество ошибок могут быть такими же, как и у школьников с нарушением письма – дизорфографией, дидактогенные ошибки не носят патологического характера, речь и развитие детей не имеют особенностей и соответствуют возрастным нормативным показателям. Важно, что эти орфографические ошибки преодолеваются в процессе систематического обучения, в основе которого лежит адекватный выбор методики обучения.

Существенным для диагностики дизорфографии является отграничение дизорфографических ошибок от дисграфических, возникновение которых базируется на разной основе. Данный факт подтверждается объективными

исследованиями, проведенными Cao F., Bitan T., Chou T.-L., Burman D., Booth J. [202], Halgon E, Dhond P., Christensen N [203], Friederici, A.D. [204] с помощью метода нейровизуализации, которые свидетельствуют о том, что процесс решения фонологической задачи вызывает активизацию височной области, в то время как теменная доля активизируется при решении орфографической задачи.

Обсуждая вопрос связи дизорфографии с дисграфией, О.И. Азова, О.В. Елецкая, Л.А. Тишина, Т.П. Гридина и др. [5, 11, 54, 89, 111, 142, 143, 173] считают, что это различные нарушения, которые могут быть связаны между собой.

И.В. Прищепова отмечает, что наличие несформированности языкового анализа и синтеза, а также грамматического строя речи [142, 143] приводит к появлению как дисграфии, так и дизорфографии. Вместе с тем автор выдвигает предположение, что в некоторых случаях эти два нарушения письма могут быть и не связаны между собой, однако в своих исследованиях не приводит экспериментальных данных, подтверждающих данный факт.

А.Н. Корнев, отмечая связь между дисграфическими и орфографическими ошибками [90, 91], делит всех детей с дизорфографией на две большие группы. К первой группе относятся дети, обучавшиеся в коррекционных классах, в которых логопедическая работа направлена на устранение дисграфии, в результате чего дисграфические ошибки преодолеваются, в то время как количество орфографических ошибок у этих школьников сохраняется и продолжает возрастать. Такие дети, как показали исследования, в дальнейшем продолжают испытывать трудности обучения и нелегко справляются с усвоением школьной программы. Вторая группа детей, на протяжении первых двух лет неплохо усваивавших учебный материал, в третьем классе демонстрирует резкое увеличение количества орфографических ошибок в письменных работах, которые сохраняют свою стойкость.

Выявляя причины возникновения дизорфографии и дисграфии, А.Н. Корнев считает одной из них «...несформированность метаязыковых навыков», к которым он относит языковой анализ и синтез [90, с. 137].

Дизорфография, считают другие ученые [89], является следствием возникновения у учащихся дисграфических ошибок, которые «...при отсутствии логопедического воздействия сохраняются в письме школьников и в последующие годы обучения... Дисграфия к тому времени осложняется дизорфографией» [162, с. 7]. Следует обратить внимание, что, получив результат, который подтверждается другими экспериментальными исследованиями, И.Н. Садовникова ошибочно его интерпретирует. Более позднее возникновение дизорфографии по сравнению с дисграфией обусловлено тем, что процесс изучения орфографических правил начинается только в конце первого года обучения в начальной школе, что приводит к более поздней манифестации нарушения.

В связи со сказанным следует отметить важность временного критерия, необходимого для выявления дизорфографии. Большинство исследователей констатируют наличие дизорфографии у школьников в 3–4-х классах, однако практический опыт показывает, что появление большого количества дизорфографических ошибок во всех видах выполняемых письменных работ уже в конце 1-го класса может указывать на возможность появления дизорфографии у детей.

На современном этапе логопедической науки количество исследований, посвященных дизорфографии, крайне ограничено. Все они посвящены разработке методик логопедической работы, направленных на преодоление нарушения формирования орфографического навыка письма.

А.Н. Корнев в своем исследовании выделяет ряд задач, решение которых позволяет преодолеть дизорфографию [90, 91]. К ним относятся формирование морфологических представлений и навыка морфологического анализа; закрепление различных алгоритмов решения орфографических задач; использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов овладения навыком правописания (например, «орфографическое чтение», списывание слов с представленных текстовых образцов), что в свою очередь способствует упрочению зрительного образа слова.

Методика коррекции дизорфографии, разработанная И.В. Прищеповой, направлена на преодоление данного нарушения у учащихся 2–3-х классов и состоит из нескольких этапов [143, 145].

На первом этапе выполнение орфографических действий происходит с помощью учителя-логопеда, активно используется наглядный материал. Главным на данном этапе И.В. Прищепова считает обучение «видению» орфограммы до начала записи слова в тетрадь, т.е. формирование способности прогнозировать и находить «ошибкоопасные» места в словах.

Второй этап включает в себя закрепление орфографических знаний, которое происходит с помощью использования графических и условных обозначений, схем, таблиц.

Третий этап представляет собой выполнение орфографических действий, которое сопровождается проговариванием учащимися последовательно выполняемых шагов с последующим формулированием выводов.

На четвертом этапе происходит систематизация полученных знаний и их перевод в умственный план рассуждения «про себя». В процессе выполнения орфографических и грамматических упражнений встретившиеся в словах орфограммы выделяются только условными обозначениями без опоры на схемы и таблицы.

Наряду с этапами формирования орфографических действий И.В. Прищеповой определены основные направления логопедического воздействия, к которым относятся развитие восприятия речи, обогащение лексического запаса, коррекция грамматического строя речи, развитие языкового анализа и синтеза, а также работа над связной речью и коррекция нарушений гностико-праксических функций.

Более подробно направления коррекции дизорфографии представлены в исследовании О.И. Азовой [5]. В качестве первого направления автор выделяет работу над фонетико-фонематической стороной речи, которая должна включать развитие звукового анализа, осуществляемого во взаимосвязи с морфемным анализом.

Следующим направлением является развитие лексики, которое состоит в уточнении значений слов, развитии их семантической структуры, а также в обогащении словарного запаса путем работы над многозначными словами, синонимами, антонимами и паронимами.

Наряду с указанными в качестве еще одного направления выделяется работа по уточнению грамматического значения слов, которая состоит в формировании точных грамматических представлений, таких как число, род и падеж, категории одушевленности и неодушевленности и др.

Также О.И. Азова предлагает проводить работу по дифференциации значений различных частей речи, подразумевающую обучение различению частей речи между собой, умению преобразовывать слова из одной части речи в другую.

Вместе с этими важными направлениями выделяется формирование морфологических обобщений, процессов словоизменения и словообразования.

Наряду с коррекцией устной речи О.И. Азова уделяет внимание развитию таких функций, как память, внимание, мышление, формированию орфографических знаний и орфографической зоркости.

Отличительной особенностью логопедической работы, предложенной О.И. Азовой, является применение метода «квантования» орфографического правила, который заключается в том, что изучаемое правило предьявляется не целиком, а делится на определенные части («кванты»), т.е., для того чтобы ребенок мог овладеть тем или иным правилом, сначала необходимо освоить несколько операций («квантов»), каждая из которых должна стать самостоятельным навыком прежде, чем ребенок приступит к непосредственному изучению правила.

О.В. Елецкой разработана коррекция дизорфографии у школьников 5–6-х классов, имеющая комплексный и системный характер, что заключается в учете структуры дефекта и индивидуально-типологических особенностях детей [55, 57]. К основным направлениям коррекционно-развивающего воздействия автор относит формирование лингвистических способностей, коррекцию всех компонентов устной речи, а также развитие памяти, внимания,

совершенствование мыслительных операций, навыков планирования, организации и контроля собственной деятельности.

Основной этап коррекционного обучения является одинаковым для всех школьников с дизорфографией и представляет собой совершенствование и автоматизацию орфографического навыка письма. На данном этапе происходит формирование навыка кодирования звуков, находящихся в слабой позиции, буквами, написание которых зависит от фонетического окружения; совершенствование навыка написания различных морфем.

Проанализированные методики коррекции дизорфографии в различных возрастных группах школьников направлены на исправление ошибок дизорфографического характера, однако не имеют в своей основе соотнесения с конкретными принципами, на которых базируется орфографически правильное письмо.

Вместе с тем остаются экспериментально не доказанными основные критерии выделения дизорфографии, неизвестны статистические показатели степени выраженности нарушения в современной популяции младших школьников.

Таким образом, анализ специальной литературы обнаруживает отсутствие описания полного набора дизорфографических ошибок, совершаемых учащимися начальных классов, и их соотнесения с принципами русской орфографии. Кроме этого остается неуточненным вопрос, является ли дизорфография самостоятельным нарушением.

Для решения данных вопросов возникает необходимость создания валидизированной диагностической методики выявления дизорфографии у детей общеобразовательной школы, которая будет базироваться на всех известных критериях вычленения данного нарушения письма и включать стандартизованную оценку ошибок дизорфографического характера, встречающихся в письменных работах школьников с первого по четвертый год обучения. Данная методика позволит диагностировать дизорфографию, определять степень ее выраженности и отграничивать ее от другого нарушения

письма – дисграфии – для организации и проведения индивидуально-ориентированной коррекционной работы.

Глава 2. ОРГАНИЗАЦИЯ, МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Организация и методы проведения исследования

В ходе разработки методики дифференциальной диагностики дизорфографии у учащихся младших классов решаются следующие экспериментальные задачи:

- проведение лонгитюдного изучения орфографического навыка письма в генеральной совокупности младших школьников;
- анализ экспериментальных данных, использованных для создания диагностической стандартизированной методики;
- выделение школьников без нарушений письма и учащихся с дизорфографией с помощью специально разработанной стандартизированной методики выявления дизорфографии;
- изучение навыка письма и устной речи у школьников с дизорфографией и учащихся без нарушений письма, в процессе которого определены диагностические критерии выявления дизорфографии.

Для решения задачи, связанной с проведением лонгитюдного изучения орфографического навыка письма, выбрана генеральная совокупность учащихся 1-х классов, проходящих обучение предмету «русский язык» по программе Т.Г. Рамзаевой [116, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157], соответствующей требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), на базе ГОУ «Центр образования № 556» ЮАО г. Москвы (2010–2014). Несомненным преимуществом данного метода исследования является возможность непрерывного изучения одних и тех же школьников на протяжении

первых четырех лет обучения в начальной школе, позволяющего оценить показатели становления орфографического навыка письма в разные возрастные периоды.

Потребность в стандартизации разработанной методики объясняется необходимостью в получении актуальных сведений о состоянии орфографического навыка письма и его нарушении в современной популяции школьников младших классов, а также возможностью сравнения экспериментальных данных, получаемых в ходе обследования учащихся с дизорфографией, что позволит расширить представления о природе дизорфографии.

Анализ экспериментальных данных, проведенный по результатам лонгитюдного исследования, становится основанием для создания стандартизированной методики выявления дизорфографии, с помощью которой выделено две группы: **экспериментальная группа** (далее – ЭГ), состоящая из 33 учащихся с дизорфографией, и **контрольная группа** (далее – КГ) – дети без нарушений письма в количестве 156 человек.

Изучение письма и устной речи школьников проводится в первой половине дня в одном и том же помещении, в знакомых для детей условиях.

Методика выявления дизорфографии у младших школьников

В качестве диагностического материала отобраны тексты, соответствующие возрасту и рекомендованные для использования Министерством образования и науки РФ.

Особенностью методики является то, что одни и те же задания предлагаются учащимся для выполнения дважды, в конце учебного года и в начале следующего года, при переходе в следующий класс (например, материал, используемый для обследования в конце 1-го класса, предлагается детям повторно в начале 2-го и т.д.). Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, дает возможность оценить способность детей сохранять учебные навыки к началу учебного года или утрачивать (контрольные письменные тексты

приведены в Приложении 1).

Для выявления дизорфографии у школьников 1–4-х классов проводится анализ ошибок.

1. Ошибки, характеризующие проявление дизорфографии.

К ошибкам, характеризующим проявление дизорфографии, относятся ошибки, связанные с нарушением овладения правилами, регулируемые орфографическими принципами письма, которые делятся на несколько групп в зависимости от того, на каком из орфографических принципов письма базируется та или иная группа правил.

1. Ошибки, обусловленные нарушением правописания слов, подчиненных морфологическому принципу письма:

а) ошибки в написании проверяемого безударного гласного в корне («веднелся» вместо «виднелся», «вады» вместо «воды», «бальной» вместо «большой», «молютка» вместо «малютка»);

б) ошибки в написании проверяемых парных согласных («глаткой» вместо «гладкой», «шупке» вместо «шубке», «грутке» вместо «грудке»);

в) ошибки в написании проверяемых непроизносимых согласных («радосные» вместо «радостные», «сонце» вместо «солнце»);

г) ошибки в написании приставок («зделала» вместо «сделала», «аказалась» вместо «оказалась», «праснулась» вместо «проснулась»);

д) ошибки в написании суффиксов («шалашок» вместо «шалашик», «ёжок» вместо «ёжик»);

е) ошибки, отражающие нарушение овладения единообразным написанием окончаний («летния» вместо «летняя»).

2. Ошибки, обусловленные нарушением правописания слов, подчиненных традиционному принципу письма:

а) неправильное написание традиционных сочетаний: «жи – ши», «ча – ща», «чу – щу», «чк – чн», «рщ», «щн», «нщ», «ст», «зн» («хлопочют» вместо «хлопочут», «жыл» вместо «жил», «чюдесное» вместо «чудесное», «бабочьки» вместо «бабочки», «оторочькой» вместо «оторочкой», «госьти» вместо «гости»,

«листья» вместо «листья», «жизнь» вместо «жизнь»);

б) неправильное написание слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение, которое на письме отражается устоявшимися сочетаниями («майскава», «майсково» вместо «майского», «скушно» вместо «скучно», «раннева» вместо «раннего»);

в) ошибки в написании словарных слов («легушка» вместо «лягушка», «арехи» вместо «орехи»);

г) правописание удвоенных согласных («жужат» вместо «жужжат», «грамов» вместо «граммов»);

д) неправильное написание предлогов («пот», «пат» вместо «под», «ис» вместо «из»);

е) отсутствие заглавной буквы в именах собственных («юля» вместо «Юля», «вася» вместо «Вася»).

3. Ошибки, обусловленные нарушением правописания слов, подчиненных грамматическому принципу (принципу морфолого-графических аналогий) письма:

а) «ь» в конце существительных, оканчивающихся на шипящий согласный («лучь» вместо «луч», «рож» вместо «рожь», «мыш» вместо «мышь»);

б) «ь» как графический уравниватель для обозначения категории повелительного наклонения и инфинитива.

4. Ошибки, обусловленные нарушением овладения правилами, подчиненными слогу-морфемному принципу письма:

а) неправильный перенос слов («сп-рятался», «бежа-ть», «ст-арой»).

5. Ошибки, обусловленные нарушением овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма:

а) слитное написание служебной части речи (предлога, союза, частицы) со словом, стоящим после нее («понебу» вместо «по небу», «наземлю» вместо «на землю», «надалёком» вместо «на далёком»);

б) слитное написание слова и следующей за ним служебной части речи (предлога, союза, частицы) («Васяи Юля» вместо «Вася и Юля»);

в) слитное написание двух слов («онпозвал» вместо «он позвал», «кудабежать» вместо «куда бежать»);

г) раздельное написание слова («о краска» вместо «окраска», «в сюду» вместо «всюду», «по лил» вместо «полил»).

6. Ошибки, обусловленные нарушением правописания слов, подчиненных фонетическому принципу письма:

а) правописание приставок, оканчивающихся на «з/с» («разцвели» вместо «расцвели»).

Отдельно оцениваются ошибки, допущенные на правила, которые детьми на момент обследования не изучены («утрений» вместо «утренний», «лакированной» вместо «лакированной»).

II. Ошибки, характеризующие проявление дисграфии.

К данным ошибкам относятся ошибки, нарушающие овладение фонематическим принципом письма, которые делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения.

2. Замены, смещения букв, которые вызваны акустико-артикуляционным сходством звуков:

а) глухих и звонких согласных, а также их мягких пар («польшими» вместо «большими»; «депльй» вместо «тепльй»);

б) твердых и мягких согласных, что выражается в смещениях гласных букв 1-го (а, у, о, э, ы) и 2-го (я, ю, ё, е, и) ряда между собой, т.е. в заменах / смещениях по вертикали («томной» вместо «тёмной», «пливут» вместо «плывут»);

в) шипящих и свистящих согласных («ражные» вместо «разные», «мосек» вместо «мошек»);

г) аффрикат и их компонентов («терёмухе» вместо «черёмухе», «цёрные» вместо «чёрные»);

д) заднеязычных согласных и их мягких пар («хустая» вместо «густая», «звухи» вместо «звуки»);

е) сонорных согласных и их мягких пар («грудка» вместо «грудка», «ружок»

вместо «лужок»);

ж) гласных букв между собой по горизонтали («туций» вместо «тоций», «большоя» вместо «большая»);

з) согласных по способу образования: «т – к», «п – к», «с – х» и др. («куча» вместо «туча», «большыми» вместо «большими»);

и) согласных по месту образования: «т – н», «п – м», «н – л» и др. («развертулся» вместо «развернулся»).

3. Моторные ошибки:

а) ошибки двигательного запуска («пишина» вместо «тишина», «сибела» вместо «сидела»);

б) графический поиск в процессе написания букв;

в) лишние элементы при написании букв;

г) недописывание элементов букв («плвут» вместо «плывут», «ис» вместо «их»);

д) персеверации, т.е. повторы предыдущих букв (гласных, согласных) или слогов («стебелёл» вместо «стебелёк», «лакарованной» вместо «лакированной», «разбубудили» вместо «разбудили»);

е) многократные правильные обводки букв.

4. Зрительно-моторные ошибки:

а) смешения оптически сходных букв («идбушку» вместо «избушку», «радные» вместо «разные»);

б) неточность передачи графического облика буквы;

в) неадекватное начертание букв.

5. Зрительно-пространственные ошибки:

а) зеркальное написание букв («Зжик» вместо «Ёжик»);

б) неточность оформления рабочей строки (данный параметр оценивается по выполнению первой и последней строк во всех видах письменных работ и включает в себя: неудержание строки во время письма, т.е. фиксирование количества выходов за верхнюю и нижнюю строки; колебания высоты и наклона букв; отсутствие слитности в процессе написания букв в словах; несоразмерность

элементов одной из букв; несохранение равномерного расстояния между словами; левостороннее игнорирование пространства).

б. Ошибки звукового анализа и синтеза.

а) пропуски букв: парных и непарных согласных («высоие» вместо «высокие», «кувшики» вместо «кувшинки»); гласных («лстьев» вместо «листьев», «очнь» вместо «очень»); знаков («подём» вместо «подъём»);

б) вставки букв: парных и непарных согласных («будтоны» вместо «бутоны», «разцвернулся» вместо «развернулся»); гласных («было» вместо «был», «расцевели» вместо «расцвели»); знаков («пъроехал» вместо «проехал», («лесьном» вместо «лесном»);

в) перестановки букв («отцевли» вместо «отцвели», «чуседные» вместо «чудесные», «уме» вместо «ему»);

г) антиципация согласных и гласных («кравив» вместо «красив», «чедесные» вместо «чудесные»).

Выделение дизорфографических и дисграфических ошибок считается невозможным, если в письменной работе учащегося встречаются контаминации, т.е. объединения элементов трех или более слов с различным сочетанием ошибок, проявляющихся в заменах (смещениях), пропусках и перестановках букв и/или слогов внутри такого объединения. За такую работу начисляется максимальная штрафная оценка в 30 баллов. В случае отсутствия контаминаций каждая допущенная и неисправленная ошибка оценивается в 1 балл; 0 баллов выставляется в случае отсутствия ошибки.

Общая сумма баллов, начисленных за неисправленные ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения. Таким образом оцениваются все виды письменных работ: слуховые диктанты, списывания с печатных и рукописных текстов.

Методика изучения устной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза младших школьников

Обследование устной речи, включающей изучение экспрессивной речи (звукового оформления и слоговой структуры слов, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, связной монологической речи), импрессивной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза у учащихся 1–4-х классов проведено с помощью модифицированной методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [134, 182]. Методика состоит из 10 серий заданий, носящих комплексный характер, и имеет стандартизованную систему оценки полученных результатов (тестовый материал заданий приведен в Приложении 2). Задания с 1-ой по 5-ю серии направлены на изучение экспрессивной речи, 6-я серия заданий – изучение импрессивной речи, 7-я и 8-я серии заданий позволяют оценить сформированность навыка языкового анализа и синтеза, 9-я и 10-я серии заданий – сформированность навыка морфемного анализа и синтеза.

Изучение устной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза предваряет обследование орального праксиса, артикуляционной моторики и повторения цепочек слогов, позволяющее оценить подвижность органов артикуляционного аппарата:

а) исследование орального праксиса и артикуляционной моторики состоит в показе испытуемому пяти артикуляционных упражнений, которые ребенок должен самостоятельно повторить.

Критерии начисления баллов в задании (а) за каждое упражнение:

6 баллов – точное воспроизведение с сохранением темпа предъявления;

4 балла – напряженное или замедленное воспроизведение;

2 балла – поиск позы / сужение объема движений;

0 баллов – наличие грубых ошибок / отказ от выполнения задания;

б) исследование повторения цепочек слогов включает в себя произнесение ребенком вслед за экспериментатором цепочек слогов;

Критерии начисления баллов в задании (б) за каждую цепочку слогов:

3 балла – точное воспроизведение с сохранением темпа предъявления;

2 балла – напряженное или замедленное воспроизведение;

1 балл – уподобление слогов, завершающееся самокоррекцией;

0 баллов – грубые нарушения при повторении цепочек слогов / отказ от выполнения задания.

1-я серия заданий – изучение звуковой и слоговой структуры слов. Серия включает в себя исследование звукопроизношения и произнесения слов с различной слоговой структурой:

а) исследование звукопроизношения заключается в повторении учащимся слов, предъявляемых логопедом последовательно. Звуки в словах условно разделены на пять групп (звуки [р], [р']; звуки [л], [л']; шипящие звуки; свистящие звуки; остальные звуки), каждая из которых оценивается отдельно, баллы суммируются.

Критерии начисления баллов в 1-й серии заданий (а):

6 баллов – правильное воспроизведение всех звуков;

4 балла – для воспроизведения доступен один звук или несколько звуков одной группы, однако в самостоятельной речи он произносится искаженно / заменяется;

2 балла – один звук из группы произносится искаженно / заменяется во всех речевых ситуациях;

0 баллов – искажению / замене подвержены несколько звуков группы или все;

б) исследование овладения сложной слоговой структурой слова проходит путем повторения за логопедом 40 слов, имеющих различную слоговую структуру и разделенных на 10 уровней в соответствии с классификацией, предложенной А.К. Марковой [122].

Критерии начисления баллов в 1-й серии заданий (б) за каждый уровень:

3 балла – четкое воспроизведение с сохранением темпа предъявления;

2 балла – напряженное или замедленное воспроизведение с сохранением слоговой структуры;

1 балл – незначительные искажения слоговой структуры;

0 баллов – грубые искажения слоговой структуры / отказ от выполнения задания.

Оценка полученных результатов в 1-й серии заданий. Максимальная оценка, начисляемая за данную серию заданий, составляет 60 баллов: по 30 баллов за каждое успешно выполненное упражнение.

2-я серия заданий – изучение фонематического восприятия:

а) исследование повторения 10 цепочек слогов, содержащих оппозиционные фонемы, которые используются в предварительной части обследования;

б) исследование восприятия звуков в словах-паронимах осуществляется с помощью исключения функции проговаривания. Испытуемому предлагается прикусить кончик языка и показать картинки в том же порядке, в каком слова-паронимы названы логопедом. Слова-паронимы разделены на шесть групп (в каждую группу входит по пять пар слов), и различаются они гласными звуками; звонкими – глухими согласными; твердыми – мягкими согласными; свистящими – шипящими звуками; сонорными звуками; аффрикатами и компонентами, входящими в их состав [97];

в) исследование воспроизведения слов-паронимов осуществляется при помощи повторения предъявляемых слов. Слова-паронимы разделены на шесть групп (в каждую группу входит по пять пар слов), и различаются они, так же как и в предыдущем задании, гласными звуками, звонкими – глухими согласными звуками, твердыми – мягкими согласными, свистящими – шипящими звуками, сонорными звуками, аффрикатами и компонентами, входящими в их состав.

Критерии начисления баллов во 2-й серии заданий (а, б, в):

3 балла – безошибочное повторение слов;

2 балла – переспрос;

1 балл – уподобление слогов внутри одной цепочки слогов / пары слов;

0 баллов – искажение слогов / слов не связано с дефектом звукопроизношения;

Оценка полученных результатов во 2-й серии заданий. Максимальное количество баллов составляет 210 баллов: 30 баллов начисляется за повторение цепочек слогов и по 90 баллов – за повторение слов-паронимов, за восприятие

звуков в словах-паронимах.

3-я серия заданий – изучение словаря.

Исследование словаря подразумевает под собой изучение номинативной функции речи, т.е. заключается в назывании испытуемым нарисованных на картинках предметов и действий, которые обозначаются средне- и низкочастотными словами.

Критерии начисления баллов в 3-й серии заданий:

- 3 балла – точное название предмета / действия;
- 2 балла – самокоррекция / ответ словосочетанием;
- 1 балл – близкая вербальная замена;
- 0 баллов – неправильный ответ / отказ от выполнения;

Оценка полученных результатов в 3-й серии заданий. Максимальная оценка, начисляемая за данную серию заданий, составляет 120 баллов: по 45 баллов за название предметов, 30 баллов за словоупотребление. Отдельным образом оцениваются ошибки, связанные с грамматической стороной оформления речевого высказывания в процессе ответа (неадекватное словоупотребление, поиск слова, близкие или далекие словесные замены).

4-я серия заданий – исследование грамматического строя речи:

а) исследование навыка составления предложений по картинкам различной степени сложности (от простых конструкций до сложных предложений). Для этого использован картинный материал, предложенный Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой [12, 183]. Картинный материал подобран таким образом, что длина составляемых предложений, лексическая и грамматическая сложность используемых в них слов постепенно увеличиваются.

Критерии начисления баллов в 4-й серии заданий (а):

- 3 балла – выполнение задания без ошибок;
- 2 балла – неправильный порядок слов в предложении, пропуск подлежащего или сказуемого;

1 балл – негрубые аграмматизмы;

0 баллов – грубые аграмматизмы;

б) исследование навыка составления предложений из слов, записанных в начальной форме; повторения предложений с различным уровнем грамматической сложности и разного словонаполнения; исправления смысловых и грамматических ошибок (верификация предложений); вставки пропущенных предлогов; завершения предложений;

в) образование множественного числа имен существительных как в именительном, так и в родительном падеже;

г) исследование навыка словообразования проходит с помощью речевого материала, направленного на определение уровня сформированности навыка образования имен существительных, обозначающих детенышей диких и домашних животных, а также образования от имен существительных относительных, качественных и притяжательных имен прилагательных.

Критерии начисления баллов в 4-й серии заданий (б, в, г):

3 балла – выполнение задания без ошибок;

2 балла – самокоррекция или исправление после стимулирующей помощи;

1 балл – использование существующей формы слова, не соответствующей контексту;

0 баллов – использование при ответе несуществующих форм слов / отказ от выполнения задания.

Оценка полученных результатов в 4-й серии заданий. Максимальная оценка за выполнение заданий 4-й серии – 240 баллов: 45 баллов за составление предложений, по 15 баллов за повторение предложений, выстраивание предложений из слов в начальной форме, дополнение предложений предлогами, верификацию предложений, завершение предложений; 30 баллов за образование множественного числа имен существительных; 90 баллов за навыки словообразования (по 30 баллов за называние детенышей, за образование относительных имен прилагательных и по 15 баллов за образование качественных и притяжательных имен прилагательных). В процессе изучения грамматического

стройка речи отдельным образом оцениваются допущенные лексические ошибки (неадекватное словоупотребление, поиск слова, близкие или далекие словесные замены).

5-я серия заданий – исследование связной монологической речи:

а) исследование навыка составления рассказа по серии из 4 сюжетных картинок подразумевает составление небольшого рассказа.

Критерии начисления баллов в 5-й серии заданий (а):

– смысловая адекватность и самостоятельность выполнения задания:

15 баллов – самостоятельное разложение картинок и точно переданный смысл происходящего;

10 баллов – использование стимулирующей помощи для раскладывания картинок и/или понимания смысла происходящего;

5 баллов – использование развернутой стимулирующей помощи при раскладывании картинок / верное разложение картинок при собственном толковании событий;

0 баллов – неадекватное изложение событий и понимание происходящего даже при условии стимулирующей помощи;

– возможность программирования при составлении рассказа (учитывается целостность текста, последовательность изложения событий и т.д.):

15 баллов – наличие в рассказе основных смысловых единиц, связанных между собой;

10 баллов – пропуск некоторых смысловых звеньев или необоснованные повторы связующих элементов;

5 баллов – пропуск смысловых звеньев, рассказ, сводящийся к перечислению деталей;

0 баллов – отсутствие связного текста;

– грамматическое оформление рассказа:

15 баллов – грамматически верное оформление рассказа с использованием разных грамматических конструкций;

10 баллов – грамматически верное оформление рассказа с использованием однотипных грамматических конструкций;

5 баллов – текст состоит из простых предложений, отмечаются единичные аграмматизмы;

0 баллов – наличие множественных аграмматизмов;

– лексическое оформление рассказа:

15 баллов – точное использование вербальных средств;

10 баллов – актуализация непродуктивной лексики после долгого поиска слов / использование близких словесных замен;

5 баллов – выраженный дефицит словарного запаса / множественные семантически близкие вербальные замены;

0 баллов – множественные замены слов близкими по смыслу / чрезмерно частое использование местоимений;

б) исследование навыка пересказа текста происходит с помощью небольшого текста, после пересказа которого ребенку предлагается ответить на вопросы, позволяющие оценить, насколько хорошо он понял смысл описанной ситуации.

Критерии начисления баллов в 5-й серии заданий (б):

– смысловая адекватность и самостоятельность выполнения задания:

15 баллов – правильно составленный пересказ с точно переданным смыслом происходящего;

10 баллов – неточное описание происходящего или верное описание ситуации после уточняющих вопросов при наличии понимания скрытого смысла;

5 баллов – правильный пересказ без понимания скрытого смысла (даже после конкретизирующих вопросов);

0 баллов – неадекватное изложение событий даже при условии стимулирующей помощи;

– возможность программирования при составлении пересказа (учитывается целостность текста, последовательность изложения событий и т.д.):

15 баллов – наличие в пересказе основных смысловых единиц, связанных между

собой;

10 баллов – пропуск некоторых смысловых звеньев или необоснованные повторы связующих элементов;

5 баллов – пересказ, характеризующийся фрагментарностью, сводящийся к перечислению деталей, необоснованные повторы связующих элементов;

0 баллов – отсутствие связного текста;

– грамматическое оформление пересказа:

15 баллов – грамматически верное оформление пересказа с использованием разных грамматических конструкций;

10 баллов – грамматически верное оформление рассказа с использованием однотипных грамматических конструкций;

5 баллов – текст состоит из простых предложений, отмечаются единичные аграмматизмы;

0 баллов – наличие множественных аграмматизмов;

– лексическое оформление пересказа:

15 баллов – точное использование вербальных средств;

10 баллов – актуализация непродуктивной лексики после долгого поиска слов / использование близких словесных замен;

5 баллов – выраженный дефицит словарного запаса / множественные семантически близкие вербальные замены;

0 баллов – множественные замены слов близкими по смыслу / чрезмерно частое использование местоимений.

Оценка полученных результатов в 5-й серии заданий. Максимальная оценка, начисляемая за данную серию заданий, равна 120 баллам: по 60 баллов за составление рассказа и пересказа текста.

6-я серия заданий – исследование импрессивной речи:

а) исследование понимания близких по звучанию слов, обозначающих названия предметов;

б) исследование понимания близких по звучанию слов, обозначающих

названия действия.

Критерии начисления баллов в 6-й серии заданий (а, б):

3 балла – правильное выполнение;

2 балла – переспрос / увеличение времени выбора изображения;

1 балл – изменение порядка слов;

0 баллов – замены, пропуски, добавления слов;

в) исследование понимания сложных логико-грамматических конструкций проходит с помощью предъявления испытуемым обратимых активных конструкций, имеющих обратный порядок слов, обратимых пассивных конструкций, имеющих прямой порядок слов, также передаются предложные конструкции с обозначением места.

Критерии начисления баллов в 6-й серии заданий (в):

3 балла – точное понимание;

2 балла – переспрос / самокоррекция;

1 балл – длительный поиск с нахождением правильного изображения;

0 баллов – неверный выбор картинки.

Оценка полученных результатов в 6-й серии заданий. Максимальная оценка, начисляемая за данную серию заданий, составляет 60 баллов: по 15 баллов за правильное выполнение первого и второго заданий и 30 баллов – за успешное выполнение третьего задания.

7-я серия заданий – изучение навыка языкового анализа:

а) исследование умения анализировать тексты и предложения осуществляется с помощью ряда вопросов, таких как «Сколько слов в предложении?», «Какое слово в предложении стоит на втором месте?» и др.;

б) для исследования особенностей слогового анализа слов используются слова разной слоговой структуры с разным количеством и типом слогов: СГ-СГ, СГС, Г-СГ, СГ-СГ-СГ, СГС-СГ, СГ-СГС-СГ. (где Г – гласный, а С – согласный). Испытуемым предлагается ответить на ряд вопросов, таких как «Сколько слогов в слове?», «Какой первый слог в слове?», «Между какими слогами стоит заданный

слог в слове?» и др.;

в) исследование фонемного (звукового) анализа слов осуществляется с помощью таких вопросов, как «Сколько звуков в слове?», «Какой первый звук в слове?», «Какой последний звук?» и др.;

Критерии начисления баллов в 7-й серии заданий (а, б, в):

3 балла – правильное выполнение пробы;

2 балла – самостоятельное исправление ошибки, допущенной при выполнении задания (самокоррекция);

1 балл – использование стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильное выполнение.

Оценка полученных результатов в 7-й серии заданий. Максимальная оценка, начисляемая за данную серию заданий, составляет 90 баллов.

8-я серия заданий – изучение навыка языкового синтеза:

а) исследование уровня сформированности навыка синтеза предложений и текста состоит в предъявлении экспериментатором следующих вопросов и заданий, таких как, например, «Получится ли рассказ из этих предложений?», «Составь рассказ из переставленных местами предложений» и др.;

б) исследование навыка синтеза слогов в слова с помощью заданий, направленных на составление слов из заданных слогов и составления слов из поменянных местами слогов;

в) исследование навыка фонемного (звукового) синтеза осуществляется с помощью выполнения следующих видов заданий: называния слова, получившегося из заданных звуков, называния слова путем перестановки заданных звуков.

Критерии начисления баллов в 8-й серии заданий (а, б, в):

3 балла – правильное выполнение пробы;

2 балла – самостоятельное исправление ошибки, допущенной при выполнении задания (самокоррекция);

1 балл – использование стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильное выполнение.

Оценка полученных результатов в 8-й серии заданий. Максимальная оценка за выполнение заданий данной серии составляет 75 баллов: 15 баллов за правильное выполнение первого задания, по 30 баллов за успешное выполнение второго и третьего заданий.

Для выявления у учащихся с дизорфографией особенностей овладения морфемным анализом и синтезом, влияющими на успешное формирование орфографического навыка письма, дополнительно разработаны две серии заданий.

9-я серия заданий – изучение навыка морфемного анализа:

а) исследование морфемного анализа состоит в нахождении однокоренных родственных слов из списка предлагаемых, выделении общей морфемы в серии предъявляемых слов, подборе имен существительных, которые согласуются с предложенными именами прилагательными.

Критерии начисления баллов в 9-й серии заданий (а):

3 балла – выполнение задания без ошибок;

2 балла – самостоятельное исправление ошибки, допущенной при выполнении задания;

1 балл – исправление после стимулирующей помощи;

0 баллов – неверный ответ / отказ от выполнения задания.

Оценка полученных результатов в 9-й серии заданий. Максимальная оценка за выполнение заданий 9-й серии составляет 45 баллов: по 15 баллов за определение однокоренных родственных слов, нахождение общего признака в серии слов, подбор имен существительных, которые согласуются с предложенными именами прилагательными.

10-я серия заданий – изучение навыка морфемного синтеза:

а) исследование морфемного синтеза заключается в составлении слов из

переставленных местами морфем, образовании слов с помощью заданных приставок, образовании сложных слов с помощью заданных корней. Перед началом предъявления заданий детям дается образец для их выполнения.

Критерии начисления баллов в 10-й серии заданий (а):

3 балла – выполнение задания без ошибок;

2 балла – самокоррекция или исправление после стимулирующей помощи;

1 балл – образование слова, не соответствующего контексту, или образование слов с помощью одной и той же морфемы;

0 баллов – образование несуществующего слова / отказ от выполнения задания.

Оценка полученных результатов в 10-й серии заданий. Максимальная оценка за выполнение заданий 10-й серии составляет 51 балл: 18 баллов – за составление слов из переставленных местами морфем; 15 баллов – за образование слов с помощью заданных приставок; 18 баллов – за образование слов с помощью заданных корней.

Все результаты, полученные в ходе изучения устной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза у учащихся младших классов, фиксируются экспериментатором в индивидуальных протоколах обследования, речевые образцы записываются с помощью цифровых диктофонов.

В ходе экспериментального исследования проведен количественный и качественный анализ полученных результатов, прошедший процедуру математической и статистической обработки с помощью пакета программ «Microsoft Office Excel 2007» и «SPSS 17.0 Windows».

Для математической обработки полученных данных применены статистические параметрические (t-критерий Стьюдента) и непараметрические методы (U-критерий Mann-Whitney с поправкой Bonferroni для множественных сравнений; H-критерий Kruskal-Wallis), а также методы описательной статистики [18, 33, 42, 60, 92, 133, 164, 176]. Различия являются значимыми при $p \leq 0,05$.

2.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников КГ и ЭГ

Анализ анамнестических сведений об учащихся КГ показывает, что дети этой группы не имеют отклонений в пренатальном, натальном и/или постнатальном периодах развития. Их раннее речевое и моторное развитие соответствует возрастным нормам.

Изучение данных анамнеза учащихся ЭГ, представленных в школьных медицинских картах, показывает, что все дети имеют нормальный интеллект, слух, зрение, соответствующие возрастной норме. Состояние физического здоровья и психического развития находится в пределах возрастной нормы и не имеет никаких отклонений. Заключение врача-педиатра свидетельствует о том, что дети могут обучаться по программе общеобразовательной школы.

Благодаря подробному анализу анамнестических сведений, полученных в ЭГ, в 100% случаев выявлена патология пренатального, натального и/или раннего постнатального периодов развития. Во всех случаях у матерей отмечен токсикоз разной степени выраженности в период беременности, при этом угроза выкидыша обнаружена в 37,23% случаев.

В большинстве случаев работа матерей во время беременности связана с разного рода факторами, оказывающими отрицательное воздействие на организм матери и плода, такими как нервно-напряженный труд, тяжелая физическая работа и т.д.

Роды в 78,19% случаев протекают с различными осложнениями, к которым относятся кесарево сечение, слабая родовая деятельность, стимуляция родовой деятельности, стремительные / затяжные роды. При родах в 23,84% случаев детьми получена родовая травма. В половине случаев родителями отмечены нарушения сна, наличие гипертонуса, а также двигательные беспокойства в первые месяцы жизни ребенка.

У всех учащихся, имеющих дизорфографию, в возрасте 3–7 лет в анамнезе выявлены различные инфекционные заболевания, к которым отнесены ветрянка, краснуха, простудные заболевания (грипп, ОРВИ, ОРЗ, ангина), отит, кишечные инфекции, у некоторых из них имеются хронические аллергические заболевания, требующие постановки на учет и регулярного наблюдения аллергологом.

Также изучение анамнестических анкет показывает, что в половине случаев родителями отмечаются особенности формирования как общей, так и мелкой моторики. Дети с дизорфографией позже, чем их сверстники, начинают залезать на шведские стенки, с трудом застегивают пуговицы на одежде, завязывают шнурки (в некоторых случаях так и не овладевают умением их завязывать).

Анализ данных о раннем развитии речи учащихся, вошедших в состав ЭГ, показывает, что в большинстве случаев родители указывают на наличие отклонений в речевом развитии (замедленное формирование словаря, нарушение звукопроизношения, трудности «формулирования мыслей»). Всем детям, чьи родители в анкетах отмечено наличие речевой патологии, оказана логопедическая помощь на базе специальных детских садов для детей с тяжелыми нарушениями речи, на логопедических пунктах при муниципальных дошкольных учреждениях, а также у логопеда поликлиники. К моменту поступления в первый класс у большинства детей экспериментальной группы в медицинских картах логопедом детской поликлиники зафиксирована норма речевого развития, однако у большей части детей при поступлении в первый класс школьным логопедом выявлены нарушения речи.

Анкетирование родителей школьников с дизорфографией показывает, что в 35,68% случаев родители этих детей сами испытывали трудности обучения в начальной школе. При этом в 12,46% случаев трудности овладения письмом испытывали матери, в 23,22% случаев трудности письма и чтения встречались среди отцов.

Исследование психолого-педагогических особенностей школьников с дизорфографией проведено совместно с психологом школы. Результаты этого исследования свидетельствуют о том, что у всех учащихся экспериментальной

группы выявлены сниженная работоспособность, трудности концентрации внимания, усугубляющиеся к концу учебного года, а также особенности развития слухоречевой памяти, слабость функции программирования и контроля, низкий уровень развития словесно-логического мышления.

Глава 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Результаты изучения орфографического навыка письма в генеральной совокупности младших школьников

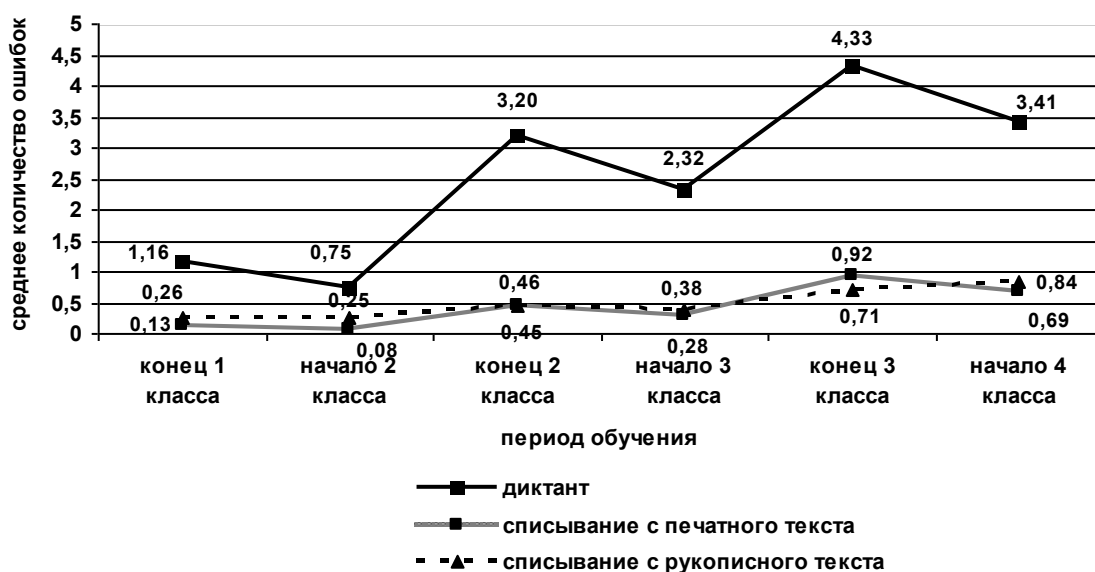
Результаты изучения орфографического навыка письма в генеральной совокупности школьников 1–4-х классов позволяют получить сведения об овладении правописанием слов, подчиненных морфологическому, традиционному, лексикологическому, слоگو-морфемному, грамматическому и фонетическому принципам письма в разные временные периоды экспериментального исследования.

Полученные данные свидетельствуют о том, что на всех этапах изучения в письменных работах у части школьников имеются орфографические и дисграфические ошибки, которые носят «функциональный» характер и самостоятельно преодолеваются детьми. Вместе с этим встречаются учащиеся, у которых данные ошибки характеризуются частотностью и повторяемостью в разных видах письменных работ. Эти ошибки учащимися самостоятельно не исправляются.

Непрерывный анализ последнего вида орфографических ошибок позволяет проследить процесс овладения орфографическим навыком письма детьми в начальной школе.

Динамика овладения орфографическим навыком письма генеральной совокупностью учащихся на протяжении всего периода обучения в начальной школе отражена на графике 1.

График 1 – Динамика овладения орфографическим навыком письма генеральной совокупностью учащихся с 1-го по 4-й класс (m)



Как видно из графика 1, наибольшие трудности дети испытывают при письме под диктовку (73,6% от общего числа допущенных ошибок во всех видах работ). Списывание с рукописного (14,0% от общего числа допущенных ошибок во всех видах работ) и печатного (12,4% от общего числа допущенных ошибок во всех видах работ) текстов практически не вызывает сложностей. У учащихся, составляющих генеральную совокупность, на протяжении всего периода обучения при списывании не встречается более одной ошибки, о чем свидетельствуют средние значения количества допущенных орфографических ошибок. Как видно из графика 1, количество орфографических ошибок постепенно возрастает к концу начального обучения. Резкий всплеск числа ошибок отмечается в конце второго года обучения, что вполне может быть связано с увеличением объема изучаемых правил и возрастающей сложностью текстов. Вместе с этим следует отметить, что усвоение орфографического навыка письма у детей происходит неравномерно и носит волнообразный характер.

Качественный анализ ошибок письма обнаруживает ошибки, характеризующие овладение написанием слов, подчиненных морфологическому, традиционному, грамматическому слого-морфемному, лексикологическому и фонетическому принципам письма. Вместе с ними на каждом году экспериментального исследования имеются ошибки, которые допускаются детьми

на правила, не изученные на момент обследования. При обработке результатов данная группа ошибок из анализа исключается в связи с тем, что алгоритм решения орфографической задачи для таких написаний у школьников на момент обследования отсутствует.

Ранжирование всех видов выявленных орфографических ошибок по количеству позволяет выстроить их иерархию, в результате чего становится видно, что больше всего дети допускают ошибок на правописание слов, подчиненных **морфологическому принципу письма**. Они составляют 49,4% от общего суммарного количества орфографических ошибок, допущенных школьникам на изученные правила за весь период экспериментального исследования. Ошибки, свидетельствующие о трудностях овладения правописанием слов, подчиненных данному принципу письма, приводятся в порядке их убывания. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ошибки, нарушающие правописание слов, подчиненных морфологическому принципу письма, в генеральной совокупности учащихся с 1-го по 4-й класс (м)

П/ п	Виды ошибок	Период обучения						ВСЕГО
		Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса	
1.	Проверяемый безударный гласный в корне	–	–	2,45	1,84	1,59	1,45	7,33
2.	Ошибки окончаний	–	–	–	–	1,36	0,87	2,23
3.	Проверяемый парный согласный в корне	–	–	0,32	0,28	0,10	0,11	0,81
4.	Ошибки в приставке	–	–	–	–	0,36	0,35	0,71
5.	Ошибки в суффиксе	–	–	–	–	0,27	0,19	0,46
6.	Проверяемый непроизносимый согласный	–	–	–	–	0,18	0,21	0,39
	ВСЕГО	–	–	2,77	2,12	3,86	3,18	11,93

Таблица 1 показывает, что чаще всего в детских работах встречаются

ошибки, связанные с правописанием проверяемого безударного гласного в корне слова, которые составляют 61,4% от общего числа всех ошибок, обусловленных трудностями усвоения правописания слов, подчиненных морфологическому принципу письма. Ошибки морфологического характера можно наблюдать на рисунке 1.

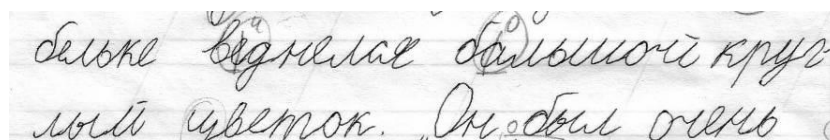


Рисунок 1 – Диктант Марии В., 2 «В» (конец обучения)

Реже всего в работах учащихся можно увидеть ошибки, связанные с ошибочным написанием проверяемого парного согласного в корне («шупке» вместо «шубке»), проверяемого непроизносимого согласного в слове («радосные» вместо «радостные»), а также суффиксов («ёжок» вместо «ёжик») и приставок («прабежал» вместо «пробежал»).

На втором месте по частотности находятся ошибки, связанные с правилами правописания слов, базирующимися на **традиционном принципе письма**. Данные ошибки составляют 32,9% от общего числа допущенных орфографических ошибок на изученные правила на протяжении четырех лет обучения в начальной школе. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Ошибки, нарушающие правописание слов, подчиненных традиционному принципу письма, в генеральной совокупности учащихся с 1-го по 4-й класс (n)

П/п	Виды ошибок	Период обучения						ВСЕГО
		Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Словарные слова	0,19	0,16	1,17	0,75	1,29	1,25	4,81
2.	Удвоенный согласный в корне слова	–	–	0,00	0,00	0,81	0,68	1,49
3.	Традиционные сочетания «жи – ши», «чу – шу» и т.д.	0,13	0,12	0,16	0,13	0,23	0,19	0,96

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Орфоэпическое произношение	–	–	0,08	0,01	0,15	0,09	0,33
5.	Предлоги	0,05	0,07	0,04	0,03	0,03	0,02	0,24
6.	Заглавная буква в именах собственных	0,07	0,05	–	–	–	–	0,12
	ВСЕГО	0,44	0,40	1,45	0,92	2,51	2,23	7,95

Из таблицы 2 видно, что общее количество ошибок в письменных работах детей к концу обучения постепенно возрастает (0,44 : 2,23), что, вероятнее всего, может быть связано с усложнением изучаемого программного материала, общим числом изученных словарных слов и других написаний, подчиненных данному принципу письма.

Из всех слов, написание которых регулируется традиционным принципом письма, чаще всего неверно пишутся словарные слова, в написании которых количество ошибок увеличивается к четвертому году обучения. Эти ошибки составляют 60,4% от общего числа ошибок данной группы (рисунок 2).

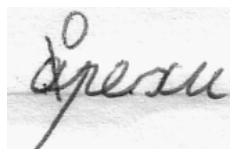


Рисунок 2 – Списывание с рукописного текста Валерия Н., 3 «В» (конец обучения)

Начиная с конца 3-го класса у учащихся встречаются ошибки правописания удвоенного согласного в корне слова, которые составляют 18,7% (рис. 3).



Рисунок 3 – Диктант Софьи Н., 4 «Г» (начало обучения)

Вместе с этим другие виды ошибок не имеют закономерного увеличения.

Результаты овладения написаниями, подчиненными лексикологическому принципу письма, представлены в таблице 3. На ошибки данной группы

приходится 12,3% от всех допущенных на изученные правила ошибок орфографического характера.

Таблица 3 – Ошибки, нарушающие правописание слов, подчиненных лексикологическому принципу письма, в генеральной совокупности учащихся с 1-го по 4-й класс (м)

п/п	Виды ошибок	Период обучения						ВСЕГО
		Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса	
1.	Написание слитно слово + слово; служ. Ч. Р. + слово; слово + служ. Ч. Р.	0,44	0,51	0,36	0,23	0,29	0,16	1,99
2.	Раздельное написание слова	0,11	0,07	0,06	0,05	0,18	0,51	0,98
	ВСЕГО	0,55	0,58	0,42	0,28	0,47	0,67	2,97

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что количество ошибок, допускаемых генеральной совокупностью учащихся в начале и в конце обучения в начальной школе, не имеет достоверных отличий. Из всего числа ошибок, связанных с трудностями усвоения правил, подчиненных лексикологическому принципу письма, 67,0% составляют ошибки слитного написания двух слов между собой, а также служебных частей речи со словами. Данный вид ошибки можно увидеть на рисунке 4.

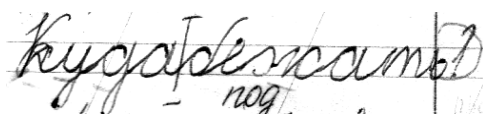


Рисунок 4 – Диктант Максима В., 1 «Б» (конец обучения)

Распространенность данной группы ошибок может быть связана с тем, что служебная часть речи и следующее за ней слово фонетически являются одним целым, в результате чего это единство отражается учащимися на письме («иЮля» вместо «и Юля»).

Раздельное написание слова составляет 33,0% («о краска» вместо «окраска»). Пример такой ошибки представлен на рисунке 5.

О краска

Рисунок 5 – Списывание с рукописного текста Сергея Д., 3 «А» (конец обучения)

Существенно реже обнаруживаются ошибки, обусловленные трудностями овладения правописанием слов, подчиненных **грамматическому принципу письма** (принципу морфолого-графических аналогий). Встречаемость этих ошибок на протяжении всего диагностического исследования составляет 2,5% от их общего числа, что обусловлено началом изучения данных правил в 3-м классе. Пример приведен на рисунке 6.

луч

Рисунок 6 – Диктант Петра Г., 4 «А» (начало обучения)

Ошибки, отражающие успешность овладения написаниями слов, регулируемых **слоγο-морфемным принципом письма**, к которым отнесен неправильный перенос слов со строки на строку, составляют 2,4% от всех неисправленных орфографических ошибок в текстах. Ошибки продемонстрированы на рисунке 7.

*Теплые лучи разбудили лес. Отт-
радой ему легла тень. Вылез толстый*

Рисунок 7 – Списывание с печатного текста Дарьи Е., 1 «Б» (конец обучения)

Число ошибок неправильного переноса слов с каждым учебным годом стабильно уменьшается и к началу обучения в 4-м классе составляет $m = 0,04$ ошибки, что указывает на успешное усвоение правила, подчиненного данному орфографическому принципу письма, генеральной совокупностью учащихся.

Самую малочисленную группу составляют ошибки, допускаемые в словах, написание которых регулируется **фонетическим принципом письма** – 0,5%

(«разцвели» вместо «расцвели»), что позволяет исключить его из дальнейшего анализа.

Таким образом, все проанализированные нами виды ошибок, отражающие трудности овладения правописанием слов, подчиненных морфологическому, традиционному, грамматическому, слоگو-морфемному, лексикологическому и фонетическому принципам письма, свидетельствуют о том, что чаще всего дети генеральной совокупности не усваивают правописание слов, подчиненных морфологическому и традиционному принципам письма. Но вместе с этим у школьников выявляются и другие разновидности ошибок, характеризующие трудности овладения правописанием слов, базирующихся на грамматическом, слоگو-морфемном и лексикологическом принципах письма, характеризующихся неверным написанием «ь» в именах существительных, оканчивающихся на шипящий, ошибками при переносе слов и слитным написанием служебных частей речи со словами и двух слов между собой. Эти данные ложатся в основу создания стандартизированной методики оценки орфографического навыка письма младших школьников.

3.2. Создание стандартизированной методики оценки орфографического навыка письма и ее валидизация у учащихся 1–4-х классов

Проведение стандартизации результатов изучения орфографического навыка письма в генеральной совокупности учащихся начальных классов является базисом для создания нормативов успешности овладения орфографическим навыком письма каждым обследованным школьником (M_i). Для этого данные каждого учащегося сравниваются со средним показателем (m), характеризующим генеральную совокупность детей в каждом экспериментальном

срезе. Также с их помощью высчитывается стандартное отклонение от среднего популяционного значения (σ), которое выявляет школьников с дизорфографией, в чьих письменных работах количество дизорфографических ошибок на протяжении шести контрольных срезов превышает средние значения, полученные в генеральной совокупности учащихся, более чем на 1σ ($M_i \geq m + 1 \sigma$).

Кроме того, благодаря проведению стандартизации данных определяются разные степени выраженности дизорфографии. Легкая степень выраженности нарушения выявляется у учащихся, в работах которых количество неисправленных дизорфографических ошибок превышает величину m на 1σ , но составляет не более $1,3 \sigma$ ($m + 1 \sigma \leq M_i < m + 1,3 \sigma$). Средняя степень выраженности дизорфографии соответствует значениям, попавшим в интервал от $1,3 \sigma$ до 2σ ($m + 1,3 \sigma \leq M_i < m + 2 \sigma$). Показатели, характеризующие тяжелую степень выраженности дизорфографии, превышают средние значения в генеральной совокупности учащихся начальных классов на 2σ и более ($M_i \geq m + 2 \sigma$).

Цифровые данные, характеризующие процесс овладения орфографическим навыком письма генеральной совокупностью на каждом году обучения, позволяют определить нормативы его овладения для разных видов письменных работ как в группе «норма», так и для детей с дизорфографией. Нормативы, представленные в данной методике, используются при проведении дальнейшего анализа разных видов письменных работ детей в 1, 2, 3 и 4-м классах (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Нормативы овладения орфографическим навыком письма школьниками 1–4-х классов

Виды работ	Количество орфографических ошибок в группе «норма»	Степени выраженности дизорфографии		
		Легкая (кол-во ошибок)	Средняя (кол-во ошибок)	Тяжелая (кол-во ошибок)
1-й класс (конец обучения)				
Диктант	0–3	4	5	6 и более
Списывание с печ. текста	0	1	2	3 и более
Списывание с рук.т	0	1	2	3 и более
2-й класс (начало обучения)				
Диктант	0–2	3	4	5 и более
Списывание с печ. текста	0	1	2	3 и более
Списывание с рук. текста	0	1	2	3 и более
2-й класс (конец обучения)				
Диктант	0–5	6	7–9	10 и более
Списывание с печ. текста	0–1	2	3	4 и более
Списывание с рук. текста	0–1	2	3	4 и более
3-й класс (начало обучения)				
Диктант	0–4	5	6	7 и более
Списывание с печ. текста	0	1	2	3 и более
Списывание с рук. текста	0	1	2	3 и более
3-й класс (конец обучения)				
Диктант	0–6	7	8–9	10 и более
Списывание с печ. текста	0–1	2	3	4 и более
Списывание с рук. текста	0–1	2	3	4 и более
4-й класс (начало обучения)				
Диктант	0–6	7	8–9	10 и более
Списывание с печ. текста	0–1	2	3	4 и более
Списывание с рук. текста	0–1	2	3	4 и более

В таблице 4 указано число ошибок, характеризующее детей с нормальным становлением орфографического навыка письма и при его нарушении, выраженном в разной степени: легкой, средней и тяжелой. Следует отметить, что количество ошибок, представляющих нормативы для каждого вида письменной работы, выполненной в разные возрастные периоды, существенно отличается. К началу четвертого года обучения число орфографических ошибок, допущенных в различных видах письменных работ, постепенно увеличивается как в «норме», так и в группах учащихся, имеющих дизорфографию.

Созданная диагностическая методика проходит валидизацию, т.е. проверку способности выявлять дизорфографию у учащихся младших классов.

С этой целью из генеральной совокупности выбирается две группы школьников. Контрольная группа (КГ) – дети без нарушений письма в количестве 142 человек (75,13% от общего числа учащихся генеральной совокупности, $n = 142$), в письменных работах которых допущенные орфографические ошибки за весь период обучения в начальной школе не превышают средние значения, полученные в генеральной совокупности в каждом экспериментальном срезе (m) на одно стандартное отклонение ($M_i < m + \sigma$), не носят устойчивого характера и преодолеваются детьми самостоятельно в процессе обучения. Группа учащихся с нарушениями письма, у которых выявлены разные виды ошибок (дизорфографические и дисграфические).

Анализ всех совершенных ошибок в разных видах письменных работ выявляет три подгруппы учащихся. Первую подгруппу составляют школьники, у которых дизорфографические ошибки встречаются в сочетании с дисграфическими. Пример письменной работы представлен на рисунке 8.

Диктант.
Кувшинки.
На д^алеком лесном озере
расцвела чудесная Кувшинка.
Е^е стебел^ьки^и высоко подняты
над водой. На стебел^ьке^и водится
большой красивый цветок. Он
очень красив на фоне тём-
ной воды. Как золотой шарик
идёт с большими зелёными
тарелками листьями. Высокие
соцвет^ья^и любовались красивыми
цветами. словно золотые кораблики
плывут они по гладкой воде

Рисунок 8 – Диктант Максима К., 2 «Г» (конец обучения)

Во вторую подгруппу включены дети, у которых дизорфографические ошибки встречаются без дисграфических ошибок. Пример работы можно увидеть на рисунке 9.

Диктант.
Кувшинки,
На далеком лесном озере расцвела
чудесная кувшинка. Ее стебел^ьки^и
были высоко подняты над водой.
На стебел^ьке^и водилась большой
красивый цветок. Он был
очень красив на фоне тёмной
воды. Как золотой шарик
рядом с большими зелёными
тарелками листьями. Высокие
соцвет^ья^и любовались красивыми
цветами. словно золотые кораблики
плывут они по гладкой воде озера.

* Дисграфическая ошибка («на фёне» вместо «на фоне») у данного учащегося является единичной, в последующих работах дисграфические ошибки не обнаруживаются.

Рисунок 9 – Диктант Марии С., 2 «А» (конец обучения)

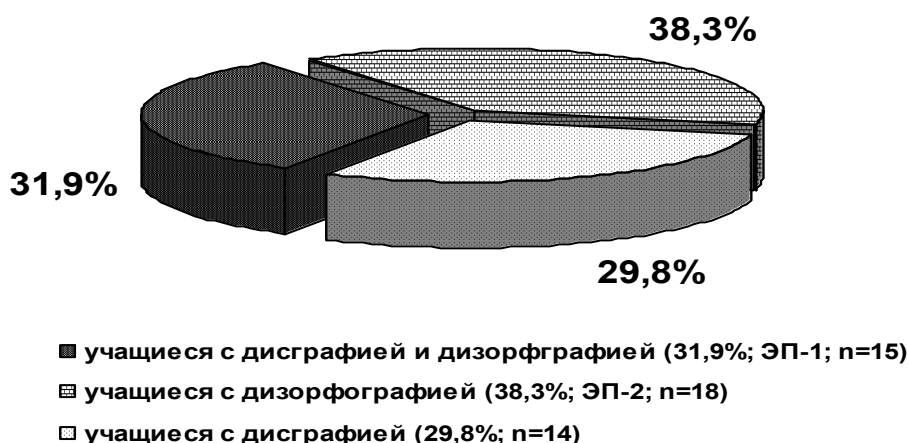
В состав третьей подгруппы входят учащиеся с изолированным проявлением дисграфии (рисунок 10).

Диктант¹²
Тропа.
Спит тёплый летний день.
По небу плывёт белая
туча.
Вот ударил сильный град.
На землю упали первые
капли.
Почил дождик.
Куда бежать?
Вася и Юля укрылись под
навесом.

Рисунок 10 – Диктант Михаила Н., 1 «Б» (конец обучения)

Данные о количестве этих школьников представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1 – Количество учащихся начальных классов с различными нарушениями письма (%)



Из диаграммы 1 видно, что дети, у которых дизорфография сочетается с дисграфией, составляют 31,9% ($n = 15$) от общего числа учащихся, имеющих нарушения письма. Они выделяются в отдельную экспериментальную подгруппу-1 (ЭП-1). Изолированное проявление дизорфографии отмечается у 38,3% ($n = 18$)

детей, которые входят в экспериментальную подгруппу-2 (ЭП-2). 29,8% ($n = 14$) школьников обнаруживают только дисграфию.

Для возможности дальнейшего проведения изучения дизорфографии решается вопрос об однородности ЭП-1 и ЭП-2 в проявлении дизорфографии, для чего проводится качественный сопоставительный анализ всех видов дизорфографических ошибок в период с 1-го по 4-й класс в обеих экспериментальных подгруппах.

Сопоставление количества дизорфографических ошибок с 1-го по 4-й класс у школьников ЭП-1 и ЭП-2 позволяет проследить процесс овладения правописаниями, базирующимися на морфологическом принципе письма (см. график 2).

График 2 – Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, регулируемых морфологическим принципом письма, учащимися ЭП-1 и ЭП-2 (m)

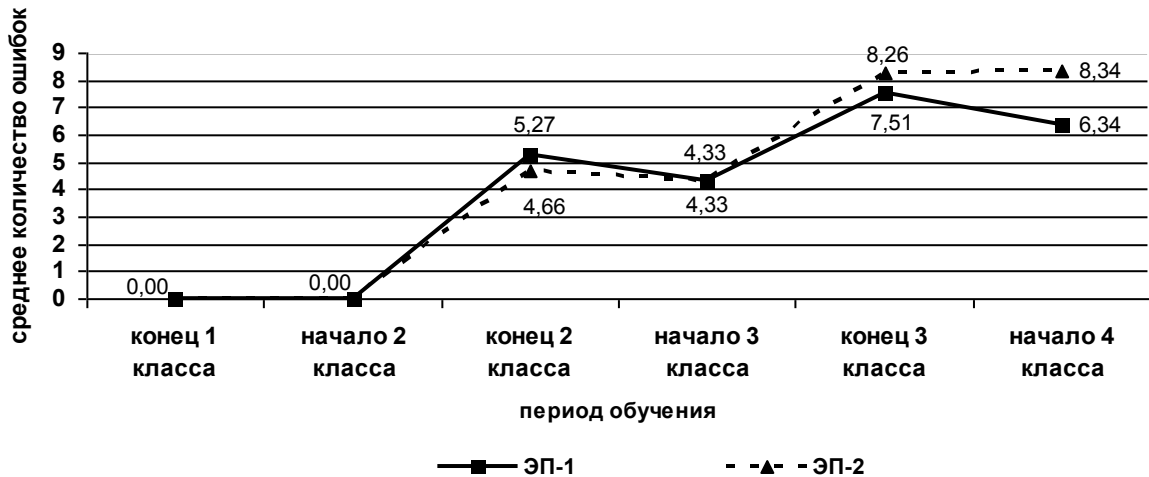


График 2 показывает, что динамика овладения правописанием слов, подчиненных морфологическому принципу письма, как подгруппой учащихся, в которой дизорфография сочетается с дисграфией (ЭП-1), так и подгруппой школьников с изолированным проявлением дизорфографии (ЭП-2) носит одинаковый характер, т.е. достоверной разницы в овладении данной группой правил между ЭП-1 и ЭП-2 на протяжении шести контрольных срезов не наблюдается (Mann-Whitney: -, -, $p = 0,817$, $p = 1,000$, $p = 0,830$, $p = 0,607$). Отсутствие значимых количественных различий указывает на то, что правописание слов, подчиненных морфологическому принципу письма, в обеих

экспериментальных подгруппах формируется одинаково. Далее нами проводится качественный сравнительный анализ этих ошибок.

Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, нарушающих овладение правописанием слов, подчиненных морфологическому принципу письма, приводится в таблице 5, в которой все ошибки ранжируются по их частотности в письменных работах детей.

Таблица 5 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правописанием слов, подчиненных морфологическому принципу письма, допущенных ЭП-1 и ЭП-2 (m)

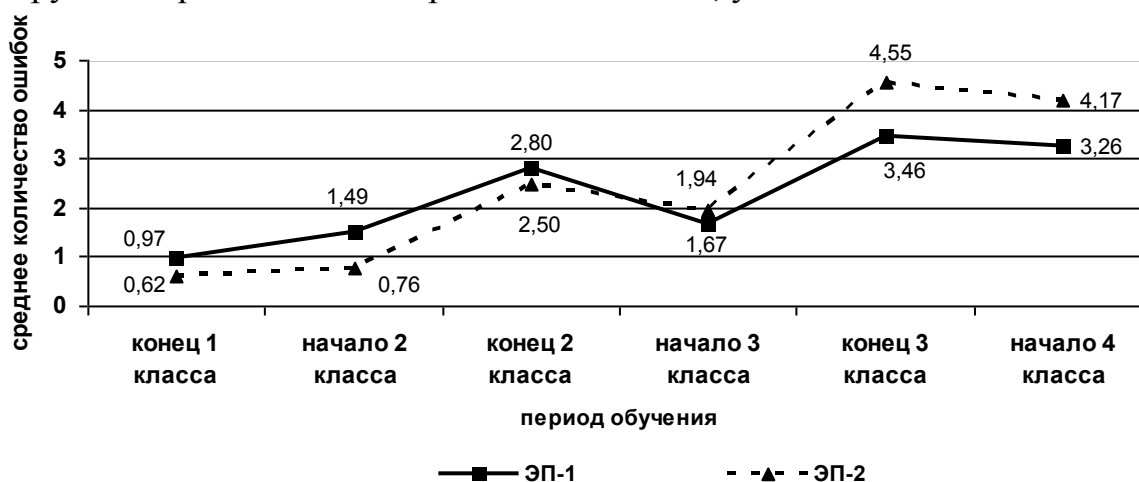
Дизорфографические ошибки	ЭП-1	ЭП-2	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Правописание проверяемого безударного гласного в корне слова	13,37	13,72	p = 0,918
Правописание окончаний	4,73	6,57	p = 0,739
Правописание проверяемого парного согласного в корне слова	1,79	1,66	p = 0,901
Правописание непроизносимого согласного	1,26	1,09	p = 0,817
Правописание приставок	1,23	1,60	p = 0,543
Правописание суффиксов	1,07	0,95	p = 0,931

Приведенные в таблице 5 данные свидетельствуют о том, что между учащимися, у которых дизорфография сочетается с дисграфией, и подгруппой школьников с изолированными проявлениями дизорфографии достоверных различий в количестве дизорфографических ошибок, характеризующих процесс овладения правописанием слов, подчиненных морфологическому принципу письма, не наблюдается (Mann-Whitney: p = 0,918, p = 0,739, p = 0,901, p = 0,817, p = 0,543, p = 0,931). И в той, и в другой подгруппе школьников характерно преобладание ошибок правописания проверяемого безударного гласного в корне слова. Эти ошибки составляют 57,0% в ЭП-1 и 53,6% в ЭП-2 от общего количества ошибок, характеризующих процесс овладения правописанием слов, подчиненных морфологическому принципу письма. Данный факт является

свидетельством того, что независимо от сочетания нарушений письма дети испытывают абсолютно одинаковые трудности в усвоении правил, подчиненных морфологическому принципу письма.

Сравнение процесса овладения правописанием слов, регулируемых традиционным принципом письма, на протяжении всего периода экспериментального исследования школьниками ЭП-1 и ЭП-2 показано на графике 3.

График 3 – Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, регулируемых традиционным принципом письма, учащимися ЭП-1 и ЭП-2 (m)



Данные графика 3 указывают на то, что количество дизорфографических ошибок, характеризующих трудности усвоения правописания слов, подчиненных традиционному принципу письма, с каждым учебным годом у детей увеличиваются. Это явление связано, во-первых, с постепенным увеличением в диагностических текстах слов, правописание которых подчиняется традиционному принципу, во-вторых, с явными трудностями в его овладении, которые к концу обучения в начальной школе не преодолеваются школьниками, имеющими различные нарушения письма. Достоверных отличий между двумя подгруппами в количестве дизорфографических ошибок, нарушающих овладение правописанием слов, подчиненных традиционному принципу письма, не выявлено (Mann-Whitney: $p = 0,822$, $p = 0,286$, $p = 0,719$, $p = 0,361$, $p = 0,263$, $p = 0,287$).

Для обнаружения особенностей формирования процесса правописания слов,

базирующихся на традиционном принципе письма, в подгруппе испытуемых, у которых дизорфография сочетается с дисграфией, и у школьников с изолированным проявлением дизорфографии проведен качественный анализ дизорфографических ошибок, подчиненных данному принципу письма. Этот анализ позволяет ранжировать все ошибки, характеризующие особенности овладения правописанием слов, регулируемых традиционным принципом письма, по их количеству, что приводит к следующему распределению сложностей освоения правил: правописание словарных слов, традиционных сочетаний («жи – ши», «ча – ща», «чу – щу», «чк», «чн», «ст» и др.), удвоенного согласного, слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение, заглавной буквы в именах собственных, и предлогов. Далее в таблице 6 проведен сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правописания слов, подчиненных традиционному принципу письма, в ЭП-1 и ЭП-2.

Таблица 6 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правописанием слов, подчиненных традиционному принципу письма, ЭП-1 и ЭП-2 (m)

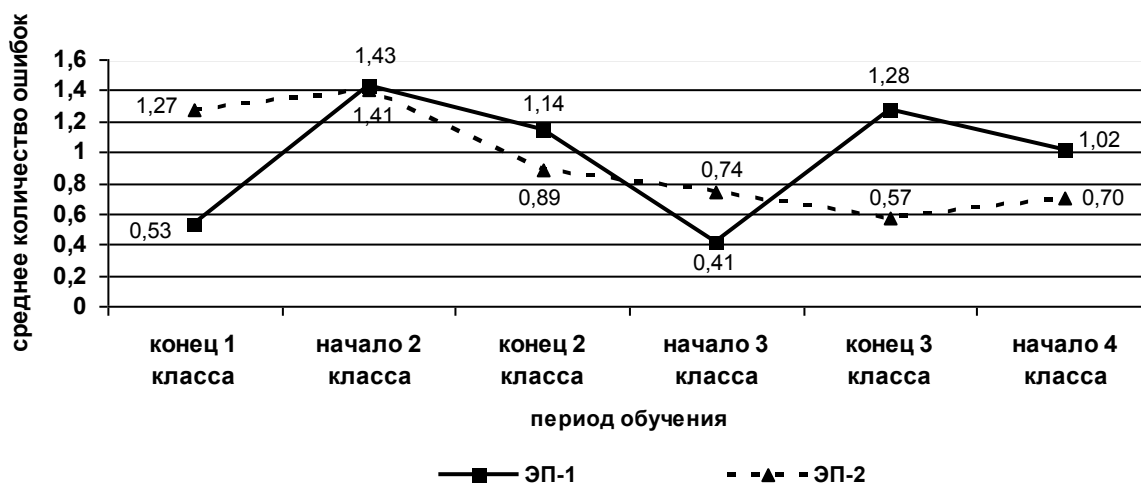
Дизорфографические ошибки	ЭП-1	ЭП-2	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Правописание словарных слов	8,14	10,1	p = 0,155
Правописание традиционных сочетаний: жи – ши, ча – ща, чу – щу, чк, чн, ст и т.д.	2,85	1,58	p = 0,442
Правописание удвоенного согласного	2,22	2,08	p = 0,325
Правописание слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение	0,75	0,86	p = 0,873
Правописание заглавной буквы в именах собственных	0,40	0,07	p < 0,001
Правописание предлогов	0,36	0,53	p = 0,421

Результаты, показанные в таблице 6, свидетельствуют о том, что для обеих экспериментальных подгрупп наиболее трудным в освоении является

правописание словарных слов. Количество дизорфографических ошибок, характеризующих трудности усвоения данных написаний в ЭП-1 и ЭП-2, составляет 55,3% (от общего числа ошибок данной группы) и 66,4% (от общего числа ошибок данной группы) соответственно. Достоверно больше ошибок в написании заглавной буквы в именах собственных допускают учащиеся ЭП-1 по сравнению со школьниками, составившими ЭП-2 (Mann-Whitney: $p < 0,001$).

На графике 4 представлен сопоставительный анализ процесса овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма учащимися обеих экспериментальных подгрупп на протяжении всего периода исследования.

График 4 – Сопоставительный анализ процесса овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма, учащимися ЭП-1 и ЭП-2 (m)



Как видно из графика 4, в начале обучения (конец 1-го класса) ошибки, характеризующие процесс усвоения написаний, подчиненных лексикологическому принципу письма, в большей степени свойственны детям с изолированным проявлением дизорфографии. В начале обучения (конец 1-го класса) и к концу обучения (конец 3-го класса, начало 4-го класса) данная группа ошибок более свойственна учащимся с «сочетанными» нарушениями письма, однако достоверная разница в количестве ошибок отсутствует.

Таблица 7 содержит качественный сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правилами, регулируемым лексикологическим принципом письма, которые допускают школьники, вошедшие в состав ЭП-1 и ЭП-2, на протяжении всего периода

исследования.

Таблица 7 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правилами, регулируемым лексикологическим принципом письма, допущенных учащимися ЭП-1 и ЭП-2 (m)

Дизорфографические ошибки	ЭП-1	ЭП-2	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Слитное написание: слово + слово; служ. ч. р. + слово; слово + служ. ч. р.	3,93	4,04	$p = 0,864$
Раздельное написание слова	1,86	1,63	$p = 0,608$

Таблица 7 наглядно демонстрирует, что больше всего дизорфографических ошибок, характеризующих нарушение овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма, в работах учащихся обеих экспериментальных подгрупп выражается в слитном написании двух слов, а также в слитном написании служебных частей речи (предлогов, союзов, частиц) со словами. Полученные результаты в ЭП-1 и ЭП-2 также не имеют достоверных различий в количестве дизорфографических ошибок, характеризующих усвоение лексикологического принципа письма.

Данные, отражающие анализ процесса овладения переносом слов со строки на строку, регулируемых слого-морфемным принципом письма, учащимися ЭП-1 и ЭП-2 на протяжении четырех лет обучения, представлены на графике 5.

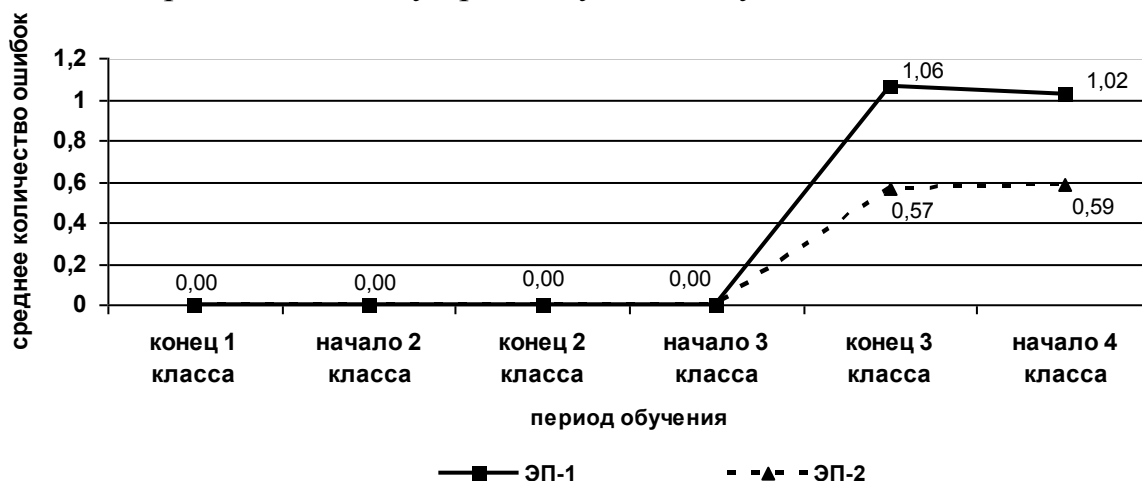
График 5 – Сопоставительный анализ процесса овладения правилом, регулируемым слого-морфемным принципом письма, учащимися ЭП-1 и ЭП-2 (m)



Из графика 5 видно, что учащиеся, вошедшие в состав обеих экспериментальных подгрупп, практически не допускают ошибок, связанных с переносом слов со строки на строку и не имеют между собой достоверных отличий (Mann-Whitney: $p = 0,179$, $p = 0,230$, $p = 0,701$, $p = 0,630$, $p = 0,386$, $p = 0,918$). Для объяснения полученных результатов введен дополнительный параметр – «выход за поля». Анализ данного параметра показывает, что в работах учащихся как ЭП-1, так и ЭП-2 обнаруживаются неоднократные выходы за поля на протяжении шести контрольных срезов, однако достоверные отличия между подгруппами обнаруживаются только в конце 2-го класса (Mann-Whitney: $p = 0,025$). Полученные данные свидетельствуют о трудностях, испытываемых детьми с различными нарушениями письма при переносе слов со строки на строку. Учащиеся стараются избегать ситуаций, связанных с переносом слов, для уменьшения числа ошибок данного вида, выходя за границы рабочего пространства, отведенного на листе.

Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, подчиненных грамматическому принципу письма, детьми, составившими ЭП-1 и ЭП-2, показан на графике 6.

График 6 – Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, подчиненных грамматическому принципу письма, учащимися ЭП-1 и ЭП-2 (m)



Из графика 6 следует, что трудности правописания «ъ» на конце имен существительных, оканчивающихся на шипящий, начиная с конца 3-го класса в большей степени свойственны школьникам, имеющим сочетание дизорфографии

и дисграфии, однако достоверной разницы в количестве ошибок в конце 3-го и начале 4-го класса между подгруппами не обнаружено (Mann-Whitney: $p = 0,057$, $p = 0,433$). Следует учесть, что данные, полученные в первых четырех контрольных срезах, связаны с отсутствием в диагностических текстах слов, написание которых регулируется грамматическим принципом письма.

Изучение овладения орфографическими принципами письма детьми с сочетанным проявлением дисграфии и дизорфографии и учащимися с изолированным проявлением дизорфографии не выявляет достоверных различий в количестве дизорфографических ошибок между подгруппами. Это указывает на то, что дисграфия не влияет на проявления дизорфографии, в результате чего можно предполагать, что дизорфография является самостоятельным и независимым нарушением, которое может проявляться как изолированно, так и сочетаться с дисграфией. Кроме того, данный факт свидетельствует о том, что обе подгруппы детей, имеющих дизорфографию, однородны и могут составлять единую экспериментальную группу (ЭГ).

Для того чтобы наглядно продемонстрировать, каким образом применяется разработанная методика выявления дизорфографии, ниже представлен анализ диктанта ученицы 4-го класса. Образец письменной работы приведен на рисунке 11.

Диктант.

Лето.

Коротка летняя ночь, Заиграл первый луч/сол-
 нце. Подул ветерок. Зашишестели листики. Всюду просну-
 лась жизнь. На зеленый лужок прилетели пчелы. Жужжат,
 торопятся к цветам (мохохна) мохнатые
 имели.

К лесной опушки слетаются птицы.
 Звенят в воздухе их радостные песни. Прибигают
 на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шоро-
 хахи, голоса. Вот белочка (зделала) в рыжий шубки
 зделала лёгкий прыжок и оказалась на
 вершинке сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище.
 Хлопочут усердные воробьи.

Рисунок 11 – Диктант Анны П., 4 «А» (начало обучения)

На рисунке 11 видно, что в тексте имеются ошибки различного характера: дизорфографические и дисграфические. Для удобства проведения анализа дизорфографических ошибок ниже приведен компьютерный вариант работы, в котором жирным шрифтом отмечены **только** дизорфографические ошибки.

Диктант.

Лето.

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашишестели листики. **Всюду** проснулась жизнь. На зеленый лужок прилетели пчелы. **Жужжат**, торопится к цветам (мохохна) мохнатые имели.

К лесной опушки слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песни. Прибигают на полянку лесные зверьки. Слышны разный звуки, шороахи, голоса. Вот белочка (зделала) в рыжий шубки зделала лёгкий прыжок и оказалась на вершини сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усерпные воробьи.

Далее показан подробный анализ всех дизорфографических ошибок, обнаруженных в работе:

- лучь* (*луч*) – одна (1) дизорфографическая (ДО) ошибка (грамматический принцип письма – правописание «ь» на конце существительных оканчивающихся на шипящий), ошибка учащимся не исправлена;
- Зашилестели* (*Зашелестели*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;
- Жужжат* (*Жужжат*) – 1 ДО ошибка (традиционный принцип письма – правописание слова с удвоенным согласным), неисправленная;
- радосные* (*радостные*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – произносимый согласный в корне слова), неисправленная;
- Прибигают* (*Прибегают*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;
- разный* (*разные*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – правописание окончания), неисправленная;
- шорахи* (*шорохи*) – 1 ДО ошибка (традиционный принцип письма – словарное слово), неисправленная;
- голаса* (*голоса*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;
- зделала* (*сделала*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – правописание приставки), неисправленная;
- окозалась* (*оказалась*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;
- виришни* (*вершине*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;
- желище* (*жилище*) – 1 ДО ошибка (морфологический принцип письма – проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;

В анализируемой работе обнаружено 12 дизорфографических ошибок, которые ребенком самостоятельно не исправлены.

Анализ неисправленных дизорфографических ошибок, допущенных в приведенной работе, свидетельствует о том, что наибольшее число ошибок школьник допускает на правила, подчиненные морфологическому (9 ошибок) принципу письма. Кроме того, имеются 2 ошибки, допущенные на правила, подчиненные традиционному принципу письма, и 1 ошибка, допущенная на правило, регулируемое грамматическим принципом письма.

Для того чтобы определить степень выраженности дизорфографии у данного учащегося, необходимо просуммировать все неисправленные дизорфографические ошибки, каждая из которых оценивается в 1 балл:

$$9 + 2 + 1 = 12 \text{ (баллов).}$$

В итоге в соответствии с полученными нормативами для 4-го класса оценка в 12 баллов свидетельствует о тяжелой степени выраженности дизорфографии.

Таким образом, созданная нами стандартизированная методика оценки орфографического навыка письма способна выявить у учащихся дизорфографию и определить степень ее тяжести.

3.3. Основные критерии выявления дизорфографии у младших школьников

Определение критериев выявления дизорфографии у младших школьников осуществляется путем проведения анализа результатов исследования детей экспериментальной и контрольной групп школьников.

Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, регулируемых морфологическим принципом письма, учащимися ЭГ и КГ на

протяжении всех контрольных срезов, выполненных детьми за время их обучения с 1-го по 4-й класс, представлен на графике 7.

График 7 – Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, регулируемых морфологическим принципом письма, учащимися ЭГ и КГ (m)

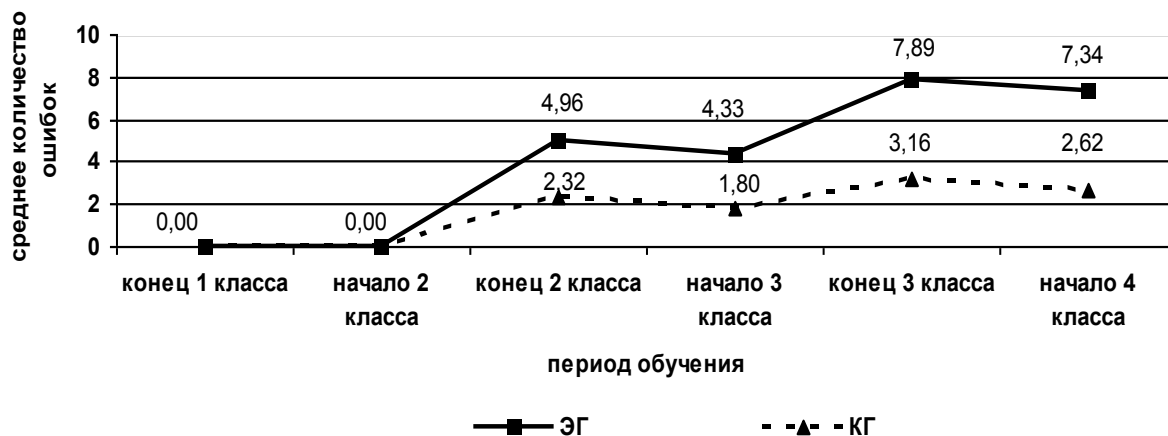


График 7 наглядно показывает, что процесс овладения морфологическим принципом письма ЭГ школьников с конца 2-го класса и на протяжении дальнейшего обучения в начальной школе существенно отличался от результатов, полученных в контрольной группе детей (Mann-Whitney: –, –, $p = 0,043$, $p < 0,001$, $p = 0,003$, $p < 0,001$), характеризуюсь большим количеством дизорфографических ошибок, что соответствует периоду начала активного изучения правил правописания слов.

Анализ дизорфографических ошибок, подчиненных данному принципу правописания, отражен в таблице 8. Данные представлены в виде суммы дизорфографических ошибок, допущенных за весь период обучения в начальной школе.

Таблица 8 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правописанием слов, подчиненных морфологическому принципу письма, допущенных учащимися ЭГ и КГ (m)

Дизорфографические ошибки	ЭГ	КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
1	2	3	4
Правописание проверяемого безударного гласного в корне слова	13,41	6,20	$p < 0,001$

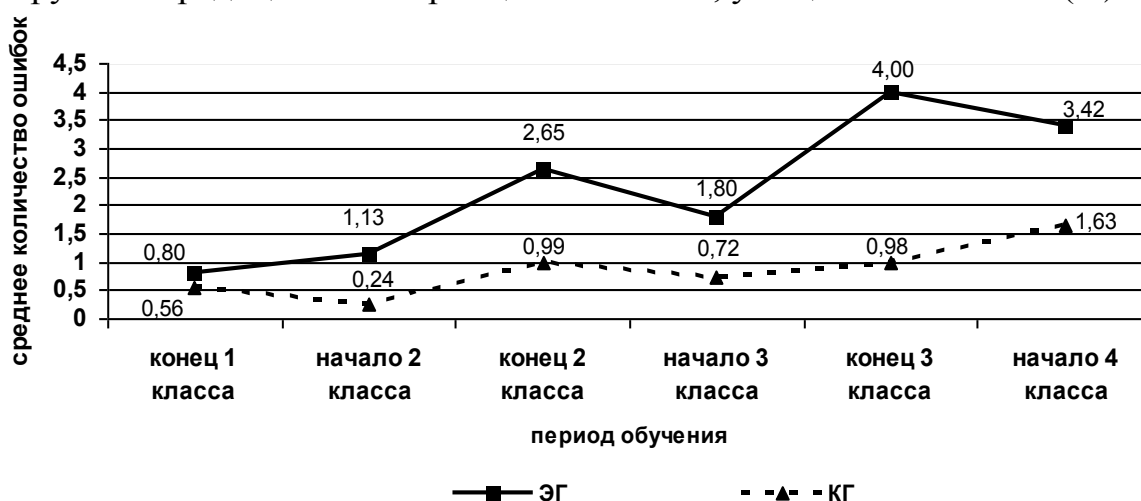
Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
Правописание окончаний	7,61	1,81	p < 0,001
Правописание проверяемого парного согласного в корне слова	1,73	0,59	p < 0,001
Правописание приставок	1,42	0,65	p < 0,001
Правописание непроизносимого согласного	1,18	0,28	p < 0,001
Правописание суффиксов	1,01	0,36	p < 0,001

Как видно из таблицы 8, дети ЭГ в отличие от учащихся КГ допускают в два раза больше ошибок, обусловленных нарушением овладения правилами правописания слов, подчиненных морфологическому принципу письма. Обнаруженная разница является достоверной и подтверждается статистическими данными.

На следующем графике (график 8) представлено сравнение процесса овладения правописанием слов, регулируемых традиционным принципом письма, школьниками ЭГ и КГ на протяжении всего периода экспериментального исследования.

График 8 – Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, регулируемых традиционным принципом письма, учащимися ЭГ и КГ (m)



Данные графика 8 указывают на то, что количество дизорфографических ошибок, характеризующих трудности усвоения правописания слов, подчиненных

традиционному принципу письма, с каждым учебным годом увеличивается в обеих группах. Данное явление связано, во-первых, с постепенным увеличением в диагностических текстах слов, правописание которых подчинено традиционному принципу, во-вторых, с явными трудностями в овладении этим принципом, которые к концу обучения в начальной школе спонтанно не преодолеваются школьниками с дизорфографией. Следует отметить, что экспериментальная группа учащихся допускает больше ошибок, чем контрольная, при этом достоверная разница между ЭГ и КГ обнаруживается на протяжении всего периода обучения, начиная с начала 2-го класса (Mann-Whitney: $p = 0,270$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$).

Для выявления особенностей процесса формирования написания слов, регулируемых традиционным принципом письма, в группах испытуемых, у которых диагностируется дизорфография, и учащихся без нарушений письма проведен качественный анализ групп дизорфографических ошибок, подчиненных данному принципу правописания, который представлен в таблице 9.

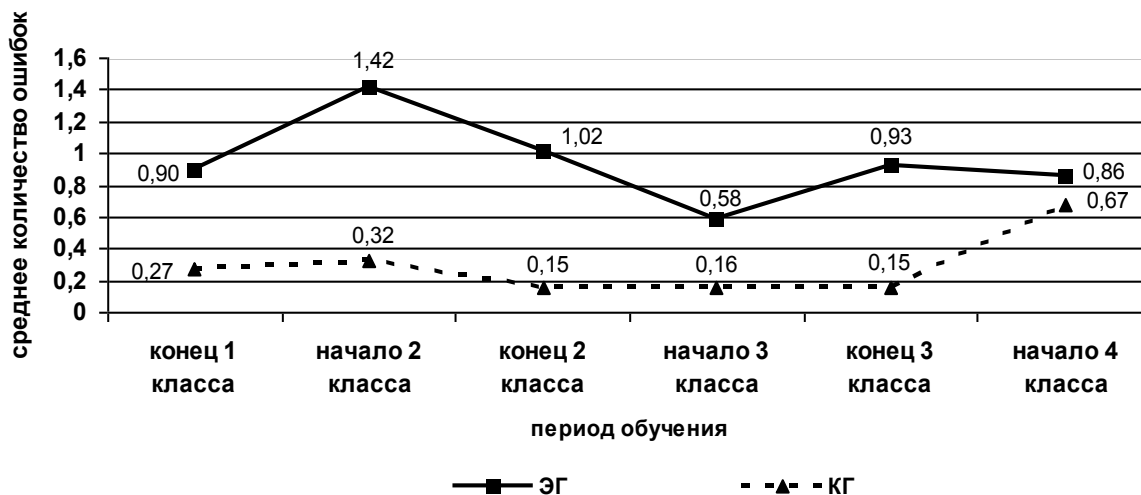
Таблица 9 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правописанием слов, подчиненных традиционному принципу письма, допущенных учащимися ЭГ и КГ (m)

Дизорфографические ошибки	ЭГ	КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Правописание словарных слов	9,12	3,63	$p < 0,001$
Правописание традиционных сочетаний: жи – ши, ча – ща, чу – щу, чк, чн, ст и т.д.	2,85	0,75	$p < 0,001$
Правописание удвоенного согласного	2,15	1,43	$p < 0,001$
Правописание слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение	0,81	0,21	$P < 0,001$
Правописание предлогов	0,45	0,10	$p = 0,003$
Правописание заглавной буквы в именах собственных	0,24	0,37	$p = 0,627$

Результаты, показанные в таблице 9, свидетельствуют о том, что учащиеся, имеющие дизорфографию, допускают достоверно большее количество ошибок практически во всех группах по сравнению с детьми, не имеющими нарушений письма (Mann-Whitney: $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p = 0,003$), за исключением правописания заглавной буквы в именах собственных (Mann-Whitney: $p = 0,627$), при этом наибольшее количество ошибок в обеих группах связано с правописанием словарных слов.

Сопоставление процесса овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма, учащимися ЭГ и КГ на протяжении всего периода экспериментального исследования представлено на графике 9.

График 9 – Сопоставительный анализ процесса овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма, учащимися ЭГ и КГ (m)



Как видно из графика 9, школьники с дизорфографией достоверно хуже справляются с письменными диагностическими заданиями, чем учащиеся КГ. Исключение составил экспериментальный срез в начале четвертого года обучения (Mann-Whitney: $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p = 0,001$, $p < 0,001$, $p = 0,738$).

Таблица 10 содержит качественный сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правилами, регулируемые лексикологическим принципом письма, которые допускают школьники, вошедшие в состав ЭГ и КГ.

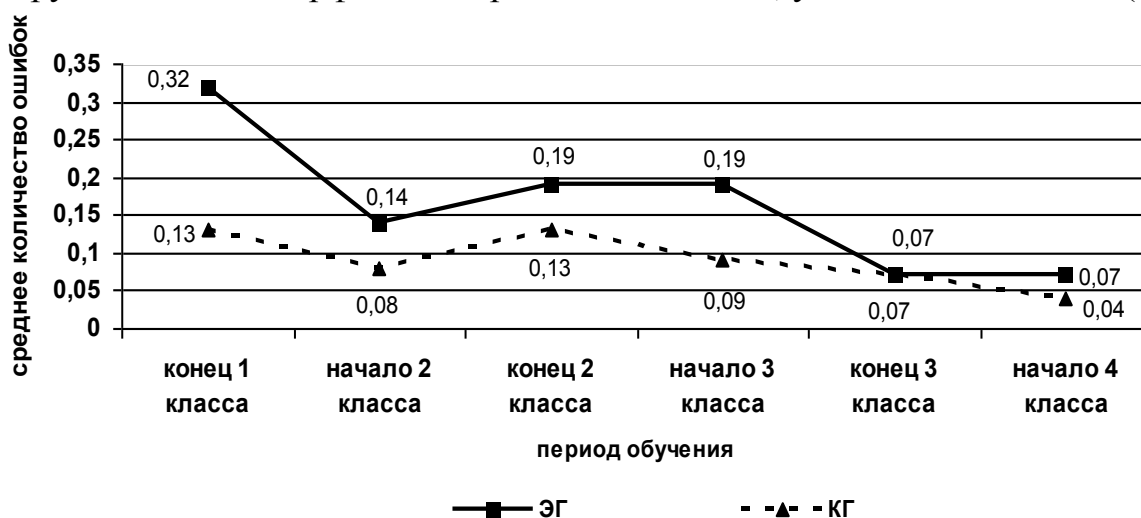
Таблица 10 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок, обусловленных нарушением овладения правилами, регулируемыми лексикологическим принципом письма, допущенных учащимися ЭГ и КГ (m)

Дизорфографические ошибки	ЭГ	КГ	Значимость различий (критерий Mann-Whitney)
Слитное написание: слово + слово; служ. ч. р. + слово; слово + служ. ч. р.	3,99	0,91	$p < 0,001$
Раздельное написание слова	1,75	0,69	$p < 0,001$

Таблица 10 наглядно демонстрирует значимые различия в количестве допущенных ошибок между ЭГ и КГ, при этом больше всего дизорфографических ошибок, характеризующих нарушение овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма, в работах учащихся ЭГ выражается в слитном написании двух слов, а также в слитном написании служебных частей речи (предлогов, союзов, частиц) со словами.

График 10 демонстрирует анализ процесса овладения переносом слов со строки на строку, регулируемых слого-морфемным принципом письма, учащимися ЭГ и КГ на протяжении четырехлетнего обучения в начальной школе.

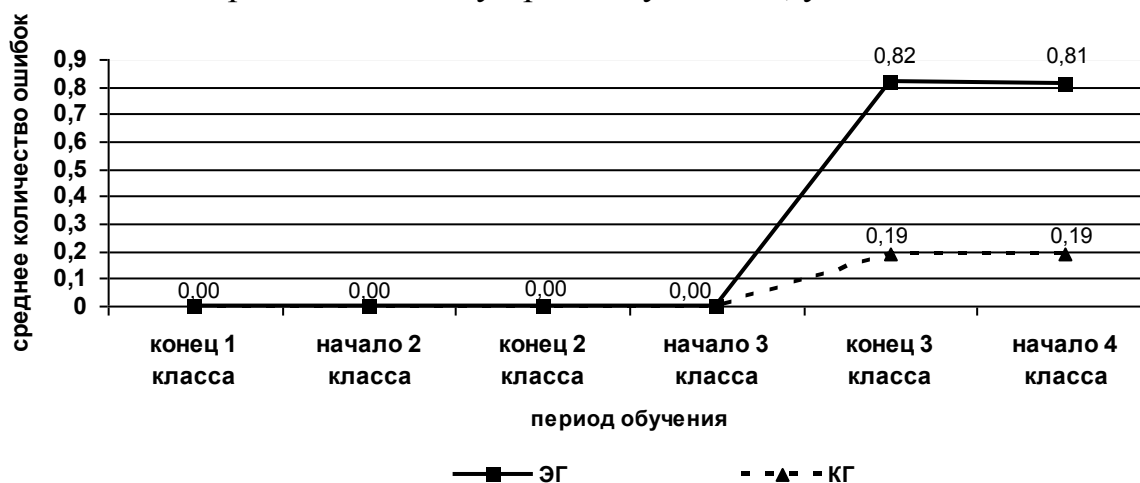
График 10 – Сопоставительный анализ процесса овладения правилом, регулируемым слого-морфемным принципом письма, учащимися ЭГ и КГ (m)



Из графика 10 видно, что учащиеся, вошедшие в состав ЭГ и КГ, имеют значимые различия в конце первого и в начале третьего года обучения (Mann-Whitney: $p = 0,032$, $p = 0,028$), после чего достоверных отличий в количестве ошибок, связанных с неумением переносить слова со строки на строку, в ходе экспериментального исследования не выявлено, при этом количество ошибок данной группы к концу обучения в начальной школе в обеих группах сокращается. Анализ «выходов за поля» показывает, что в работах учащихся ЭГ и КГ они обнаруживаются неоднократно на протяжении всех шести контрольных срезов, однако достоверные отличия по критерию Mann-Whitney выявляются только в начале второго года обучения: $p = 0,663$, $p < 0,001$, $p = 0,224$, $p = 0,729$, $p = 0,857$, $p = 0,244$.

Процесс овладения правописанием слов, подчиненных грамматическому принципу письма, детьми, составившими ЭГ и КГ, показан на графике 11.

График 11 – Сопоставительный анализ процесса овладения правописанием слов, подчиненных грамматическому принципу письма, учащимися ЭГ и КГ (m)



Из графика 11 следует, что трудности правописания «ь» на конце имен существительных, оканчивающихся на шипящий, начиная с конца 3-го класса в большей степени свойственны школьникам ЭГ. Обнаруженная разница в количестве ошибок является достоверной (Mann-Whitney: $p < 0,001$, $p < 0,001$). Следует учитывать, что результаты первых четырех контрольных срезов связаны с отсутствием в диагностических текстах слов, правописание которых базируется на грамматическом принципе письма.

Для наглядности сравнительный анализ различных групп орфографических ошибок на протяжении всего периода обучения учащихся ЭГ и КГ в начальной школе представлен в единой таблице 12.

Таблица 11 – Сравнительный анализ различных групп орфографических ошибок на протяжении всего периода обучения учащихся ЭГ и КГ в начальной школе (т)

№	Принцип письма	Ошибки	Экспериментальные срезы					
			Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса
1.	Морфологический принцип	проверяемый безударный гласный в корне	–	–	p = 0,024	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
		проверяемый парный согласный в корне	–	–	p = 0,01	p = 0,02	p < 0,001	p < 0,001
		непроизносимый согласный	–	–	–	–	p = 0,002	p < 0,001
		приставка	–	–	–	–	p < 0,001	p = 0,006
		суффикс	–	–	–	–	p = 0,028	p < 0,001
		окончание	–	–	–	–	p < 0,001	p < 0,001
2.	Традиционный принцип	правописание традиционных сочетаний: жи – ши, ча – ща, чу – шу, чк, чн, ст, зн, сн и др.	p = 0,767	p = 0,048	p = 0,736	p = 0,505	p = 0,031	p = 0,126
		правописание слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение	–	–	p = 0,610	p = 0,561	p < 0,001	p = 0,005
		словарные слова	p = 0,032	p = 0,001	p < 0,001	p = 0,001	p < 0,001	p < 0,001
		удвоенные согласные в корне	–	–	–	–	p = 0,004	p < 0,001
		предлог	p = 0,284	p < 0,001	p = 0,110	p = 0,488	p = 0,113	p = 0,561
		заглавная буква в именах собственных	p = 0,624	p = 0,828	–	–	–	–
3.	Грамматический принцип	«ь» на конце имен сущ., оканч. на шипящий	–	–	–	–	p < 0,001	p < 0,001
4.	Слого-морфемный принцип	неправильный перенос слова	p = 0,032	p = 0,131	p = 0,221	p = 0,028	p = 0,460	p = 0,184
5.	Лексикологический принцип	слитное написание слов	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p = 0,001	p < 0,001	p < 0,001
		раздельное написание частей слова	p = 0,158	p < 0,001	p = 0,024	p = 0,183	p = 0,002	p = 0,628
	Всего ошибок:		p = 0,003	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
6.	Выход за поля		p = 0,663	p < 0,001	p = 0,224	p = 0,729	p = 0,857	p = 0,244

Таблица 11 показывает, что у учащихся в 1-м классе (конец обучения) первыми признаками, характеризующими нарушение овладения орфографическим навыком письма, являются ошибки правописания словарных слов, неправильный перенос слов со строки на строку, слитное написание слов между собой, а также слов со служебными частями речи, стоящими перед словом и/или после него. Во 2-м классе (конец обучения) к имеющимся ошибкам добавляются ошибочные написания проверяемых безударных гласных и парных согласных в корне и раздельное написание частей одного слова. К концу третьего года обучения в начальной школе перечень дизорфографических ошибок дополняется нарушением правописания непроизносимых согласных, приставок, суффиксов и окончаний, традиционных сочетаний, слов, имеющих традиционное орфоэпическое произношение, удвоенных согласных, «ь» на конце имен существительных, оканчивающихся на шипящий. К 4-му классу все перечисленные ошибки сохраняются. Данные, представленные в таблице, показывают, что к концу обучения в начальной школе проявления дизорфографии становятся более разнообразными.

Полученные результаты доказывают, что разработанная нами стандартизированная методика (гл. 2, с. 51 – 56) валидна и позволяет выявлять школьников с дизорфографией. Сопоставление с данными, полученными в ходе опроса школьных учителей, подтверждает, что все выявленные нами дети с трудом овладевают правилами правописания и алгоритмом решения орфографических задач.

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволяют определить критерии выявления дизорфографии, основным из которых следует считать дизорфографические ошибки. Эти ошибки характеризуются устойчивостью и повторяемостью, встречаясь в различных видах письменных работ, и спонтанно детьми не преодолеваются. Результаты указывают на то, что начальным периодом появления дизорфографии можно считать окончание первого года обучения в начальной школе, поскольку достоверные отличия между количеством ошибок начинают обнаруживаться именно в этот период

обучения и характеризуются ошибками правописания словарных слов, слитным написанием служебных частей речи со словом и двух слов между собой, неправильным переносом слов со строки на строку, нарушающими овладение правилами, регулируемые традиционным, лексикологическим и слого-морфемным принципами письма.

Для выявления причин столь большого количества дизорфографических ошибок в различных видах письменных работ у учащихся с дизорфографией проведено изучение устной речи.

3.4. Сравнительный анализ результатов изучения устной речи школьников ЭГ и КГ

Вместе с исследованием орфографического навыка письма учащихся, вошедших в состав ЭГ и КГ, на протяжении всего обучения в начальной школе раз в год исследуется устная речь, а также навыки языкового и морфемного анализа и синтеза.

Результаты индивидуального обследования речи учащихся с дизорфографией обнаруживают у всех 33 школьников ЭГ общее недоразвитие речи. В 1-м классе III уровень речевого развития выявляется у 4 человек, IV уровень – у 29 школьников. Обследование устной речи школьников КГ показывает, что к моменту поступления в 1-й класс у 133 школьников речевое развитие соответствует возрастной норме, у 16 учащихся выявлено нарушение звукопроизношения, у 7 – фонематическая недостаточность, которая проявлялась во фрагментарных ошибках фонематического характера.

Динамический анализ формирования устной речи учащихся ЭГ и КГ на протяжении всего периода обучения в начальной школе представлен на графике 12.

График 12 – Динамика формирования устной речи у учащихся ЭГ и КГ в начальной школе (%)

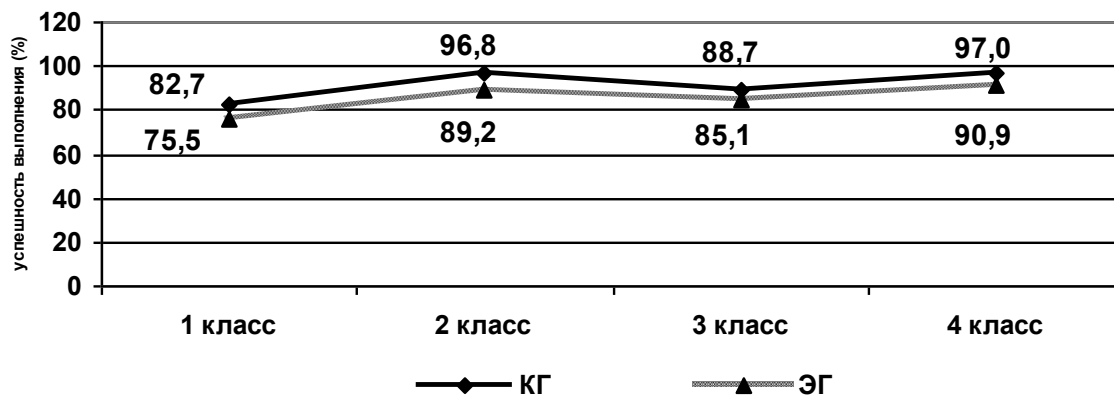


График 12 показывает, что на протяжении всего экспериментального исследования школьники ЭГ достоверно хуже справляются с выполнением речевых проб (Mann-Whitney: $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p = 0,006$, $p = 0,002$).

Анализ качественных и количественных характеристик устной речи показывает, что в конце 1-ого класса у детей ЭГ в сравнении с КГ достоверно хуже сформировано звукопроизношение, произнесение слов со сложной слоговой структурой, фонематическое восприятие, грамматический строй речи, понимание близких по звучанию названий предметов. Также в этот период у учащихся ЭГ обнаруживаются достоверные отличия в сформированности навыков анализа и синтеза текста, морфемном анализе и синтезе. Выявленные нарушения соответствуют общему недоразвитию речи III и IV уровней.

Во 2-ом классе у школьников ЭГ по сравнению с учащимися КГ сохраняется недостаточность звуко-слогового оформления слов, фонематического восприятия, грамматического строя речи и связной речи, нарушение импрессивной речи. Вместе с этим выявляются нарушения анализа текста и предложений, морфемного анализа и синтеза.

В 3-ем классе у детей с дизорфографией хуже всего сформированными оказываются грамматический строй речи и словарный запас, слоговой и морфемный анализ, звуковой синтез.

К четвертому году обучения в начальной школе у детей ЭГ продолжают оставаться нарушенными фонематическое восприятие, грамматический строй речи и связная речь, звуковой и морфемный анализ, звуковой синтез.

Для выявления связи между успешностью овладения орфографическим навыком письма учащимися и уровнем их речевого развития осуществлено сопоставление результатов выполнения речевых проб (график 12) и количества дизорфографических ошибок, допущенных в каждом контрольном срезе (график 13) школьниками ЭГ и КГ. Для удобства сопоставления имеющихся данных график 12 приведен повторно.

График 12 – Динамика формирования устной речи у учащихся ЭГ и КГ в начальной школе (%)

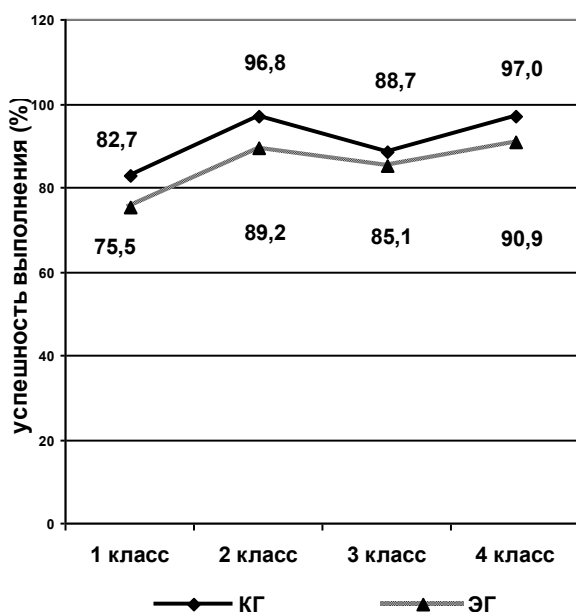
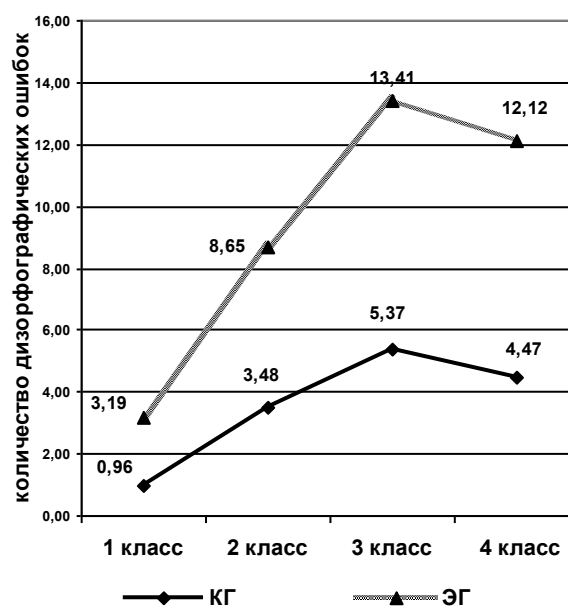


График 13 – Динамика формирования орфографического навыка письма у учащихся ЭГ и КГ в начальной школе (m)



Из графиков 12 и 13 видно, что у школьников ЭГ, чье речевое развитие соответствует общему недоразвитию речи III и IV уровней, письменные работы отличаются достоверно большим количеством дизорфографических ошибок по сравнению с КГ (Mann-Whitney: $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$, $p < 0,001$). Также

большое количество дизорфографических ошибок обнаруживает связь с несформированностью языкового и морфемного анализа и синтеза. В КГ в отличие от ЭГ в письменных работах учащихся присутствует небольшое количество ошибок дизорфографического характера.

Таким образом, результаты, с помощью которых анализируется формирование устной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза на протяжении всего периода экспериментального исследования, показывают, что учащиеся с дизорфографией имеют как количественные, так и качественные отличия в сформированности всех изученных навыков в разные возрастные периоды по сравнению с детьми КГ. Речь учащихся ЭГ соответствует III и IV уровням развития устной речи. Выявленные речевые трудности, а также несформированность навыков языкового и морфемного анализа и синтеза значительно осложняют процесс овладения орфографическим навыком письма, что характеризуется большим количеством дизорфографических ошибок в письменных работах. Полученные результаты согласуются с экспериментальными данными О.И. Азовой, О.В. Елецкой, И.В. Прищеповой, свидетельствующими о том, что причиной возникновения дизорфографии является нарушение устной речи.

Кроме того, полученные сведения о процессе формирования устной речи у учащихся с дизорфографией позволяют уточнить причины появления дизорфографии у детей, к которым следует относить ОНР (III и IV уровень).

Для подтверждения эффективности разработанной методики выявления дизорфографии, проводится ее апробация, позволяющая на практике проверить теоретически обоснованные положения, лежащие в ее основе.

3.5. Апробация стандартизированной методики выявления дизорфографии

Апробация разработанной стандартизированной методики выявления дизорфографии проведена на базе ГБОУ «СОШ № 1215» и ГБОУ «СОШ № 197», ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» и ЧУ «Педагогика и психология развития» г. Москвы на отдельном контингенте детей 1, 2, 3 и 4-х общеобразовательных классов в начале и в конце учебного года.

Обследование орфографического навыка письма выявляет у части школьников дизорфографию различной степени выраженности. Частота встречаемости дизорфографии у учащихся 1–4-х классов общеобразовательных школ представлена в таблице 12.

Таблица 12 – Частота встречаемости дизорфографии среди учащихся 1–4-х классов общеобразовательных школ (%)

Экспериментальный срез	Школьники с дизорфографией
1-й класс (конец обучения)	7,4%
2-й класс (начало обучения)	13,9%
2-й класс (конец обучения)	14,9%
3-й класс (начало обучения)	12,4%
3-й класс (конец обучения)	10,7%
4-й класс (начало обучения)	11,0%

Из таблицы 12 видно, что частота встречаемости дизорфографии у школьников 1–4-х классов на протяжении обучения в начальной школе варьируется от 7,4 до 14,9%, составляя в среднем 11,7%.

Далее из обследованных школьников в ходе проведения апробации методики выявления дизорфографии отбираются две группы учащихся 3-го класса с нарушением овладения орфографическим навыком письма разной степени выраженности: группа контроля (n=34) и группа сопоставления (n=31). У

всех школьников, участвующих в обучающем эксперименте, выявлено ОНР (III и IV уровень). В течение одного учебного года в группе контроля в процессе традиционной логопедической работы используется специально разработанный комплекс приемов. С группой сопоставления проводится только традиционная логопедическая работа.

Основными направлениями коррекционной работы для всех учащихся с дизорфографией являются: логопедическая работа по преодолению нарушения устной речи, которая проходит по традиционной методике [5, 57, 143]; формирование алгоритма решения орфографической задачи; логопедическая работа по коррекции дизорфографии, основанная на преодолении нарушения овладения правилами, подчиненными изученным принципам письма: морфологическому, традиционному, грамматическому, лексикологическому и слоگو-морфемному.

Проводимая работа базируется на следующих специальных принципах: принципе единства диагностики и коррекции, основой которого является комплексность оказания коррекционной помощи; принципе системности, рассматривающем письмо как сложную функциональную систему; принципе деятельности, трактующем письмо в качестве системы, существующей как определенный вид деятельности; принципе поэтапного формирования умственных действий, индивидуально-ориентированного подхода, а также на известных общепедагогических принципах.

В процессе проведения работы в содержание традиционной логопедической работы по преодолению дизорфографии у младших школьников общеобразовательной школы, включается специально разработанный комплекс приемов, повышающий эффективность овладения алгоритмом решения орфографических задач и коррекцию дизорфографических ошибок. В данной работе мы придерживаемся позиции М.Р. Львова, который понимает прием обучения как «...составную часть метода, конкретное действие учителя и учащегося, подчиненное общему направлению работы, общим установкам...» [121, с. 151]. Создание специального комплекса приемов опирается на результаты исследований, проведенных

О.А. Азовой [5], Л.В. Аскульской [11], О.В. Елецкой [57], О.Б. Иншаковой [78], Л.Г. Милостивенко [130], Л.Г. Парамоновой [139], И.В. Прищеповой [143].

Приемы логопедической работы, вошедшие в специально разработанный комплекс, используются последовательно, в соответствии с прохождением школьниками учебной программы, овладением орфографическими умениями и навыками. Каждый прием применяется многократно до тех пор, пока учащийся не овладеет им в полном объеме.

I. Приемы, направленные на формирование алгоритма решения орфографической задачи:

Использование предложенных приемов способствует формированию алгоритма решения орфографической задачи и, как следствие, автоматизации орфографического навыка. Каждый из перечисленных приемов может содержать разное количество практических заданий или упражнений, которые дают возможность усвоить общие и частные способы решения орфографических задач.

1) прием введения детей в орфографическую ситуацию:

Пример 1. Логопед самостоятельно знакомит учащихся с правилом и алгоритмом решения орфографической задачи.

Пример 2. Логопед предлагает одному из учащихся рассказать об изучаемом правиле и напомнить остальным детям алгоритм решения орфографической задачи.

2) прием устного опережения орфографического действия:

Пример 1. Перед началом выполнения того или иного действия, направленного на решение орфографической задачи, учащиеся проговаривают его вслух.

3) прием обсуждения с учащимися построения алгоритма и выбора аргументов для доказательства правильности выполнения орфографического действия;

Пример 1. Необходимо ответить на вопрос «Что надо сделать, чтобы правильно написать правильно проверяемый безударный гласный в корне слова?»

4) прием создания «памятки-совета»:

Пример 1. Учащимся предлагается коллективно создать «памятку-совет» для одноклассников, в которой должно быть отражено, как легче овладеть алгоритмом решения орфографической задачи (например, чтобы правильно поставить ударение, надо «позвать» слово).

Пример 2. Каждый учащийся самостоятельно создает «памятку-совет», отражая в ней, как легче овладеть алгоритмом решения орфографической задачи.

5) *прием последовательного увеличения ступеней алгоритма контролируемых учащимися при решении орфографической задачи:*

Пример 1. В начале изучения правила логопед самостоятельно озвучивает каждую ступень алгоритма, кроме последней, ее называют учащиеся. Постепенно количество ступеней озвучиваемых учащимися возрастает, а логопедом — уменьшается. В конечном итоге весь алгоритм решения орфографической задачи в полном объеме начинают воспроизводить учащиеся.

б) *прием постановки проблемных вопросов:*

Пример 1. При выполнении задания учащийся должен ответить на вопрос «Почему ты решил написать слово так?», или выполнить просьбу «Объясни свои действия».

7) *прием осуществления контроля за соблюдением алгоритма решения орфографической задачи:*

Пример 1. Учащиеся совершают пошаговое сличение своих действий с каждым звеном в алгоритме, разработанном для решения орфографической задачи и представленном в виде схемы, памятки и т.д.

II. Приемы, направленные на коррекцию дизорфографических ошибок:

Коррекция ошибок, отражающих нарушение овладения правилами, подчиненными морфологическому принципу письма:

Включение приведенных ниже приемов способствует формированию правил правописания, базирующихся на морфологическом принципе письма.

1) *прием запоминания групп однокоренных родственных слов:*

Пример 1. Ученикам предлагается напечатанный список, состоящий из однокоренных родственных слов, которые они должны запомнить за отведенное время, после чего воспроизвести его в тетради как можно точнее. Перед началом этого задания логопед обсуждает с детьми значение каждого слова.

2) *прием синтезирования слов из имеющегося набора морфем:*

Пример 1. Учащимся предлагается набор приставок, корней, суффиксов и окончаний, с помощью которых за отведенное время они должны смоделировать как можно больше слов и записать получившиеся слова в тетрадь.

Пример 2. Логопедом на доске размещаются пары картинок, каждая из которых представляет собой слово-корень. Учащиеся должны образовать слово, состоящее из двух корней. Например, на первом рисунке изображено мясо, на втором – процесс рубки, в результате синтеза корней должно получиться слово «мясорубка».

3) *прием выделения заданной морфемы и составление с ней новых слов:*

Пример 1. Логопед записывает приставочный глагол на доске. Ученики должны подобрать слово с аналогичной приставкой и записать его в тетрадь. Так, логопед диктует слово «*пробежать*», а учащиеся пишут в тетрадь слово «*прогреметь*», «*пропеть*» и др.

Пример 2. Логопед называет имена существительные, обозначающие профессию или род деятельности, учащиеся должны самостоятельно образовать имена существительные с аналогичным суффиксом, но другим корнем и записать их в тетрадь. Так, логопед диктует слово «*футболист*», а учащиеся пишут в тетрадь слово «*пианист*», «*танкист*» и др.

4) *прием запроса информации в сети «Интернет»:*

Пример 1. Логопед называет слово, учащиеся должны найти в сети «Интернет» информацию о правиле его правописания. После осуществления поиска с этим словом составляется предложение и записывается в тетрадь.

Коррекция ошибок, отражающих нарушение овладения правилами, подчиненными традиционному принципу письма:

Внедрение представленного ниже приема способствует лучшему запоминанию слов, написание которых подчинено традиционному принципу письма, и основано на запоминании специальных «картинок-образов».

1) прием целостного образного запоминания:

Пример 1. Детям предлагается вписать слово в заготовленную картинку-образ (например, в слове «огурец» букву «о», требующую запоминания, можно вписать в картинку с изображением огурца).

Пример 2. Детям предлагается срисовать картинку-образ на заранее заготовленную чистую карточку.

Пример 3. Детям предлагается самостоятельно придумать «образ», который позволит им запомнить написание словарного слова, и нарисовать его на заранее заготовленной чистой карточке.

Коррекция ошибок, отражающих нарушение овладения правилами, подчиненными грамматическому принципу письма:

Использование приведенного ниже приема способствует формированию представлений о частях речи и категории рода, на которые опираются правила, подчиненные грамматическому принципу письма.

1) прием выборочной записи диктуемых имен существительных:

Пример 1. Из слов, стоящих в начальной форме, которые диктует логопед, необходимо выписать имена существительные только женского рода.

Пример 2. Из слов, стоящих в начальной форме, которые диктует логопед, необходимо выписать имена существительные только мужского рода.

Пример 3. Из слов, стоящих в начальной форме, которые диктует логопед, необходимо выписать имена существительные только среднего рода.

2) прием выделения из фрагмента текста заданной части речи:

Пример 1. Детям раздаются карточки с текстом, предлагается найти и выписать из него только имена существительные.

Пример 2. Детям раздаются карточки с текстом, предлагается найти и выписать из него только имена прилагательные.

Пример 3. Детям раздаются карточки с текстом, предлагается найти и выписать из него только глаголы.

Коррекция ошибок, отражающих нарушение овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма:

Разработанные приемы направлены на формирование умения выделять слова как целостные единицы, которые пишутся отдельно друг от друга.

1) прием выборочной записи слов в соответствии с местом нахождения в предложении:

Пример 1. Логопед диктует предложения, а учащиеся записывают в тетрадь только первое слово; только второе слово; только третье слово и т.д.

2) прием деления на слова слитно написанного предложения:

Пример 2. Логопед раздает на индивидуальных карточках предложения, в которых все слова написаны слитно. Школьникам предлагается найти все слова в предложениях, отмечая их начало и конец вертикальной чертой, завершая задание записью получившихся предложений в тетрадь.

3) прием цифрового кодирования:

Пример 1. Логопед диктует предложения, учащиеся определяют «в уме» количество слов в предложении и фиксируют в тетради соответствующую цифру.

4) прием цифрового декодирования:

Пример 1. На карточках сверху написана последовательность цифр, ниже приведен текст. Каждой цифре соответствует слово в тексте. Школьникам необходимо выписать слова под соответствующими номерами и составить из них предложение.

Коррекция ошибок, отражающих нарушение овладения правилами, подчиненными слоγο-морфемному принципу письма:

Данный раздел работы включает набор приемов, которые могут быть внедрены в логопедические занятия в процессе формирования умения делить

слова на слоги, что способствует развитию навыка правильного переноса слова с одной строки на другую.

1) *прием использования паралингвистических средств, таких как темп, ритм, паузирование:*

Пример 1. Учащимся предлагается подобрать к предложенному ритмическому рисунку слова, которые имеют соответствующую слоговую схему.

2) *прием цифрового кодирования:*

Пример 1. Школьникам предлагается закодировать слово, обозначая согласный звук буквой «с», а гласные в слове их порядковыми номерами. Например, слово «корова» имеет буквенно-цифровой код «с1с2с3».

Пример 2. Детям предлагается мысленно представить слово и разделить его на слоги, а затем записать в тетради цифру, соответствующую количеству возможных знаков переноса в нем.

3) *прием выделения слога в соответствии с заданным местом нахождения в слове и составление с ним нового слова:*

Пример 1. Детям предлагается подобрать слово, которое начинается с такого же слога, что и слово, названное логопедом.

Пример 2. Школьникам предлагается подобрать слово, в котором первый слог будет таким же, как и второй слог в слове, названном логопедом.

Пример 3. Учащимся предлагается подобрать слово, в котором первый слог будет таким же, как и третий слог в слове, названном логопедом.

4) *прием выборочного спеллингования слогов во время письма:*

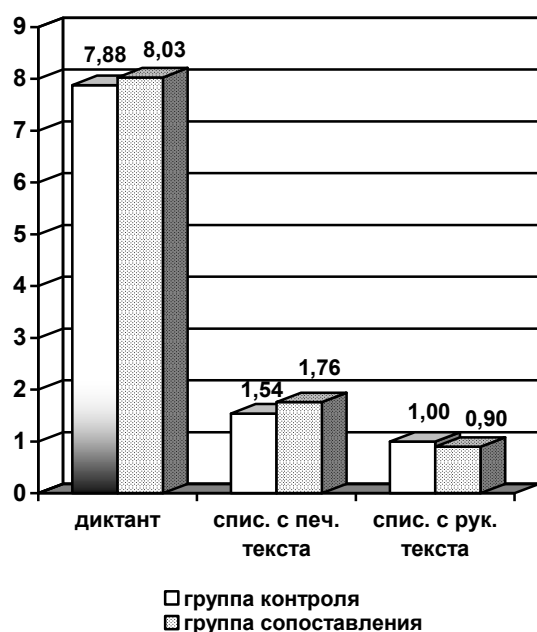
Пример 1. Детям предлагается проговаривать вслух только второй слог при осуществлении письма слов под диктовку.

Пример 2. Учащимся предлагается проговаривать вслух только первый и четвертый слоги при письме слов под диктовку.

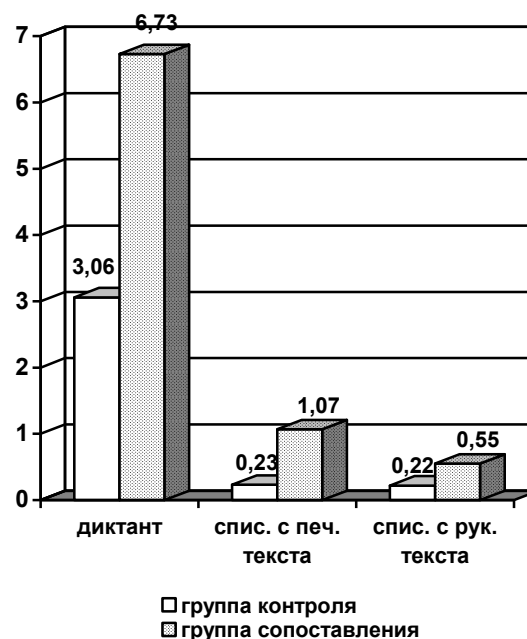
На завершающем этапе происходит сопоставление результатов обучающего эксперимента, в ходе которого сравниваются результаты изучения орфографического навыка письма младших школьников, полученные в группе

контроля и группе сопоставления в каждом виде письменной работы, что позволяет оценить эффективность специально разработанного комплекса приемов, направленных на коррекцию дизорфографии. Данные представлены на гистограмме 1 и гистограмме 2.

Гистограмма 1 – Анализ орфографического навыка письма в различных видах письменных работ в группе контроля и сопоставления до коррекционной работы (m)



Гистограмма 2 – Анализ орфографического навыка письма в различных видах письменных работ в группе контроля и сопоставления после коррекционной работы (m)



Гистограмма 1 показывает, что до начала логопедической работы между группой контроля и сопоставления не обнаруживается статистических различий в количестве допускаемых дизорфографических ошибок в разных видах письменных работ. Сравнительный анализ данных, полученных в обеих группах после завершения обучающего эксперимента (гистограмма 2), выявляет уменьшение количества дизорфографических ошибок, как в группе контроля, так и в группе сопоставления. При этом группа контроля достоверно лучше справляется с выполнением слуховых диктантов (Mann-Whitney: $p < 0,001$), списываний с печатного ($p < 0,001$) и рукописного ($p < 0,001$) текстов, чем учащиеся группы сопоставления.

Сравнительный анализ изучения овладения правилами, подчиненными орфографическим принципам письма, в группе контроля и группе сопоставления

до и после коррекционной работы, представленный в виде суммы дизорфографических ошибок во всех видах письменных работ, показан в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительный анализ изучения овладения правилами, подчиненными орфографическими принципами письма, в группе контроля и группе сопоставления до и после коррекционной работы

Принципы письма	Группы	Начало 3-го класса		Конец 3-го класса	
		Среднее кол-во ошибок	Значимость различий между группами (критерий Mann-Whitney)	Среднее кол-во ошибок	Значимость различий между группами (критерий Mann-Whitney)
Морфологический принцип	Группа контроля	7,77	p = 0,773	2,47	p = 0,005
	Группа сопоставления	7,47		5,64	
Традиционный принцип	Группа контроля	2,00	p = 0,842	0,68	p < 0,001
	Группа сопоставления	2,24		1,82	
Лексикологический принцип	Группа контроля	0,47	p = 0,300	0,24	p = 0,003
	Группа сопоставления	0,67		0,57	
Слого-морфемный принцип	Группа контроля	0,18	p = 0,653	0,00	–
	Группа сопоставления	0,31		0,00	
Грамматический принцип	Группа контроля	0,00	–	0,12	p < 0,001
	Группа сопоставления	0,00		0,32	

Из таблицы 13 видно, что через год проведения коррекционных занятий в группе контроля наблюдается уменьшение количества дизорфографических ошибок, связанных с применением правил, подчиненных морфологическому, традиционному и лексикологическому принципам письма. Анализ ошибок, характеризующихся неправильным переносом слов со строки на строку и базирующихся на слого-морфемном принципе, показывает, что к концу учебного года в обеих группах данные ошибки отсутствуют. Изучение дополнительного параметра – «выхода за поля», – также базирующегося на слого-морфемном

принципе письма, в группе контроля по окончании коррекционной работы выявляет достоверное уменьшение количества выходов за границы рабочего пространства по сравнению с результатами, полученными в группе сопоставления (Mann-Whitney: $p = 0,005$). Исследование овладения правописанием слов, подчиненных грамматическому принципу письма, не обнаруживает ошибок в обеих группах в начале 3-го класса, поскольку учащиеся не изучают правила, подчиненные данному принципу, и, как следствие, в диагностических текстах отсутствуют слова, требующие его включения. В связи с тем, что учебной программой в середине 3-го класса предусмотрено изучение правил написания мягкого знака на конце имен существительных, оканчивающихся на шипящий, с целью профилактики возникновения данной группы ошибок соответствующие приемы включены в коррекционную работу. По окончании обучающего эксперимента данные группы контроля, характеризующие овладение правописанием слов, подчиненных грамматическому принципу письма, соответствуют показателям КГ.

Результаты сравнения сформированности орфографического навыка письма у учащихся группы сопоставления, в которой не используется специально разработанный комплекс приемов, показывают достоверно худшее овладение правилами подчиненными, морфологическому, традиционному, грамматическому, лексикологическому и слоگو-морфемному принципам письма, по сравнению с группой контроля.

Таким образом, специально разработанный комплекс приемов логопедической работы позволяет младшим школьникам успешно овладевать орфографическим навыком письма, который является одной из базисных учебных компетенций, лежащих в основе приобретения всех академических знаний.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное в работе экспериментальное исследование, а также научно-теоретическое обоснование проблемы диагностики дизорфографии у младших школьников общеобразовательных школ подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что создание стандартизированной методики выявления дизорфографии даст возможность своевременно обнаруживать у младших школьников дизорфографию и точно определять степень ее выраженности. Это позволяет оптимизировать процесс проведения коррекционной работы, необходимой для успешного овладения орфографическим навыком письма и впоследствии более сложным видом психической деятельности – письменной речью.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**:

1. Анализ логопедической, лингвистической, психофизиологической, психологической и педагогической научной литературы свидетельствует о том, что объективная оценка сформированности орфографического навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы затруднена, что связано с отсутствием стандартизированной методики выявления дизорфографии. Это является препятствием для обнаружения ошибок и выбора наиболее эффективного коррекционного воздействия, направленного на преодоление дизорфографии у учащихся с ОНР.
2. По итогам лонгитюдного изучения генеральной совокупности младших школьников разработана и стандартизирована методика выявления и оценки признаков дизорфографии для учащихся начальной школы, позволяющая выявлять сформированность / несформированность орфографического навыка письма на основе следующих диагностических критериев:

- наличие ошибок, свидетельствующих о нарушении процесса овладения орфографическими правилами, базирующимися на морфологическом,

традиционном, грамматическом, лексикологическом и слоگو-морфемном принципах русского письма;

- количество орфографических ошибок, встречающихся в письменных работах и превышающих показатели успевающих школьников на 1,3 σ;
- устойчивость орфографических ошибок (ошибки сохраняются на протяжении нескольких лет обучения);
- повторяемость орфографических ошибок во всех видах письменных работ;
- невозможность спонтанного преодоления дизорфографии детьми с нарушением речи без проведения специально организованной логопедической работы.

3. Исследование орфографического навыка письма с помощью созданной стандартизированной методики выявляет у школьников начальных классов с речевой патологией нарушение овладения правилами, подчиненными морфологическому, традиционному, грамматическому, лексикологическому и слоگو-морфемному принципам письма, что доказывает ее валидность.

4. Использование стандартизированной методики выявления дизорфографии дает возможность оценить процесс становления орфографического навыка письма у школьников младших классов и определить степень выраженности его нарушения у учащихся с ОНР: легкую, среднюю и тяжелую. Количество ошибок, характеризующее каждую степень, зависит от вида выполняемой работы и возраста учащегося.

5. На основании полученных данных исследования овладения правилами, подчиненными изучаемым орфографическим принципам письма, разработан и апробирован специальный комплекс приемов, включаемый в традиционную логопедическую работу, направленный на формирование алгоритма решения орфографических задач и коррекцию дизорфографических ошибок.

6. Апробация диагностической методики и специально созданного комплекса приемов, включенного в традиционную логопедическую работу по коррекции дизорфографии, свидетельствуют о валидности диагностической методики и об эффективности разработанного комплекса приемов логопедического воздействия,

направленного на успешное формирование орфографического навыка письма у учащихся младших классов с ОНР.

7. Внедрение созданных нормативных показателей становления орфографического навыка письма способствует раннему выявлению дизорфографии и ее своевременной коррекции.

Рекомендации по использованию результатов. Материалы диссертационного исследования могут применяться в практической работе учителей-логопедов с детьми, имеющими дизорфографию; включаться в проведение лабораторных и практических занятий по дисциплине «Логопедия» и другим направлениям коррекционной педагогики в рамках подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов системы специального и общего образования.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с получением популяционных показателей, характеризующих овладение правилами, подчиненными орфографическим принципам письма, для учащихся средней школы и их валидизацией для создания оценочных средств для подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аввакумова, Е.А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6–7 лет): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Аввакумова Евгения Александровна. – Кемерово, 2002. – 171 с.
2. Азова, О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: Сфера, 2011. – 64 с.
3. Азова, О.И. Дизорфография: монография / О.И. Азова. – М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 368 с.
4. Азова, О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией: учебно-методическое пособие / О.И. Азова; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – Ч. 1. – М.: РУДН, 2007. – 53 с.
5. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Азова Ольга Ивановна. – М., 2006. – 391 с.
6. Аксенова, А.К. Изучение безударных гласных в IV классе вспомогательной школы / А.К. Аксенова, В.В. Воронкова // Дефектология. – 1979. – № 2. – С. 40–43.
7. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
8. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
9. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АНП РСФСР, 1955. – Вып. 70. – С. 104–148.
10. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.

11. Аскульская, Л.В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2–5 классов общеобразовательной школы: конспекты занятий с CD-диском / Л.В. Аскульская. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 127 с.
12. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2003. – 64 с.
13. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии; под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779–783.
14. Ахутина, Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т.В. Ахутина // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: тезисы докладов; под ред. Е.Д. Хомской, Ж.М. Глозман, Д. Тапера. – М.: Российское психологическое общество, 1997. – С. 5.
15. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: учеб. пособие; под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 7–20.
16. Бабина, Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез: монография / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: Прометей, 2013. – 210 с.
17. Бабина, Г.В. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 146–152.
18. Баева, Т.Е. Применение статистических методов в педагогическом исследовании / Т.Е. Баева, С.Н. Бекасова, В.А. Чистяков. – СПб.: НИИХ СПбГУ. – 82 с.
19. Баранов, М.Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1970. – № 4. – С. 23–26.

20. Баранов, М.Т. Работа по орфографии в 4–6 классах (в связи с использованием учебников) / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1980. – № 3. – С. 3–11.
21. Безруких, М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении [Электронный ресурс] / М.М. Безруких. – С. 6, 7. – Режим доступа: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3VtS5DGimacJ:bilingual-online.net/index.php%3Foption%3Dcom_simplifiedownload%26view%3Ddownload%26format%3Draw%26fileid%3DcHJvZWt0eS9CZXpydWtpa2gucGRm%26lang%3Dde+%&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ru.
22. Беляев, Б.В. Очерки психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
23. Борулава, Г.А. Психодиагностика умственного развития ребенка / Г.А. Борулава – Новосибирск: Кн. изд-во, 1990. – 86 с.
24. Богородицкий, В.А. Курс грамматики русского языка / В.А. Богородицкий. – Ч. 1. – Варшава: Тип. Михаила Земкевича, 1887. – 317 с.
25. Богородицкий, В.А. О русском правописании / В.А. Богородицкий // Очерки по языковедению и русскому языку – Изд. 5-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
26. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы обучения дизорфографии / Д.Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – М., 1976. – №4. – С.12–20.
27. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
28. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – Т. 2. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. — 391 с.
29. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Об отношении русского письма к русскому языку / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – СПб.: Изд-во журнала «Обновление школы», 1912. – 137 с.

30. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е (репринт.) изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 350–351.
31. Боскис, Р.М. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих / Р.М. Боскис, Л.Е. Фингерман. – М.: Просвещение, 1978. – 143 с.
32. Бунаков, Н.Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом / Н.Ф. Бунаков. – Изд. 15-е, испр. – СПб.: Изд-во М.М. Гутзаца, 1908. – 164 с.
33. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Platinum Edition; пер. с нем. / А. Бююль, П. Цёфель – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2005 – 608 с.
34. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
35. Ветвицкий, В.Г. Современное русское письмо: пособие для учителей / В.Г. Ветвицкий, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеев. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.
36. Визель, Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрива // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Международной российской ассоциации дислексии. – М., 2004. – С. 53–58.
37. Винарская, Е.Н. Клинические проблемы афазии (Нейролингвистический анализ) / Е.Н. Винарская. – М.: Медицина, 1971. – 216 с.
38. Воробьева, В.К. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью / В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. – М., 1983. – С. 106–218.
39. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

40. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во «КДУ», 2005. – 336 с.
41. Гвоздев, А.Н. Основы русской орфографии / А.Н. Гвоздев. – М.: Учпедгиз, 1951 – 119 с.
42. Глас, Д. Статистические методы в психологии и педагогике / Д. Глас, Д. Стенли. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
43. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
44. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. — М.: Просвещение, 1965. – 272 с.
45. Гнездилов, М.Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы / М.Ф. Гнездилов. – М.: Учпедгиз, 1959. – 246 с.
46. Гончарова, Е.Л. Дефектология [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.И Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики: Специальная психология и коррекционная педагогика. К вопросу о терминологии: сетевой журн. – №5. – 2002. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/korrekcionnaja-specialnaja-pedagogika>.
47. Гончарова, Л.О. Нетрадиционные приемы развития связной речи / Л.О. Гончарова // Начальная школа. – 1998. – № 7. – С. 28–30.
48. Гохлернер, М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137–142.
49. Граник, Г.Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности / Г.Г. Граник // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 28–37.
50. Граник, Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
51. Грушевская, М.С. Результаты массового изучения письма младших школьников / М.С. Грушевская // Дефектология. – 1981. – № 3. – С. 32–37.

52. Доркина, Н.А. Развитие орфографической зоркости учащихся вспомогательной школы на уроках русского языка / Н.А. Доркина // Вестник КАСУ. – 2010. – № 2. – С. 199–203.
53. Дранникова, О.А. Коррекция ОНР у учащихся первых классов общеобразовательных школ / О.А. Дранникова, А.В. Ястребова // Дефектология – 1985. – № 5. – С. 55–61.
54. Елецкая, О.В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов: методические рекомендации и упражнения / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Школьная пресса, 2003. – 64 с.
55. Елецкая, О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Елецкая Ольга Вячеславовна. – СПб., 2008. – 221 с.
56. Елецкая, О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 208 с.
57. Елецкая, О.В. Методика коррекции дизорфографии у школьников: учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. – 176 с.
58. Елецкая, О.В. Особенности когнитивных компонентов формирования орфографического навыка письма у школьников с дизорфографией / О.В. Елецкая // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 3. – С. 47–54.
59. Елецкая, О.В. Теоретические аспекты изучения формирования орфографических навыков у школьников / О.В. Елецкая, Е.А. Логинова // Коррекционная педагогика: концепция и методы: сб. научно-методических трудов. – СПб., 2006. – С. 55–60.
60. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 336 с.
61. Жедек, П.С. Пути перестройки обучения орфографии / П.С. Жедек // Начальная школа. – 1988. – № 10. – С. 74–78.

62. Жедек, П.С. Списывание в обучении правописанию / П.С. Жедек // Начальная школа. – 1989. – № 8. – С. 23–28.
63. Жуйков, С.Ф. К проблеме диагностики обучаемости школьников / С.Ф. Жуйков // Вопросы психологии. – 1971. – № 5. – С. 85–99.
64. Жуйков, С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С.Ф. Жуйков. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
65. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1965. – 355 с.
66. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
67. Зацепина, А.А. Виды упражнений для закрепления орфографических навыков в начальной школе / А.А. Зацепина, Е.А. Адамович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 28 с.
68. Зацепина, А.А. Приемы закрепления орфографических навыков / А.А. Зацепина, Е.А. Адамович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 48 с.
69. Зацепина, А.А. Приемы закрепления орфографических навыков в начальной школе / А.А. Зацепина, Е.А. Адамович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 64 с.
70. Зиндер, Р.Л. Общая фонетика / Р.Л. Зиндер. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.
71. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1987. – 112 с.
72. Иванова, В.Ф. Принципы русской орфографии / В.Ф. Иванова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 232 с.
73. Иванова, В.Ф. Русское правописание и его новые правила / В.Ф. Иванова. – Л.: Общ-во по распространению полит. и науч. знаний РСФСР. Ленингр. отделение, 1958. – 44 с.

74. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография: учеб. пособие для филол. спец. вузов / В.Ф. Иванова. – М.: Высшая школа, 1991 – 192 с.
75. Иванова, В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография: учеб. пособие для студентов пед. инст-тов по специальности «Рус. яз. и литература» / В.Ф. Иванова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1976 – 288 с.
76. Иванова, В.Ф. Трудные вопросы орфографии: пособие для учителя / В.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1975. – 175 с.
77. Иншакова, О.Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников / О.Б. Иншакова, А.А. Назарова. – М.: В. Секачев, 2013. – 72 с.
78. Иншакова, О.Б. Словарные слова в образах и картинках: пособие для логопеда: в 2 ч. / О.Б. Иншакова. – Ч. 1. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004.
79. Истрин, В.А. Возникновение и развитие письма / В.А. Истрин. – Изд. 2-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 616 с.
80. Кабанова-Меллер, Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников: проблема приемов умственной деятельности / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с.
81. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968.– 288 с.
82. Калягин, В.А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
83. Карпова, А.Ф. Изменение поэтапного формирования при его систематическом применении / А.Ф. Карпова // Управляемое формирование психических процессов; под ред. П.Я. Гальперина. – М., 1977. – 198 с.
84. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант. – М.: Высшая школа, 1995. – 382 с.

85. Касаткин, Л.Л. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография / Л.Л. Касаткин // Современный русский литературный язык; под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 82–157.
86. Князев, С.В. Современный русский литературный язык. Фонетика, орфоэпия, графика, орфография / С.В. Князев, С.К. Пожарицкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2011. – 430 с.
87. Колповская, И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / И.К. Колповская // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М. : изд-во академии пед. наук РСФСР, 1961. С.72 – 89.
88. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: учеб. пособие для вузов / К.В. Комаров . — 2-е изд., испр. — М.: ИД «ОНИКС 21 век», 2005. — 223 с.
89. Комарова, В.В. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи / В.В. Комарова, Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: межвузовский сборник научных трудов / РГПУ им. Л.И. Герцена. – СПб., 1992. – С. 98–102.
90. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
91. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
92. Кричевец, А.Н. Математика для психологов / А.Н. Кричевец, Е.В. Шинин, А.Г. Дьячков. – М.: Флинта: МПСИ, 2003. – 376 с.
93. Крутикова, Э.Г. Об изучении дизорфографии у школьников / Э.Г. Крутикова, Г.М. Сумченко, Э.Я. Сизова, М.Г. Храковская // XV съезд отоларингологов России. – Т. 2. – СПб., 1995. – С. 525–530.
94. Кукушкина О.И. Коррекционная (специальная) педагогика [Электронный ресурс] / О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики: Специальная психология и коррекционная педагогика. К вопросу о

- терминологии: сетевой журн. – №5. – 2002. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/korrekcionnaja-specialnaja-pedagogika>.
95. Лалаева, Р.И. Виды дисграфий у детей с церебральным параличом / Р.И. Лалаева, Г. Сятка-Высоцка // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. – Л., 1986. – С. 82–89.
96. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
97. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 224 с.
98. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М., 2004. – 296 с.
99. Лалаева, Р.И. Общефункциональные и специфические механизмы нарушений письма у детей / Р.И. Лалаева // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: материалы III Международной конференции Российской ассоциации дислексии; под ред. Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой. – М., 2007. – С. 88–96.
100. Лалаева, Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 17–22.
101. Левина, Р.Е. Исследования сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР / Р.Е. Левина // Дефектология. – 1969. – № 1. – С. 36–40.
102. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
103. Левина, Р.Е. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей / Р.Е. Левина /// Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 15. – С. 167–191.
104. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: Аркти, 2005. – 224 с.

105. Левина, Р.Е. О борьбе с неуспеваемостью детей алексиков и аграфиков / Р.Е. Левина, О.В. Правдина // Советская педагогика. – 1939. – Февраль, № 2. – С. 89–95.
106. Левина, Р.Е. О влиянии общего недоразвития речи на усвоение письма / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 1960. – Вып. 4. – С. 74–79.
107. Левина, Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР / Р.Е. Левина // Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов; под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1959. – С. 207–252.
108. Левина, Р.Е. Об изучении и обучении детей с глубокими расстройствами речи / Р.Е. Левина // Известия АПН РСФСР. Психолого-педагогические проблемы восстановления речи при черепно-мозговом ранении. – М., 1945. – С. 121–128.
109. Лекант, П.А. Современный русский литературный язык: учеб. пособие / П.А. Лекант. – 5-е изд. – М.: Высшая школа, 2001. – 462 с.
110. Леонтьев, А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма / А.А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М., 1964. – С. 70–79.
111. Логинова, Е.А. Дизорфография и ее проявления в письме учащихся / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая // Школьный логопед. – М., 2005. – № 4 (7). – С. 5–8.
112. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
113. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АМН РСФСР, 1947. – 367 с.
114. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 81 с.
115. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
116. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987 – 415 с.

117. Львов, М.Р. Обучение орфографии в начальных классах. Формирование умений / М.Р. Львов // Начальная школа. – 1986. – № 10. – С. 35–40.
118. Львов, М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе: учеб. пособие для слушателей ФПК (преподавателей пед. вузов) / М.Р. Львов. – М.: Прометей, 1988. – 90 с.
119. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
120. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах: пособие для учителей / М.Р. Львов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 1988. – 208 с.
121. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит» / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
122. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова // Хрестоматия по логопедии. – Т. 2. – М., 1997. – С. 41–51.
123. Маслов, Ю.С. Заметки по теории графики / Ю.С. Маслов. – Л.: Высшая школа, 1973. – 222 с.
124. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание / Ю.С. Маслов. – М.: Высшая школа, 1987. – 272 с.
125. Матусевич, М.И. Введение в общую фонетику / М.И. Матусевич. – М.: Учпедгиз, 1959. – 119 с.
126. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика 1989. – 219 с.
127. Менчинская, Н.А. Некоторые вопросы психологии применения учащимися знаний на практике / Н.А. Менчинская // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 87–97.
128. Менчинская, Н.А. Вопросы умственного развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М.: Знание, 1970. – 32 с.
129. Методика грамматики и орфографии в начальных классах; под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.

130. Методика грамматики и орфографии в начальных классах; под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1979. – 240 с.
131. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы / Л.Г. Милостивенко. – СПб.: Стройлеспечать, 1995. – 64 с.
132. Моисеев, А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография: пособие для учителей / А.И. Моисеев. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 255 с.
133. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
134. Овсянникова, С.А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: дис. ... канд. пед. наук / Овсянникова Светлана Алексеевна. – М., 2009. – 196 с.
135. Овчинникова, И.Г. Характеристика принципов русской орфографии с позиций речевой деятельности [Электронный ресурс] / И.Г. Овчинникова // Филолог. – 2004. – Вып. 4. – Режим доступа: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_4_79.
136. Орлова, О.С. Дизорфография и фактор развития метаязыковой способности / О.С Орлова, Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: Спутник+, 2014 – С. 145–156.
137. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
138. Панов, В.А. Принципы русской графики и орфографии / В.А. Панов // Хрестоматия по методике русского языка: преподавание орфографии, пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях: пособие для учителя; авт.-сост. В.Ф. Иванова, Б.И. Осипов. – М.: Просвещение, 1995. – С. 100, 122.
139. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

140. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 140 с.
141. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дизорфографии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 240 с.
142. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006 – 240 с.
143. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 63 с.
144. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Прищепова Ирина Владимировна. – СПб., 1993. – 297 с.
145. Прищепова, И.В. Методика коррекции дизорфографии у младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: СПГУПМ, 2000. – С. 25–34.
146. Прищепова, И.В. Особенности учебно-практической деятельности младших школьников с дизорфографией / И.В. Прищепова // Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство: сб. научно-методических трудов. – СПб., 2003. – С. 155–163.
147. Прищепова, И.В. Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушением письменной речи / И.В. Прищепова // Инновации в образовании и социальные перемены. – М., 1993. – С. 53–55.
148. Пушкарева, Л.Г. Вопросы теории русской орфографии в свете экспериментальных данных о практической ориентации пишущего: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Пушкарева Людмила Григорьевна. – Омск, 2004 – 176 с.
149. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1996. – 207 с.

150. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: программа для общеобразовательных учреждений: 1–4 кл / Т.Г. Рамзаева. – 5-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2010. – 47 с.
151. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 1 класса / Т.Г. Рамзаева. – 11-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2010. – 95 с.
152. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 2 класса / Т.Г. Рамзаева. – 11-е изд., стер. В 2-х ч. Ч.1. – М.: Дрофа, 2010. – 126 с.
153. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 2 класса / Т.Г. Рамзаева. – 11-е изд., стер. В 2-х ч. Ч.2. – М.: Дрофа, 2010. – 96 с.
154. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 3 класса / Т.Г. Рамзаева. – 16-е изд., стер. В 2-х ч. Ч.1. – М.: Дрофа, 2011. – 158 с.
155. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 3 класса / Т.Г. Рамзаева. – 16-е изд., стер. В 2-х ч. Ч.2. – М.: Дрофа, 2011. – 141 с.
156. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 4 класса / Т.Г. Рамзаева. – 16-е изд., стер. В 2-х ч. Ч.1. – М.: Дрофа, 2011. – 157 с.
157. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 4 класса / Т.Г. Рамзаева. – 16-е изд., стер. В 2-х ч. – М.: Дрофа, 2011. – 158 с.
158. Репкин, В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В.В. Репкин // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». – М., 1997. – Вып. 1. – С. 26–42.
159. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе: пособие для учителей / Н.С. Рождественский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 307 с.
160. Розенталь, Д.Э. Русский язык: учеб. пособие для школьников старших классов и поступающих в вузы / Д.Э. Розенталь. – М.: Оникс: Мир и образование, 2010. – 448 с.
161. Русецкая, М.Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Русецкая Маргарита Николаевна. – Москва, 2003. – 166 с.
162. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.

163. Селезнева, Л.Б. Современное русское письмо (системный анализ) / Л.Б. Селезнева. – Томск: Изд-во ТГУ, 1981. – 213 с.
164. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.
165. Современный русский язык: учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская, И.Г. Милославский, Л.А. Новиков, М.В. Панов; под ред. В.А. Белошапковой. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1989. – 800 с.
166. Спирина, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л.Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы; под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1965. – С. 33–45.
167. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1–3 классы) – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
168. Спирина, Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма / Л.Ф. Спирина // Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов); под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1959. – С. 75–134.
169. Спирина, Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. М. : Просвещение, 1985. 144 с.
170. Сухобская, Г.С. Об автоматизации умственных действий / Г.С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 74–87.
171. Текучев, А.В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме: для средней школы / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1976. – С. 9–38.
172. Тихомиров, Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: руководство для учителей подготовительной и народной школы / Д.И. Тихомиров. – 15-е изд. – М.: Типография К.Л. Меньшова, 1914. – 267 с.
173. Тишина, Л.А. Преодоление дизорфографии у учащихся младших классов / Л.А. Тишина, Т.П. Гридина // Логопедия. – 2005. – № 2 (8). – С. 69–72.
174. Трауготт, Н.Н. Очерки физиологии высшей нервной деятельности человека / Н.Н. Трауготт, Л.Я. Балонов, А.Е. Личко. – М.: Медгиз, 1957. – 257 с.

175. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи: дисс... доктора пед. наук: 13.00.03 / Туманова Татьяна Володаровна. – М., 2005. – 397 с.
176. Тюрин, Ю.Н. Анализ данных на компьютере / Ю.Н. Тюрин, А.А. Макаров; под ред. В.Э. Фигурнова. – М.: ИНФРА – М, 2003. – 544 с.
177. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский [вступ. ст., сост. и прим. С.Ф. Егорова] // Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 492 с.
178. Ушинский, К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / К.Д. Ушинский [вступ. ст., сост. и прим. С.Ф. Егорова] // Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 414 с.
179. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03 / Филичева Татьяна Борисовна. – М., 2000. – 148 с.
180. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Логопедия. – 2006. – № 2 (12). – С. 57–68.
181. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, Н.Л. Ипатова, Д.И. Орлова, Л.В. Трофимова, Т.Л. Костова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
182. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
183. Цветкова, Л.С. Методика оценки речи при афазии / Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Просвещение, 1981. – 67 с.
184. Чистович, Л.А. Речь. Артикуляция и восприятие / Л.А. Чистович. – М.: Наука, 1965. – 244 с.

185. Шапиро, А.Б. Русское правописание / А.Б. Шапиро. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. – 200 с.
186. Шарипова, Н.Ю. Исследование метаязыковой способности школьников в когнитивной парадигме / Н. Ю. Шарипова // *Голос и речь*. – 2013. – № 2 (10). – С. 43–51.
187. Шарипова, Н.Ю. Словообразовательный анализ как отражение метаязыкового потенциала школьников с дизорфографией / Н.Ю. Шарипова, О.С. Орлова // *Специальное образование*. – 2014. – № 3. – С. 130–138.
188. Шарипова, Н.Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Н.Ю. Шарипова // *Проблемы современного образования*. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>.
189. Шереметевский, В.П. Сочинения / Шереметевский Владимир Петрович. – М.: Товарищество типографии А.И. Мамонтова, 1897. – 41 с.
190. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 255 с.
191. Шмидт, В.Р. Диагностика соотношения аффективного и когнитивного развития учащегося 1–2 классов / В.Р. Шмидт // *Прикладная психология*. – 1998. – № 3. – С. 85–90.
192. Щерба, Л.В. Основные принципы орфографии и их социальное значение / Л.В. Щерба // *Избранные работы по русскому языку*. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 45–49.
193. Щерба, Л.В. Теория русского письма / Л.В. Щерба – Л.: Наука, 1983. – 134 с.
194. Щукин, А.В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Щукин Антон Владимирович. – СПб., 2006. – 150 с.
195. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
196. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

197. Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М., 1962. – С. 7–49.
198. Яковлев, С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Яковлев Сергей Борисович. – Л., 1988. – 156 с.
199. Яковлев, С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов на уровне связных текстов в письме детьми с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. – СПб., 1994. – С. 45–47.
200. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
201. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. М.: АРКТИ, 1997. 131 с.
202. Cao, F. Deficient orthographic and phonological representations in children with dyslexia revealed by brain activation patterns / F. Cao, T. Bitan, T.-L. Chou, D. Burman, J. Booth // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2002. – Vol. 47. – № 10. – P. 1041–1050.
203. Halgon, E. N 400 like MEG response modulated by semantic content, word frequency and lexical class in sentences / E. Halgon, P. Dhond, N. Christensen // *Neuroimage*. – 2002. – Vol. 17. – № 3 – P. 1001–1116.
204. Friederici, A.D. Segregating semantic and syntactic aspects of processing in the human brain: An fMRI investigation of different word types / A.D. Friederici, B. Opitz, D.Y. von Cramon // *Cerebral Cortex*. – 2000. – Vol. 10. – P. 698–705.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1****Контрольные тексты****1-й класс (конец обучения)****Диктант****Гроза**

Стоит тёплый летний день. По небу плывёт большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

Списывание

(с печатного текста)

Ёжик

Тёплые лучи разбудили лес. От старой ели легла тень. Вылез тощий ёжик. Он стал искать пищу.

Списывание

(с рукописного текста)

Журавль

Жил на болоте журавль. Он построил избушку. Журавлю стало скучно жить одному. Он позвал в гости цаплю.

2-й класс (конец обучения)**Диктант****Кувшинки**

На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелёными тарелками листьев. Высокие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера.

Списывание

(с печатного текста)

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колючком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу.

Списывание

(с рукописного текста)

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

3-й класс (конец обучения)**Диктант****Лето**

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Списывание

(с печатного текста)

Мышь-малютка

Мышь-малютка — самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, глазки чёрные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утепила она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

Списывание

(с рукописного текста)

Енот

Живёт енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озёр. Шёрстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее, то темнее. На морде шерсть чёрная с белой оторочкой.

Поймает енот лягушку, рака, мышь, ящерицу и сначала пополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и жёлуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоеет перед едой.

(По А. Тамбиеву)

**Задания для обследования устной речи, навыков языкового и
морфемного анализа и синтеза**

Пробы, предваряющие обследование устной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза.

а) Делай так, как я скажу:

Надуй щёки.

Надуй одну щёку.

Надуй другую.

Упри язык в правую щёку.

Помести язык между верхними зубами и верхней губой.

б) Повтори за мной:

а-и-у – у-а-и	жа-ща
би-ба-бо – бо-ба-би	ла-ра
ба-па – па-ба	ма-на-ма – на-на-ма
са-ша – ша-са	жа-ша-ша – ша-жа-ша
ча-тя – тя-ча	ла-ра-ра – ра-ра-ла
ма-на	ца-са-ца

* Оцениваются только пробы, выделенные жирным шрифтом.

1-я серия заданий – изучение звуковой и слоговой структуры слов.

а) Повтори за мной:

суп – маска – нос	щука – овощи – вещь
сено – косить – гусь	чайка – очки – ночь
замок – коза	рыба – корова – топор
зима – газета	река – орехи – дверь
цапля – овца – палец	лампа – молоко – пол
шуба – кошка – душ	лето – колесо – соль
жук – ножи	

б) Повтори за мной:

1-й уровень. Пушка, ведро, лампа, кепка.

2-й уровень. Фартук, клубок, февраль, первый.

3-й уровень. Самовар, барабан, помидор, рубанок.

4-й уровень. Бабочка, подушка, ромашка, шапочка.

5-й уровень. Светофор, карандаш, вертолёт, автобус.

6-й уровень. Перчатки, скакалка, расчёска, ласточка.

7-й уровень. Торт, кран, танк, борт.

8-й уровень. Кружка, звезда, кнопка, бронза.

9-й уровень. Гусеница, кукуруза, самокаты, пуговица.

10-й уровень. Слесарь, экскурсовод, инструмент, коралловый.

2-я серия заданий – изучение фонематического восприятия.

а) Задание и инструкция – см. задание, предваряющее обследование устной речи (б).

б) Прикуси кончик языка и показывай на картинке слова по очереди, которые я называю парами:

– гласные звуки:

дом – дым, мак – мок, лёг – люк, пел – пил, стол – стул;

– звонкие / глухие согласные звуки:

собор – забор, бочка – почка, дрова – трава, игра – икра, шар – жар;

– твёрдые / мягкие согласные звуки:

мышка – мишка, ель – ел, жарь – жар, выл – вил, мель – мел;

– свистящие / шипящие звуки:

ужа – усы, мишка – миска, царь – жарь, зевать – жевать, кашка – каска;

– сонорные звуки:

рейка – лейка, рожки – ложки, игра – игла, шаль – шар, гроза – глаза;

– аффрикаты и компоненты, входящие в их состав:

чёлка – тёлка, Петька – печка, чёлка – щёлка, редька – речка, печать – пицать.

в) Повторяй за мной слова:

– гласные звуки:

мак – мок, бак – бык, пел – пил, лёг – люк, тёк – тик;

– звонкие / глухие согласные звуки:

том – дом, пашня – башня, кот – год, коза – коса, шар – жар;

– твёрдые / мягкие согласные звуки:

кон – конь, ел – ель, вес – весь, брат – брать, шар – шарь;

– свистящие / шипящие звуки:

миска – мишка, усы – ужи, жал – зал, царь – жарь, ваза – ваша;

– сонорные звуки:

рак – лак, дал – дар, репка – лепка, бор – боль, Марина – малина;

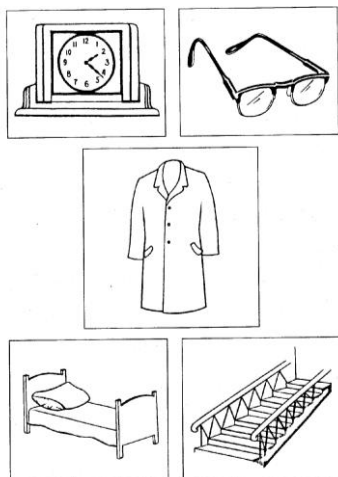
– аффрикаты и компоненты, входящие в их состав:

пищать – печать, Петька – печка, чёлка – щёлка, чёлка – тёлка, ветер – вечер.

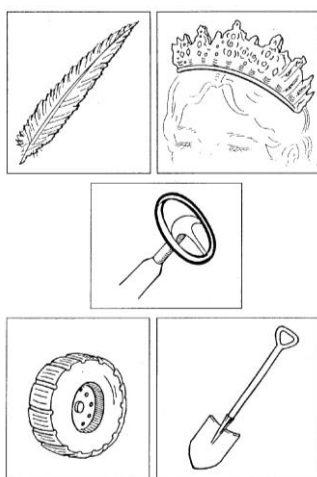
3-я серия заданий – изучение словаря.

Называй картинки по порядку одним словом:

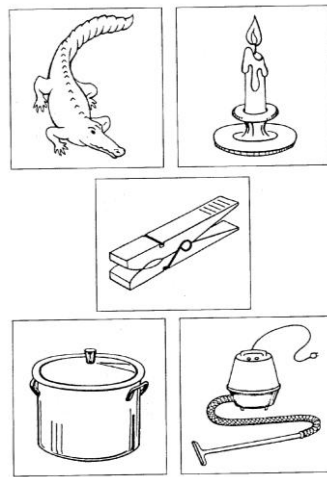
А



Б



В



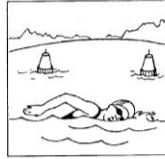
Г



Д



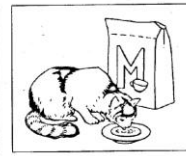
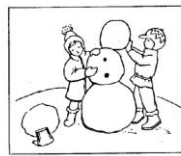
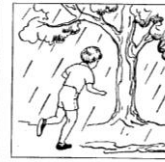
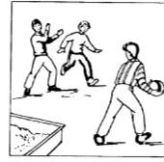
.Е



- А часы, очки, пальто, кровать, лестница;
 Б перо, корона, руль колесо, лопата;
 В крокодил, свеча, прищепка, кастрюля, пылесос;
 Г одевает, кормит, плавает, плачет, строит;
 Д копает, гладит, рисует, вяжет, рубит;
 Е подметает, причёсывается, трёт, привязывает, черпает (набирает).

4-я серия заданий – исследование грамматического строя речи.

а) Посмотри на картинки и постарайся составить предложение к каждой из них.



* Приблизительные варианты составления предложений:

Мальчик моет руки.

Девочка режет колбасу.

Мальчик забивает гвоздь.

Дети лепят снежную бабу.

Кошка лакает (пьёт) молоко.

Мальчики играют в мяч (в футбол).

Мальчик бежит к дереву (от дождя).

Мальчик лезет (перелезает) через забор.

Солнце выходит из-за туч (заходит за тучи).

Няня (тётя) стелет коврик около кровати.

Мужчина и женщина грузят сено в машину.

Школьница пришла навестить свою больную подругу.

Мальчик уступает место старушке в трамвае.

Зубной врач приглашает больную пройти в кабинет.

Подросток несёт лестницу, чтобы помочь малышу снять с дерева шар.

б) Я назову слова, а ты составь из них предложение:

Дети, лечить, дети;

Сидеть, синичка, на, ветка;

Груша, бабушка, внучата, давать;

Миша, собака, небольшая, дать, косточка;

Петя, купить, шар, мама, красный.

Повторяй за мной как можно точнее:

В саду было много красных яблок.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

На зелёном лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Мама сказала, что Коля не пойдёт сегодня гулять, потому что холодно.

Я прочту предложения, если ты заметишь ошибку, исправь её:

Собака вышла в будку.

По морю плывёт корабль.

Дом нарисован мальчик.

Образуй слова по образцу:

Варенье из малины – малиновое,

Из вишни –

Из яблок –

Из сливы –

Кукла из соломы –

Горка из льда –

Кисель из клюквы –

Салат из моркови –

Суп из грибов –

Лист дуба –

Лист осины –

Образуй слова по образцу:

За хитрость называют хитрым.

За жадность –

За трусость –

Если днём мороз, то день –

Если дождь –

Если ветер –

Образуй слова по образцу:

У собаки лапа собачья.

У волка –

У медведя –

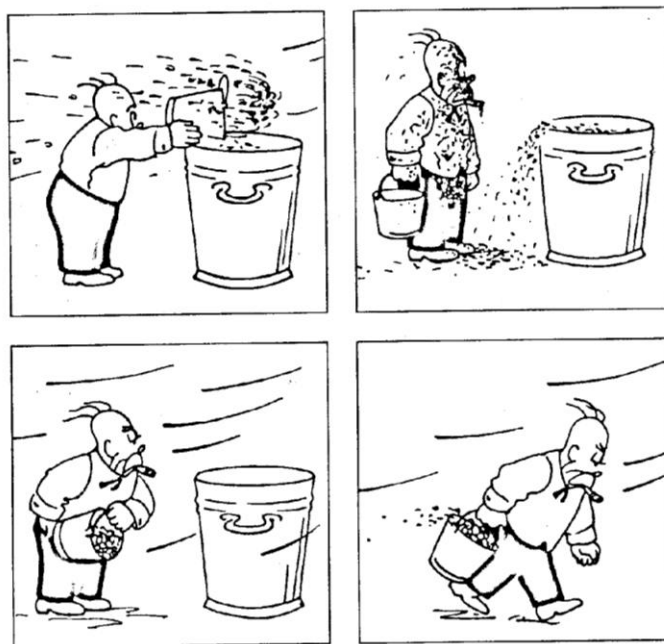
У льва –

Клюв у птицы –

Гнездо орла –

5-я серия заданий – исследование связной монологической речи.

а) Разложи эти картинки по порядку и составь рассказ.



* Приблизительный рассказ:

Мужчина (дедушка, дядя, папа) идёт (несёт) выбросить (выкидывать, выносить ведро) мусор в мусорный бак (на помойку). Когда он стал высыпать мусор из ведра, подул сильный ветер. Из-за ветра весь мусор полетел обратно (ему в лицо). Мужчина стал очень грязным.

б) Послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать.

Галка и голуби.

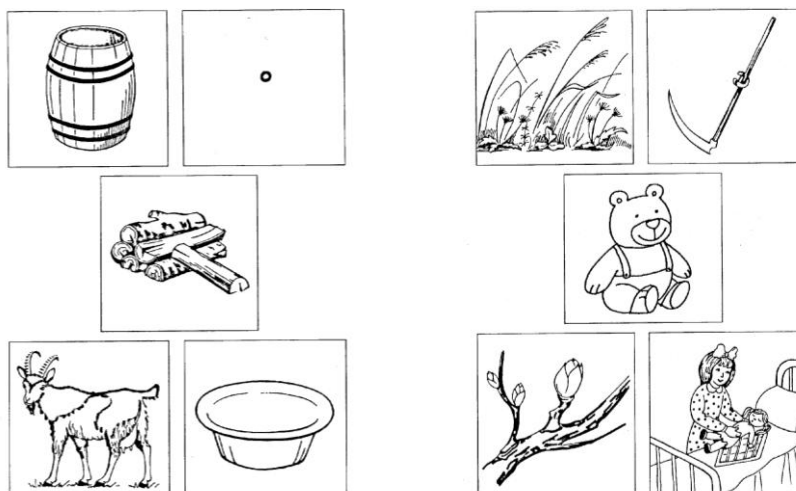
Галка услышала, что голубей хорошо кормят. Побелилась она в белый цвет и влетела в голубятню. Голуби её не узнали и приняли. Но галка не выдержала и закричала по-галочьи. Голуби всё поняли и выгнали её. Тогда она полетела к своим. Но те её тоже не узнали и выгнали.

Вопросы после пересказа:

- 1) Почему галку не признали свои?
- 2) Понравилось ли тебе поведение галки? Почему?

б-я серия заданий – исследование импрессивной речи.

а) Рассмотрни внимательно картинки. Теперь посмотри на меня, послушай, а потом покажи то, что я назову:



Дрова, коса.

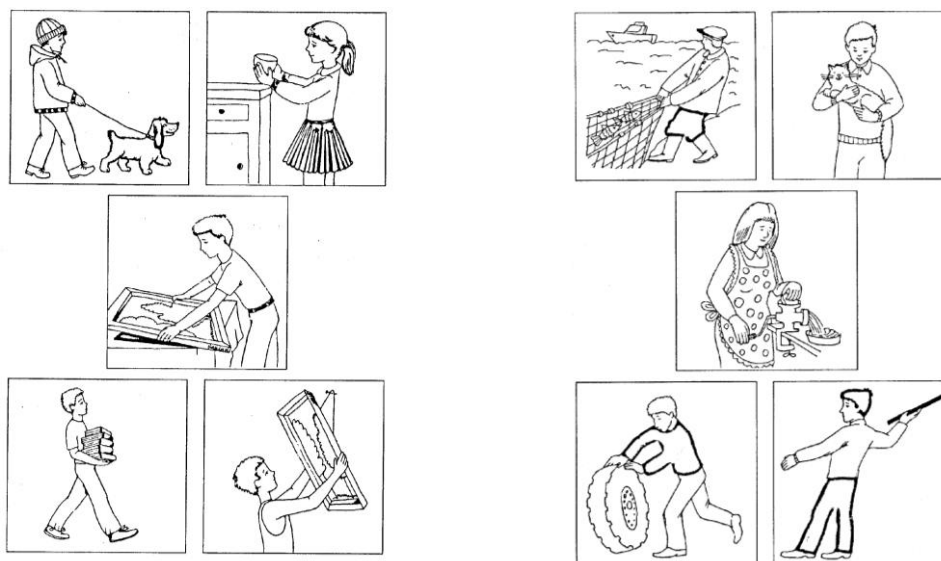
Точка, мишка, коса.

Трава, дочка, миска, бочка.

Коза, дрова, почка, мишка.

Точка, трава, дочка, миска.

б) Рассмотрни внимательно картинки. Теперь посмотри на меня, послушай, а потом покажи то, что я назову:



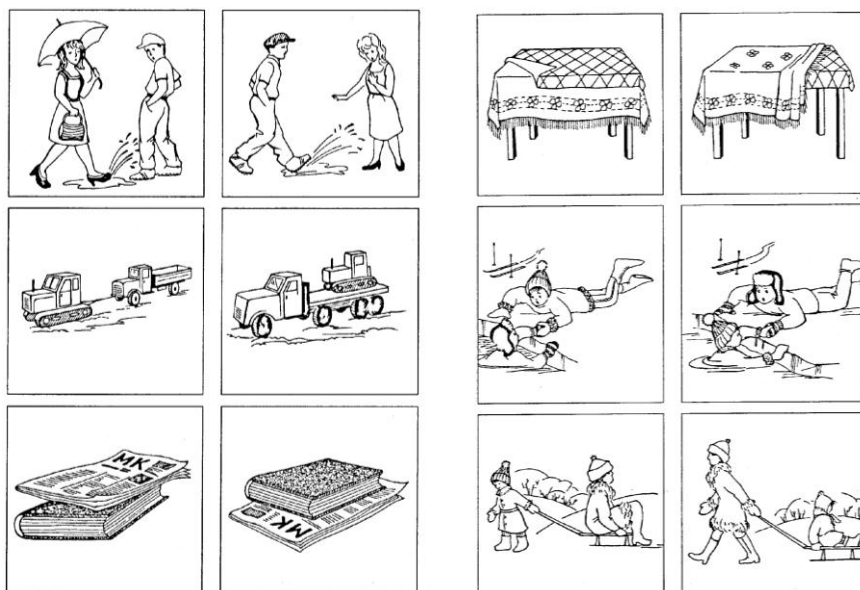
Тянет, бросает;

кладёт, ведёт, ставит, катит, несёт;

бросает, вешает, несёт, кладёт;

ставит, крутит, ведёт, тянет.

в) Послушай внимательно и покажи картинку, на которой это нарисовано:



Мужчину обрызгала женщина.

Трактором перевозится машина.

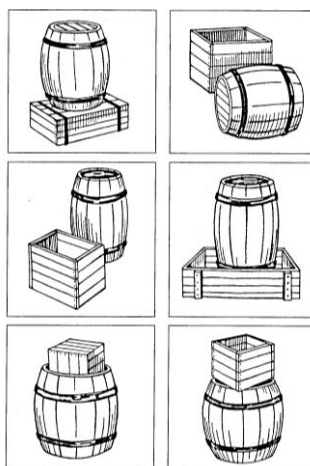
Газету закрывает книга.

Клеёнка покрыта скатертью.

Девочкой спасён мальчик.

Мама перевозится дочкой.

Послушай внимательно и покажи картинку, на которой это нарисовано:



В ящике бочонок.

Ящик за бочонком.

На бочонке ящик.

Бочонок перед ящиком.

7-я серия заданий – изучение навыка языкового анализа.

а) Отвечай на мои вопросы:

- Сколько предложений в тексте *«Наступила осень. Целый день идёт дождь. На улице сыро»*?
- Сколько слов в предложении *«Кошка спит»*?
- Сколько слов в предложении *«Вова пошёл гулять»*?
- Сколько слов в предложении *«Ваза упала на пол»*?
- Какое слово в предложении *«Вова пошёл гулять»* стоит на втором месте?
- Какое слово в предложении *«Кошка спит на окне»* стоит на третьем месте?
- С какого слова начинается предложение *«Коля хорошо рисует»*?
- Какое слово стоит до слова *«хорошо»* в предложении *«Катя хорошо рисует»*?
- Какое слово стоит после слова *«делает»* в предложении *«Катя делает уроки»*?
- Между какими словами в предложении *«Утром Вова делает зарядку»* стоит слово *«делает»*?

б) Отвечай на мои вопросы:

- Сколько слогов в слове *«рука»*?
- Сколько слогов в слове *«рак»*?
- Сколько слогов в слове *«осы»*?
- Сколько слогов в слове *«машина»*?
- Сколько слогов в слове *«белка»*?
- Сколько слогов в слове *«рубашка»*?
- Какой первый слог в слове *«рука»*?
- Какой третий слог в слове *«машина»*?
- После какого слога в слове *«рукава»* стоит слог *«ва»*?
- Между какими слогами стоит слог *«бо»* в слове *«работа»*?

в) Отвечай на мои вопросы:

- Сколько звуков в слове *«рак»*?
- Сколько звуков в слове *«стул»*?
- Сколько звуков в слове *«шапка»*?
- Какой первый звук в слове *«улица»*?

- Какой первый звук в слове «сумка»?
- Какой последний звук в слове «диван»?
- Какой последний звук в слове «липа»?
- Какой звук стоит в середине слова «сын»?
- Какой третий звук в слове «школа»?
- Какой звук стоит перед звуком [к] в слове «белка»?

8-я серия заданий – изучение навыка языкового синтеза.

а) Отвечай на мои вопросы и выполняй мои задания:

- Получится ли рассказ из этих предложений?

«У нас есть кот. -- (потом) -- Он рыжий. -- (потом) -- Кот любит спать на окне».

- Получится ли рассказ из этих предложений?

«Пришла зима. ----- Дети делают уроки. ----- Мама пришла с работы».

- Составь рассказ из перепутанных местами предложений:

«Лёня стал её читать. ----- Мама купила книгу. ----- Книга была интересная».

- Составь предложение из сочетаний слов:

«В глубине норки ---- спал колючий еж».

- Составь предложение из сочетаний слов:

«Лучи солнца ----- купаются в лужах ----- вместе с весёлыми воробьями».

б) Выполни предложенные задания:

- Составь слово из слогов: «ва» -- (потом) -- «за».

- Составь слово из слогов: «за» ----- «бо» ----- «ры».

- Составь слово из слогов: «я» ----- «ма».

- Составь слово из слогов: «брош» ----- «ка».

- Составь слово из слогов: «ос» ----- «тров».

- Составь слово из слогов, меняя их местами: «ба» ----- «шу».

- Составь слово из слогов, меняя их местами: «ду» ----- «и».

- Составь слово из слогов, меняя их местами: «тюг» ----- «у».

- Составь слово из слогов, меняя их местами: «ши» ----- «ма» ----- «на».

– Составь слово из слогов, меняя их местами: «та» ----- «бо» ----- «ра»

в) Выполняй предложенные задания:

– Назови слово из названных звуков: «о» ----- «х».

– Назови слово из названных звуков: «н» ----- «а».

– Назови слово из трёх названных звуков: «у» ----- «х» ----- «а».

– Назови слово из трёх названных звуков: «с» ----- «н» ----- «ы».

– Назови слово из четырёх названных звуков: «к» ----- «р» ----- «а» ----- «б».

– Назови слово из четырёх названных звуков: «и» --- «с» --- «к» --- «р» --- «а».

– Поменяй местами звуки и назови слово: «н» ----- «о».

– Поменяй местами звуки и назови слово: «т» ----- «к» ----- «о».

– Поменяй местами звуки и назови слово: «я» ----- «а» ----- «м».

– Поменяй местами звуки и назови слово: «с» ----- «т» ----- «л» ----- «о».

9-я серия заданий – изучение навыка морфемного анализа.

а) Дружат ли слова между собой?

Снег, снежок, снежный;

ходить, поход, ходики;

вода, водопад, водитель;

садовод, садовый, рассада;

купить, купаться, купание.

Какая общая часть у всех этих слов?

Учитель, писатель, водитель;

карандашик, столик, дворик;

приползти, прибежать, прискакать;

домище, кострище, носище;

пианист, гитарист, баянист.

Про что (или кого) можно сказать?

Красное....

Добрая....

Сильный....

Крошечные....

Тёплый....

10-я серия заданий – изучение навыка морфемного синтеза.

а) Составь слово из частей, переставленных местами:

ход ----- вы

ок ----- пирож

ой ----- больш

бег ----- за

ик ----- дом

ий ----- син

Продолжи слово:

пере...

про...

под...

при...

недо...

Продолжи слово:

само...

паро...

снего...

земле...

пуле...

пеше...