



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

**Психолого-педагогическое сопровождение школьников с  
дизорфографией в процессе внеурочной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»  
Форма обучения – заочная**

Проверка на объем заимствований:

43,98 % авторского текста

Работа рецензия к защите

Рекомендована/ не рекомендована

«18» 10 2023г. н.ф.с.д.

Зав.кафедрой СППиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-1

Стрельцова

Валентина

Владимировна

Научный руководитель: к.п.н.,

доцент кафедры СППиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе .....	8
1.2 Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе	13
1.3 Дизорфография как вид нарушения письменной речи: определение, этиология, патогенез, механизмы .....	20
1.4 Возможности внеурочной деятельности в реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями письменной речи.....	27
Выводы по первой главе .....	34
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ.....	36
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика школьников с дизорфографией.....	36
2.2. Особенности письменной речи у школьников с дизорфографией....	45
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению дизорфографии у школьников.....	52
Выводы по второй главе .....	62
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	64
3.1 Методика изучения орфографических навыков у детей среднего школьного возраста .....	64

3.2 Состояние письменной речи у детей среднего школьного возраста с дизорфографией .....	70
3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению дизорфографии у школьников в процессе внеурочной деятельности.....	93
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы .....	111
Выводы по третьей главе .....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	125
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	127
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	138

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач современной логопедии. С каждым годом в школе увеличивается количество детей, которые допускают многочисленные орфографические ошибки, приобретающие стойкий характер. Такое нарушение в логопедии определяется как дизорфография [65].

Нарушение формирования орфографического навыка препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения.

Необходимость совершенствования письменной речи обусловлена еще и тем, что дизорфография приводит к трудностям в овладении программой по русскому языку, и как следствие, низкое качество письменной речи, отрицательно сказывается на успеваемости детей по другим школьным предметам. Неуспеваемость по русскому языку влияет в целом на формирование личности ребенка на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном, поведенческом. Все это ведет к школьной, а в дальнейшем и к социальной дезадаптации [55].

Дизорфография стала обсуждаться в логопедической литературе сравнительно недавно. 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, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, А.Н. Корневым. Труды этих авторов представляют фундаментальную основу изучения дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ставит задачи по обеспечению доступности получения

качественного основного общего образования, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы всеми обучающимися, в том числе детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ. В стандарте делается акцент на необходимость учета индивидуальных возрастных, психофизических особенностей детей в обучении и решении вопросов психолого-педагогического сопровождения [58].

Психолого-педагогическое сопровождение школьников по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности обусловлена необходимостью выяснить, насколько эффективным может быть логопедическое воздействие в совершенствовании произвольных языковых способностей и на формирование орфографического навыка письма, что необходимо для достижения планируемых результатов по предмету «Русский язык».

Цель исследования – изучить теоретические источники по проблеме исследования и практически доказать эффективность реализации психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности.

Объект исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии.

Предмет исследования – особенности реализации программы психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования. Психолого-педагогическое сопровождение школьников по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности будет эффективным при условии реализации комплексного подхода, направленного на формирование как речевых, так и неречевых компонентов, при использовании специально отобранного содержания коррекционной работы.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Проанализировать научную и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Изучить клинико-психолого-педагогические аспекты обучения школьников с дизорфографией.

3. Разработать комплексную программу психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности и оценить ее эффективность в ходе эксперимента.

Методологическую основу исследования составляют:

– концепции психологии 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 процесса формирования орфографического навыка письма (Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и др.);

– теоретические положения о нарушении формирования навыка письма (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, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева);

- о коррекции дизорфографии, как вида нарушений письменной речи (Р.Е. Левина, О.И. Азова, О.В. Елецкая, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова; А.В. Ястребова и др.).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- уточнены представления о симптоматике, механизмах, структуре речевого дефекта при дизорфографии;

- уточнены данные о проблеме изучения особенностей психолого-педагогического сопровождения детей школьного возраста в процессе преодоления дизорфографии;

- теоретически обоснована целесообразность и эффективность логопедической работы с учащимися, осваивающие уровень основного общего образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплексной программы внеурочной деятельности по реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с дизорфографией, составлена тетрадь для проведения коррекционных логопедических занятий. Программа направлена на преодоление нарушений формирования орфографического навыка письма, на развитие произвольных языковых способностей и письменной речи школьников в целом, а так же на развитие неречевых функций. Программа может быть использована администрацией образовательных организаций, как средство, повышающее эффективность школьного обучения.

Для реализации цели использовались следующие методы:

-теоретические: анализ специальной литературы по проблеме исследования;

-эмпирические: экспериментальный метод, диагностический метод, анализ педагогической и медицинской документации, логопедическое обследование письменной речи;

-интерпретационные: качественный анализ экспериментальных данных;

-статистические: метод количественной обработки полученных результатов.

Экспериментальная работа данного исследования проводилась на базе МБОУ «СОШ № 7» г. Копейска. В ней принимали участие обучающиеся 5-го класса, имеющие нарушение письменной речи – дизрфографию.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав заключения, списка литературы, приложения.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Вопросы комплексного психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М. Р. Битянова, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, В.Г. Гончарова, Е. И. Казакова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, М. И. Роговцева, В.А. Слостенин, В. И. Слободчиков, Л. Г. Субботина, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская и другие.

Анализ современной научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать психолого-педагогическое сопровождение в нескольких аспектах.

Психолого-педагогическое сопровождение как поддержка.

О. С. Газман ввел понятие психолого-педагогической поддержки для детей в решении ими индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и собственно, обучением. Автор определил данное направление в педагогике как педагогику свободы. Ее цель – разработать средства для формирования свободоспособной личности. Педагогический процесс выступает здесь как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка. В них доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [17].

Л.М. Шипицына отмечает, что цель сопровождения состоит не в том, чтобы «заглянуть» во внутренний мир ребенка и узнать как этот мир устроен, а в том, чтобы организовать сотрудничество с детьми для развития у них самопознания, умения управлять собой и делать личностный выбор. Сопровождать развитие – значит, разработать и применить систему психолого-педагогических средств, обеспечивающих



физический и личностный рост воспитанника. Сопровождением нельзя назвать само по себе проведение коррекционно-развивающих занятий и даже системы таких занятий. Сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае, если оно опирается на деятельность самого ребенка. Сопровождение ученика предполагает веру в его силы и возможности [76].

Э. Ф. Зеер [26], А. К. Маркова [44], Г. В. Безюлева [9] рассматривают психологическое сопровождение – как целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности.

Л. Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

В своих трудах она пишет о том, что сопровождение должно быть ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

По мнению Л. Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

1) психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;

2) создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;

3) индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;

4) повышение психологической компетентности педагогов и родителей [68].

И.А. Колесникова и В.А. Сластенин в своей трактовке психолого-педагогического сопровождения пишут о том, что психолого-педагогическое сопровождение является «процессом заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [32].

Психолого-педагогическое сопровождение как создание условий.

Н.С. Глуханюк описывает «сопровождение» как способ, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом рациональных решений в разных ситуациях жизненного выбора, как помощь субъекту в развитии ориентационного поля становления, ответственность за действия в котором несет он сам [20].

Б.Р. Мандель под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Это особый вид взаимодействия, целевым назначением которого выступает научение субъекта развитию искусству предупреждения и решения проблем наиболее позитивным для развития методом [43].

М.Р. Битянова определяет понятие сопровождения как проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создание условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка). Данный подход опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности

образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [11].

Психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие, рассматривается в концепции Е.В. Коротаевой. Она рассматривает в своей концепции некоторую зависимость связки педагог-ученик, которая заключается в том, что ученик не может решить задачу самостоятельно и нуждается в объективной помощи, а педагог не может решить задачу за ученика, поскольку лишит его самостоятельности, и, следовательно, необходимого развития [34].

Психолого - педагогическое сопровождение как форму партнерского взаимодействия, определяет В.В. Айрапетова. Она пишет о том, что в процессе сопровождения согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений. Однако, в данном определении не раскрывается системное взаимодействие субъектов педагогической деятельности [2].

Р.И. Егорова считает, что психолого-педагогическое сопровождение – комплекс мероприятий, осуществляемый междисциплинарной командой специалистов, объединенных единой реабилитационной целью; основная деятельность заключается в выявлении и актуализации ресурсов родителей и/или ребенка, организации обучения членов семьи знаниям и навыкам, необходимых для ухода и развития ребенка, его социализации, в психологической помощи по преодолению трудностей, связанных с освоением новых навыков, в мотивации семьи на получение запланированной помощи [23].

Еще одним из аспектов «психолого-педагогическое сопровождение» выступает как технология деятельности педагога.

Э.М. Александровская психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие и дает такое определение: *сопровождение* -психолого-

педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на определенном этапе его развития в решении возникающих у него проблем, или в их предупреждении. Эти технологии помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [58].

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой. Ею выделено несколько источников создания отечественной системы сопровождения:

— опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;

— опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медикосоциальную поддержку детей и их родителей (консультационные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы «Доверие», кризисные службы и т. д.);

— многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии;

— разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающих развитие образовательных учреждений;

— исследования различных крупных вузовских научных центров;

— реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся;

— опытно-экспериментальная и инновационная работа педагогов, психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и психологов [28].

Таким образом, рассмотрев проблему педагогического сопровождения, можно отметить, что в педагогической научной

литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию. Это комплексная работа, направленная на психолого-педагогическую поддержку и помощь ребенку, консультирование родителей, помощь родителям и педагогам в решении задач, связанных с развитием, воспитанием, социализацией ребенка. Сопровождение осуществляется коллективной работой педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов.

В своей работе мы будем опираться на работы Е. И. Казаковой, Л. Г. Субботиной, Л. М. Шипицыной. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности педагога направленного на решение определенных специфических проблем развития личности ребенка, создание социально - психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка.

## 1.2 Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе

Развитие письменной речи неоднократно становилось объектом исследования отечественных ученых (Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, А.Н. Корнева, О.Б. Иншаковой, В.В. Давыдова, А.Н. Гвоздева). Современная наука рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности. Психолингвистика овладения письменной речью традиционно опирается на данные, полученные как психофизиологами (в частности, Н.А. Бернштейном и П.К. Анохиным), так и нейропсихологами

(А.Р. Лурией, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной) и др. Письменная речь формируется постепенно. Теория о доречевом развитии детей базируется на исследованиях И.П. Павлова и И.М. Сеченова, которые говорят о значимости доречевого периода.

Многочисленные исследования показали, что процессы письма и устной речи различаются по многим параметрам — по происхождению, по способу формирования и протекания, по психологическому содержанию и по функциям. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма. Письменная речь включает в себя чтение и письмо.

Устная речь формируется первой, а письменная является надстройкой над уже созревшей устной речью. Устная речь развивается в процессе практического общения ребёнка со взрослым, главным образом на основе подражания речи окружающих, в то время как овладение письменной речью требует обучения, последовательного осознания всего процесса письма [33].

Однако, как считают М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, устная разговорная речь имеет свой синтаксис, свои специальные лексические ресурсы, свою стилистику. Письменная речь, во-первых, всегда полнее и сложнее устной: крупнее предложения, больше сложных предложений, чаще употребляются конструкции, осложняющие предложение.

Во-вторых, в письменной речи невозможны паузы, логические ударения и другие вспомогательные средства, играющие столь важную роль в устной речи. Этот недостаток письменной речи компенсируется отчасти знаками препинания, делением текста на абзацы, выделением слов шрифтом и некоторыми другими средствами.

Специфика письменной речи состоит в том, что она функционирует в условиях отсутствия собеседника, более полно реализует содержание

сообщения, порождается иными мотивами и обладает большей произвольностью и осознанностью, чем устная и внутренняя речь. Все это объясняется возможностью подготовить, обдумать письменное высказывание [42].

Письменная речь — это сознательная деятельность и тесно связана с намерением. Знаки и употребление их усваиваются ребенком сознательно и намеренно, в отличие от бессознательного употребления и усвоения устной речи [73].

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного [35].

Письменная речь как особая знаковая деятельность впервые стала рассматриваться предметом специального психологического исследования в работах Л.С. Выготского. Изучая письменную речь в контексте проблем развития высших психических функций, он пришел к выводу, что она с психологической точки зрения существенно отличается от устной и внутренней речи и представляет собой по отношению к ним специфическое психологическое образование [18].

В нейропсихологии выделяет 3 уровня организации письменной речи.

Первый уровень — психологический, который решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма.

Следующий — лингвистический уровень организации письменной речи показывает, какими средствами осуществляется письмо. Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в

лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в слова, фразы и тексты.

Психофизиологический (сенсомоторный) уровень в структуре письма осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи. Система анализаторов — это не сумма, а сложное образование, которое формируется на основе межанализаторных связей на всех их уровнях (первичных, вторичных и третичных полей) [73].

Исследования в области неврологии и нейрохирургии доказали, что процесс письма настолько сложен, включает в себя столько разнообразных компонентов, что с самого начала заставляет предполагать, что «локализовать» его в строго ограниченном участке мозговой коры нельзя, следовательно, он требует совместной работы не одного, а ряда участков мозга. Утверждать это стало возможным благодаря успехам неврологии и нейрохирургии в изучении письма у больных с поражениями ограниченных участков коры головного мозга.

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет своё особое строение и её работа связана со специальными функциями [41].

Исследования показали, что письмо обеспечивается взаимодействием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры левого полушария мозга.

Совместная работа всех этих морфологических образований мозга и составляет мозговую основу процесса письма.

Л.С. Цветковой рассмотрены предпосылки формирования письменной деятельности, нарушения которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей.

I предпосылка - сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;



II предпосылка - сформированность (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо - пространственного гнозиса, сомато - пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;

III предпосылка - сформированность двигательной сферы - тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

IV предпосылка - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

V предпосылка - сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [73].

Формирование письменной речи условно можно выделить несколько этапов:

Младший школьный возраст — от 7 до 10 лет — осознание форм речи (звукового состава слов, лексики, грамматического строя), овладение письменной речью, понятие о литературном языке и норме, интенсивное развитие монолога. Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим — это ее сознательное усвоение. Это этап изучения орфографий и правил. Письменная речь, особенно в начальных классах, протекает значительно медленнее, чем устная, так как дети еще не овладели навыком скорописи.

Средний школьный возраст — от 10 до 15 лет — овладение литературной нормой, функциональными стилями речи, начало формирования индивидуального стиля речи.

Старший школьный возраст — от 15 до 17 лет — совершенствование культуры речи, овладение профессиональными особенностями языка,

становление индивидуального стиля [42].

В начальной школе, на первом этапе обучения (в течение 3—3,5 месяцев) первоклассники овладевают одновременно с чтением элементарным навыком письма. Согласно программе за это время школьники должны научиться:

1. Производить анализ звукового состава слова. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе условие – уточнение звуков, т.е. различение глухих и звонких, твёрдых и мягких, а также свистящих и шипящих фонем (речевых звуков).

2. Переводить фонемы в графемы (письменные знаки) с учётом правильного написания их элементов. Это означает, что ребёнок должен представлять себе буквы, составляющие данное слово, их правильное написание.

3. Осуществлять «перешифровку» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова [21].

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-ом–11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи [65].

А. Н. Леонтьев в деятельность письма включает три основные операции: а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем, б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графически: символов и в) графо-моторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение. [39]

На последующих этапах обучения в школе формируется у

первоклассников формируется орфографический навык. Основы этого навыка закладываются в период обучения грамоте, одновременно с формированием навыка графического.

Орфографический навык письма является особой разновидностью речевого навыка, включается в качестве компонента в письменную деятельность и в своём развитии базируется на высоком уровне развития устной речи. Усвоение орфографии не может быть успешным без прочных речевых умений: выбора слов, образования их форм, построения словосочетаний и предложений. Для решения орфографических задач необходим достаточно высокий уровень языковых знаний, логического мышления, памяти, внимания. [25]

В период обучения грамоте школьники учатся:

а) соотносить букву и звук — сначала в позициях, где написание не расходится с произношением, а затем и в простейших случаях несовпадения буквы со звуком (слабые позиции гласных и согласных);

б) разделять слова, т. е. средствами письма выделять слова как смысловые единицы;

в) переносить слова со строки на другую строку — на основе слогаделения, однако с учетом некоторых ограничений (например, не переносить и не оставлять на строке одну букву);

г) употреблять заглавную букву в начале предложения, а также в именах людей и в кличках животных.

Как видим, в этот период дети работают по орфографии главным образом на фонетической (соотнесение звуков и букв, перенос слов по слогам) и на семантической основе (раздельное написание слов, заглавные буквы). Морфологический принцип русского правописания лишь начинает вступать в свою роль; дети лишь практически, на основе сопоставлений подготавливаются к выделению морфем в таких простейших случаях, как сад — сады, дома — дом, и провезть на этой основе правописание гласных и согласных [42].

В период обучения грамоте у детей формируются элементарные навыки самопроверки. Они сличают написанное с текстом образца или проговаривают. Самопроверка опирается на слуховой и речедвигательные факторы.

В начальной школе практикуются три вида письма: списывание, диктант и творческое письмо, т. е. сочинение. Наиболее важным — как с точки зрения задач развивающего обучения, так и для орфографических целей — является сочинение, т. е. письмо слов и предложений, взятых из рассказов самих учащихся.

Этот период является необходимым звеном в системе орфографической работы в средней школе, звеном, подготавливающим детей к новым формам — к специальным орфографическим упражнениям, к решению орфографических задач на основе простых и сложных правил, к усвоению традиционных написаний, исключений из правил и т. д [21].

Таким образом, письмо нельзя отнести либо только к речи, либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности — внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный характер, т. е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

### 1.3 Дизорфография как вид нарушения письменной речи: определение, этиология, патогенез, механизмы

Нарушения письма и чтения у школьников являлись предметом изучения отечественных ученых (Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. Н.

Садовникова, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова, О. И. Азова, О. Б. Иншакова, Е. А. Логинова, И. А. Прищепова и др.)

Долгое время орфографические ошибки считались лишь проявлением школьной неуспеваемости, результатом недостаточного «орфографического чутья». Однако благодаря исследованиям И.В. Прищеповой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, О.И. Азовой и др. неспособность по разным причинам овладеть орфографическими нормами стала рассматриваться как специфическое нарушение письменной речи – дизорфография.

Предлагаемые определения дизорфографии во многом схожи. Так, например, Р.И. Лалаева, определяя дизорфографию, говорит о том, что это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [37].

О.И. Азова [1], А.А. Назарова [45] считают, что дизорфография рассматривается как языковое расстройство, как нарушение, связанное с недоразвитием у детей символической деятельности, процессов кодирования и декодирования, языковой способности. Дизорфография у детей с сохранным интеллектом носит устойчивый характер, так как значительная часть речевых нарушений обусловлена чаще всего общим недоразвитием речи или фонетико-фонематическим недоразвитием.

А.Н. Корнев характеризует дизорфографию как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил [33].

Л.Г. Парамонова под дизорфографией понимает специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил [52]

Дизорфографию О.В. Елецкая определяют, как специфическое системное расстройство формирования и автоматизации

орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей [24].

Рассмотрим совокупность условий, необходимых для формирования орфографического навыка.

Значимым условием для развития орфографического навыка является развитие процессов абстракции. Оно основано, прежде всего, на приемах звукобуквенного анализа, синтеза, представлений, умении оперировать грамматическими понятиями (звук, буква, слово и т. д.). Предпосылками формирования языковых обобщений являются такие операции, как сравнение, сопоставление, определение сходного и различного, анализ и синтез.

Другим условием усвоения орфограммы является сформированность таких логических операций, как операции систематизации и классификации. Благодаря им происходит выделение общего признака из ряда словоформ или грамматических понятий, объединение определенных единиц в отдельную группу (например, окончаний имен существительных женского рода).

Овладение орфографическими навыками возможно при достаточном развитии таких мнестических процессов, как запоминание, сохранение и воспроизведение.

Важнейшим условием усвоения правил правописания так же выступает речевое развитие ребенка. Сформированность устной речи влияет на усвоение школьниками письменной речи и орфографии [54].

Современная русская орфография основана на нескольких принципах. В методической литературе выделяются: фонематический, морфологический и традиционный принципы написания [38].

И.В. Прищепова в своих исследованиях пишет о том, что орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные и формируются на базе умственных действий. Они основываются на

развитой устной речи и в качестве компонента включаются в речевую деятельность (в письменном выражении). Овладение навыками правописания неразрывно связано с усвоением грамматики (она устанавливает закономерности русского правописания), с усвоением определенных значений и осознанием «орфографической цели». С психологической точки зрения этот процесс выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, при написании слов с непроизносимой согласной) все внимание школьника сосредоточивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания [56].

По мнению О.И. Азовой, 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 [1, 33].

Особенностью дизорфографии является нарастание проблем с грамотностью в процессе обучения в школе. Симптоматика дизорфографии у школьников включает в себя грамматические, пунктуационные ошибки, сложности с освоением теоретического материала [10].

Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова в своих научных трудах описывают три вида дизорфографии.

1. Морфологическая. Ребенок чаще делает орфографические ошибки, затрудняется с проверкой безударных гласных. Знает, помнит правило, но не применяет его. Испытывает сложности в запоминании правильного написания слов с удвоенными согласными, непроизносимыми звуками.

2. Синтаксическая. Школьник делает ошибки при расстановке знаков препинания, определении частей предложения, имеют место систематические синтаксические ошибки. Возникают трудности в самостоятельном составлении текста, высказывания.

3. Смешанная. При анализе письменных работ фиксируются частотные синтаксические и орфографические ошибки [37; 54].

Как указывает Р.И. Лалаева, с учетом количества ошибок и способности к решению учебных задач различают три степени дизорфографии:

Легкая степень. В письменных работах выявляется 15-20 % орфографических ошибок. С большинством упражнений и заданий ученик справляется на оценку выше среднего, с остальными – на среднем и высоком уровне.

Средняя степень. Количество ошибок на письме составляет 20 – 30 %. Большую часть заданий учащийся выполняет на среднем уровне.

Тяжелая степень. Ученик допускает от 30 % до 50 % и более ошибок. Свыше половины предъявляемых заданий оцениваются низкой оценкой или оценкой ниже среднего [37].

В специальных исследованиях установлено, что дизорфография может проявляться как изолированно, так и в сочетании с другими нарушениями речи.

По поводу этиологии и патогенеза дизорфографии исследователи не имеют единой точки зрения. Причины возникновения и развития нарушений письменной речи у детей разные, потому что группа детей с этим видом нарушения письменной речи неоднородна.

В литературе рассматривается несколько факторов, которые ведут к дизорфографии – остатки явлений органического поражения головного мозга, тяжелое состояние соматического и нервно-психического здоровья детей, недостаточная психологическая готовность первоклассника к школьному обучению, сниженная мотивация учебно-практической



деятельности, эмоциональная неуравновешенность (Л.В. Аскульская, И.В. Прищепова, Н.С. Шаповалова) [4, 54, 74 ].

По данным А.В. Баженовой, важную роль в возникновении орфографических ошибок играют дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения суцессивной слухоречевой памяти [6].

И.В. Прищепова выявила у школьников с дизорфографией неполноценность навыков предварительного и текущего видов самоконтроля при письме, что отрицательно сказывалось на формировании у них «орфографического чутья» [54].

О.И. Азова говорит о том, что у детей преимущественно нарушается метаязыковая речемыслительная деятельность. В качестве механизмов таких нарушений автор называет нарушение у детей языковых операций, обеспечивающих овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками. К таким операциям относятся: операция выбора языковых единиц из парадигматической системы, операция по определению значения слова в совокупности его лексического, деривационного и грамматического значений [1].

По данным нейропсихологического исследования Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитровой некоторые дети с дизорфографией имеют неблагоприятный анамнез, например, остаточные явления органического поражения головного мозга, которые являются отрицательным фактором при обучении грамоте. Одним из основных факторов дизорфографии является незавершенная латерализация речевых процессов, необходимых для обучения письму. У детей с дизорфографией имеются специфические нарушения, указывающие на заинтересованность определенных зон левого полушария. Такие нарушения проявляются в трудности выделения в предмете пространственно-геометрических признаков, в затруднении анализа зрительных предметных образов с выделением их признаков, в нарушении понимания слов и оттенков их значений. Авторы считают, что

детям с дизорфографией трудна дешифровка слогов, входящих в слово и образующих морфемы, которые в сочетании с самим словом составляют комплекс зашифрованной информации. Выявлено, что слово дешифруется лишь при правильном представлении о слоговой и морфемной структуре слова [16].

Буковцова Н.И. в своей статье приводит данные о том, что отмечает, что в средних и старших классах общеобразовательной школы дизорфография наблюдается у учащихся, имеющих в анамнезе:

- 1) общее недоразвитие речи (ОНР).
- 2) фонетическое недоразвитие речи (ФНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);
- 3) дисграфию и дислексию в период обучения в начальной школе;
- 4) различную неврологическую симптоматику: минимальную мозговую дисфункцию (ММД), энцефалопатию;
- 5) пренатальную и постнатальную патологию [12].

Л.Г. Парамонова анализируя уровень, на котором учащиеся с ОНР овладевают орфографическими навыками, отмечает, что:

– учащиеся могут выучить правила, но не будут иметь реальной возможности применить их на практике. Не овладев навыками морфологического анализа слов, они оказываются не в состоянии усвоить правописание приставок и предлогов, поскольку не умеют выделить их в речевом потоке и отличить друг от друга;

– учащиеся имеют скудный словарный запас и недостаточно точно понимают значения слов, не улавливают смысловой связи между однокоренными словами, а потому проверочные слова подбирают чисто формально и чаще всего не попадают;

– они не владеют грамматическими нормами языка; многочисленные ошибки в окончаниях слов свидетельствуют о неумении учащихся согласовывать слова между собой [52].

Симптоматика дизорфографии у школьников средних классов носит полиморфный характер. Ее типичные проявления таковы:

– нечеткое владение учебной терминологией и формулирование правил правописания;

– трудности усвоения и применения правил правописания (нарушение морфологического принципа).

Таким образом, дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре сложного дефекта (общее недоразвитие речи, нерезко выраженное общее недоразвитие речи в сочетании с дисграфией, дислексией) [40].

Обобщая литературные данные, мы можем охарактеризовать дизорфографию как нарушение процесса письма, проявляющееся в неспособности учащихся к усвоению орфографических правил, обусловленных несформированностью высших психических функций.

Овладение навыком орфографически правильного письма формируется на основе достаточно высокого уровня психологического развития и речевой готовности школьников.

В своей работе мы будем опираться на классификацию дизорфографии, разработанную Р.И. Лалаевой, которая выделяет морфологическую, синтаксическую и смешанную форму дизорфографии.

#### 1.4 Возможности внеурочной деятельности в реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями письменной речи

Внеурочная деятельность – внеурочная работа, составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации деятельности учащихся.

П.В. Степанов дает следующее определение: «Внеурочная деятельность – это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании ученического коллектива» [67].

Внеурочная деятельность может осуществляться через учебный план образовательного учреждения, а именно, через часть, формируемую участниками образовательного процесса (дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т.д., проводимые в формах, отличных от урочной); дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения (внутришкольная система дополнительного образования); образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта; организацию деятельности групп продленного дня; классное руководство; деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, советника директора по воспитанию) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования [46].

Рассмотрим цели, задачи и возможности внеурочной деятельности, представленные в нормативно-правовых актах, регламентирующих деятельность общеобразовательных организаций в рамках реализации основного общего образования.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», основное общее образование является необходимым уровнем образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ставит задачи по обеспечению доступности получения качественного основного общего образования, достижению планируемых

результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования всеми обучающимися, в том числе детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ; созданию необходимых условий для самореализации; обеспечению эффективного сочетания урочных и внеурочных форм организации учебных занятий [63].

В стандарте делается акцент на необходимость учета индивидуальных возрастных, психофизических особенностей детей в обучении и решении вопросов психолого-педагогического сопровождения. Для детей с ограниченными возможностями здоровья разрабатываются адаптированные общеобразовательные программы (АООП), обязательной частью которых является Программа коррекционной работы. Программа коррекционной работы предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Направления коррекционной работы (диагностическое, коррекционно-развивающее и профилактическое, консультативное, информационно-просветительское) раскрываются содержательно в разных организационных формах деятельности образовательной организации и отражают содержание системы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Коррекционная программа реализуется специалистами: педагогом-психологом, учителем-дефектологом и учителем-логопедом во внеурочное время [49].

Таким образом, современная образовательная система предъявляет все больше требований к качеству обучения школьников. Приоритетным направлением исследований Российской академии образования является научное обоснование подходов к повышению качества образования учащихся. Одной из проблем качественной подготовки школьников к усвоению образовательной программы является организация комплексного

психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями письменной речи в условиях общеобразовательной школы. [31]

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), установлены требования к трем группам результатов освоения обучающимися программ основного общего образования: личностным, метапредметным и предметным. Необходимо отметить, что в документе обозначено, что достижение планируемых образовательных результатов возможно через урочную и внеурочную деятельность [48].

Таким образом, внеурочная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса.

Под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (предметных, метапредметных и личностных), осуществляемую в формах, отличных от урочной [46].

В методических рекомендациях по организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования, отмечается, что план внеурочной деятельности является обязательной частью организационного раздела основной образовательной программы школы, а рабочие программы внеурочной деятельности являются обязательной частью содержательного раздела основной образовательной программы. Очевидны и преимущества в использовании внеурочной деятельности для закрепления и практического использования отдельных аспектов содержания программ учебных предметов, курсов.

В соответствии с ФГОС на внеурочную деятельность предусмотрено до 1320 часов на уровне начального общего образования и до 1750 часов

на уровне основного общего образования, или 10 часов в неделю в каждом классе.

Как сказано в Рекомендациях по организации внеурочной деятельности, формы внеурочной деятельности должны предусматривать активность и самостоятельность обучающихся, сочетать индивидуальную и групповую работы, обеспечивать гибкий режим занятий, переменный состав обучающихся, проектную и исследовательскую деятельность, экскурсии, походы, деловые игры и пр. Допускается формирование учебных групп из обучающихся разных классов в пределах одного уровня образования.

Для организации внеурочной деятельности могут быть использованы формы, отличные от учебных занятий, в том числе внеурочная деятельность может включать индивидуальные занятия учителя с детьми, требующими психолого-педагогической и коррекционной поддержки (в том числе – индивидуальные занятия по постановке устной речи, почерка и письменной речи и т.д.), индивидуальные и групповые консультации (в том числе – дистанционные) для детей различных категорий и т.д.

При отборе форм внеурочной деятельности каждая образовательная организация ориентируется, прежде всего, на свои особенности функционирования, психолого-педагогические характеристики обучающихся, их особые образовательные потребности, интересы. К выбору форм внеурочной деятельности и их организации могут привлекаться родители как законные участники образовательных отношений [27].

Использование таких форм организации образовательного процесса как целевые прогулки, экскурсии, развивающие игры и т.д. приобретает особое значение для формирования умения учиться, а опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление будет способствовать формированию логического мышления на первых этапах обучения в школе. Общеобразовательное учреждение самостоятельно выбирает

направления внеурочной деятельности, определяет временные рамки (количество часов на определённый вид деятельности). Содержание занятий, предусмотренных в рамках внеурочной деятельности, формируется с учётом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей). Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие [22].

Рекомендуется часы внеурочной деятельности использовать на гражданское, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание и на развитие ценности научного познания у обучающихся (ориентированно получению знаний, качественного образования с учётом личностных интересов и общественных потребностей)

При этом внеурочная деятельность обязательно должна иметь воспитательную направленность.

Наполняемость групп для занятий внеурочной деятельностью не должна превышать 25 человек.

Предусмотренные на внеурочную деятельность 10 часов в неделю рекомендовано распределить следующим образом:

Обязательная часть (для всех):

1 час в неделю — на информационно-просветительские занятия патриотической, нравственной и экологической направленности «Разговоры о важном»;

1 час в неделю — на занятия по формированию функциональной грамотности обучающихся (в том числе финансовой грамотности);

1 час в неделю — на занятия, направленные на удовлетворение профориентационных интересов и потребностей обучающихся (в том числе основы предпринимательства).

Вариативная часть:



3 часа в неделю — на занятия, связанные с реализацией особых интеллектуальных и социокультурных потребностей обучающихся (в том числе для сопровождения изучения отдельных учебных предметов на углубленном уровне, проектно-исследовательской деятельности, исторического просвещения);

2 часа в неделю — на занятия, направленные на удовлетворение интересов и потребностей обучающихся в творческом и физическом развитии (в том числе организация занятий в школьных театрах, школьных музеях, школьных спортивных клубах, а также в рамках реализации программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»);

2 часа в неделю — на занятия, направленные на удовлетворение социальных интересов и потребностей обучающихся (в том числе в рамках Российского движения школьников, Юнармии, реализации проекта «Россия — страна возможностей») [50].

Таким образом, реализацию психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями письменной речи целесообразно осуществлять через внеурочную деятельность, что в соответствии с нормативно-правовыми актами составляет вариативную часть плана внеурочной деятельности образовательных организаций.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает единство урочной и внеурочной деятельности. Программа внеурочной деятельности должна охватывать различные виды деятельности, согласовывать с учебными дисциплинами, но осуществление которых под силу ученикам в конкретных условиях. Нежелательная перегрузка и невыполнение намеченного приведет к исчезновению интереса к работе.

## Выводы по первой главе

В первой главе мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, формирования письменной речи в онтогенезе и механизма дизорфографии как вида нарушения письменной речи, рассмотрели возможности внеурочной деятельности в реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с дизорфографией.

Под термином «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» сегодня принято понимать целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов данного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку с нарушениями речи в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Письменная речь в психолого-педагогической литературе понимается как сложная осознанная форма речевой деятельности. Формирование письменной речи ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности и сформированностью всех компонентов устной речи.

В ходе различных причин у школьников могут наблюдаться стойкие, специфические нарушения письма, проявляющиеся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил. Это специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью является дизорфографией. Структура же дизорфографического нарушения имеет полиморфный характер, что говорит о несформированности у детей не только речевых, но и неречевых высших психических функций.

Успешное обучение учащихся с дизорфографией в общеобразовательной школе без коррекционной помощи невозможно. Поэтому, изучив ФГОС основного общего образования, нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность образовательных организаций, мы рассмотрели возможности внеурочной деятельности в реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с дизорфографией. Внеурочная деятельность предстаёт не в качестве случайного дополнения, а как обязательный элемент общей модели функционирования образовательной системы. И как следствие, должна быть направлена и на реализацию особых интеллектуальных потребностей обучающихся, в том числе на психолого-педагогическое сопровождение школьников с дизорфографией.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ**

### 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика школьников с дизорфографией

В настоящее время многие учащиеся основной школы не владеют навыками грамотного письма. Об этом свидетельствуют исследования И.В. Прищеповой, О.В. Елецкой, О.И. Азовой, Н.М. Назаровой, О.А. Ишимовой и др. Орфографические ошибки носят устойчивый характер. Кроме того, учащиеся плохо усваивают терминологию, забывают название частей речи, затрудняются ставить вопросы к словам, не могут определить род и число имен существительных, не усваивают категории склонения имен существительных и спряжений глаголов и др. Все это говорит о том, что у школьников наблюдается дизорфография.

А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова раскрыли нарушение письменной речи с позиции нейропсихологии. Клинические аспекты нарушения письменной речи описаны в работах С. С. Мнухина, И. П. Павлова, А. Н. Корнева, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, и других.

Основные причины и симптоматика дизорфографии подробно были рассмотрены нами в главе 1.3 («Дизорфография как вид нарушения письменной речи: понятие, причины, симптоматика»).

Рассмотрим клинико-психолого-педагогическую характеристику детей среднего школьного возраста с дизорфографией.

Многочисленными исследованиями доказано, что у школьников с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций, которые могут приводить к затруднениям в учебной деятельности и в социальной адаптации, так как речевая деятельность, том числе и письменная речь, связаны с развитием сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферой ребенка. Познавательная деятельность

школьников с дизорфографией характеризуется определенными особенностями: более низким уровнем развития мышления, восприятия, памяти, внимания, неоднородностью и вариативностью проявлений, различной структурой нарушения, диспропорцией в развитии психических процессов, а также различных структурно-функциональных компонентов психических функций. В этой связи дети, имеющие речевые нарушения, могут проявлять недостаточную устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, которые являются ключевыми аспектами при формировании орфографического навыка [36].

Необходимым условием для формирования орфографического навыка письма является развитие у детей абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которые появляются при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным. К моменту перехода в среднюю школу у детей должно быть сформировано понятийное логическое мышление. В процессе овладения школьными навыками важная роль принадлежит алгоритмическому мышлению. Алгоритмическое мышление позволяет рационализировать путь к решению орфографической задачи и проявляется в умении учащихся оперировать индуктивными и дедуктивными методами мыслительных операций при анализе своих затруднений в работе, использовать метод формализации намерений по решению задачи вплоть до записи на алгоритмическом языке.

В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Слуховая память обеспечивает запоминание на слух фонем в морфемах. Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. Речедвигательная память опирается на проговаривание, в результате которого фонемный образ слова запечатлевается в движениях органов артикуляции, задействована при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами. Моторная память формируется в процессе многократной записи одного и того же слова учеником.

Проведенное О.А. Елецкой исследование, позволяет говорить о том, что состояние памяти учащихся средних классов с дизорфографией отличается от состояния памяти их сверстников недостаточностью объема и точности произвольного запоминания языкового материала [25].

Фактов, свидетельствующих о важной роли памяти в успешности школьного обучения, накоплено достаточно много. Б.Г. Ананьев выделял память как важнейший компонент способности к усвоению знаний – обучаемости [3]. Зависимость между индивидуальными особенностями памяти и обучаемостью прослежена в исследованиях Т.В. Егоровой, З.И. Калмыковой. Из работ этих авторов следует, что процесс обучения невозможен без соответствующего уровня развития памяти. Особую роль играют смысловые уровни памяти, то есть способности к переработке информации.

Специфика развития познавательной деятельности учащихся с дизорфографией затрагивает все этапы познавательной деятельности, что проявляется в недостаточной целенаправленности деятельности, нарушении программирования [23, 29].

Л.А. Ясюкова отмечает, что одним из необходимых условий успешной реализации письма как деятельности является полноценная способность к концентрации, распределению и переключению внимания. Внимание обеспечивает процесс самоконтроля за выполнением письма,

возможность коррекции неправильно выполненных действий. Активное усвоение материала требует внимания к заданиям учителя, формулировкам правил и упражнений [80].

Исследователи отмечают, что у большинства детей с нарушением письма выявлено нарушение внимания. Нарушение внимания проявляется в его узком объеме, низкой продуктивности, низкой способности к концентрации, распределению, неустойчивости внимания. Кроме того, нарушена способность к произвольной концентрации внимания на необходимое для выполнения задания время. Наблюдается низкий объем слухоречевой памяти, меньший по сравнению с учащимися без нарушения письма длительность хранения следов памяти.

Н.В. Разживина в своем исследовании отмечает, что у школьников с нарушениями письменной речи был зафиксирован очень низкий объем памяти на сукцессивно организованный материал. Низкий уровень развития логической памяти проявлялся в неумении использовать опосредованные способы запоминания материала, преобладании непродуктивных форм запоминания (механического, неосмысленного). При соответствии возрастной норме, в уровне показателя интеллекта у учащихся с нарушениями письменной речи отмечается снижение функции обобщения на вербальном и невербальном уровне. На вербальном уровне это проявляется в затруднениях нахождения сходства между понятиями. На невербальном уровне - в недостаточной сформированности зрительно-пространственных отношений [59].

Для детей с выраженной дизорфографией характерен низкий уровень осведомленности и понятийности, ограниченный объем экспрессивного словаря, нарушение номинативной функции речи, проявлявшееся в вербальных парафазиях, неточном понимании и употреблении значений многих слов, незнании отдельных малочастотных предметов, трудностях актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент.

Исследование О.В. Елецкой свидетельствует о том, что характеристика проявлений дизорфографии будет неполной без учета типологических особенностей психологического статуса данной категории школьников. Эти особенности затрагивают в большей мере операционально-технологический уровень организации психической деятельности. Они проявляются в недостаточной произвольности психической активности и аффективной регуляции, низкой умственной работоспособности, затруднениях произвольной концентрации и переключения внимания, его повышенной отвлекаемости. Все это отрицательно сказывается на состоянии учебной деятельности детей, которую характеризуют неравномерный темп и колебания работоспособности, трудности в организации стратегии и программы деятельности, недостаточность самоконтроля. Недоразвитие эмоционально-волевых качеств детей проявляется в эмоциональной и поведенческой неустойчивости, несформированности познавательной мотивации учебной деятельности, низкой самокритичности, неполноценной способности к волевым усилиям.

Многие дети испытывают трудности удержания инструкции, нуждаются в ее подробном разъяснении и показе способа деятельности. Наблюдаются трудности планирования и контроля по ходу и за результатами деятельности, упрощение программы деятельности, неумение эффективно использовать отведенное для выполнения задания время, стимулирующую помощь [24].

Кроме того, дизорфография сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Наиболее часто встречаются: гипертензионно - гидроцефалический - проявляется в нарушениях умственной работоспособности, произвольной деятельности и поведения детей, в быстрой истощаемости и пресыщаемости любым видом деятельности; в повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности. Дети жалуются на головные боли и



головокружение. В некоторых случаях у них может отмечаться приподнято-эйфорический фон настроения с проявлениями дурашливости и благодушия. церебрастенический синдром – проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости, эмоциональной неустойчивости, в виде нарушений функций активного внимания и памяти. В одних случаях синдром сочетается с проявлениями гипервозбудимости, в других – с преобладанием заторможенности, вялости, пассивности [24].

По данным исследований С.Н. Каштановой, Н.В. Константиновой, у детей с дизорфографией диагностируется недостаточный уровень сформированности речевых функций: ограниченный словарный запас и недостаточность его усвоения, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических правил. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями. Ученики испытывают трудности, когда пытаются определить ударный слог и ударный гласный в слове [30].

У детей с дизорфографией зачастую бывает нарушен фонематический слух, фонематическое восприятие и фонемный анализ.

Фонематический слух включает в себя 3 речевые операции: способность слышать - есть данный звук в слове или нет; способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности; способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Фонематическое восприятие предполагает, что ребенку присущи: умение определять линейную последовательность звуков в слове; умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу; осознание или подсчет количества звуков в слове.

Фонемный анализ предполагает умение: выяснять порядок следования фонем в слове; устанавливать различительную функцию

фонем; выделять основные фонематические противопоставления, свойственные данному языку [51].

Нарушения подобных функций приводит к тому, что возникают разного вида сложности в учебной деятельности, проявляющиеся в устной речи и при письме, например: замедленный темп чтения; нарушения понимания прочитанного; замена и пропуски букв при письме; слияние слов на письме; раздельное написание частей одного слова; пропуски и/или перестановки слогов. Техника чтения у детей с нарушениями, как правило, низкая, либо отстающая от нормы. Ребенок часто останавливается, перечитывает одно и то же слово, переходит от одной строчки на другую и т.п. При таком чтении слова искажаются, и ребенок сам не может понять смысл прочитанного, многократно возвращается к одному и тому же отрывку текста и быстро устает от процесса чтения.

Помимо орфографических ошибок к симптомам дизорфографии можно отнести недостаточное овладение детьми грамматическими понятиями и соответствующим терминологическим словарем; низкий уровень усвоения ими правил и закономерностей функционирования языковых единиц; неполноценность лингвистического мышления (прежде всего, операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа) и чувства языка; слабую мотивацию школьников к изучению орфографических правил; их неспособность опираться в письменной деятельности на правила, усвоить и применять в письме алгоритм орфографических действий [55].

Как отмечают Е.А. Логинова и О.В. Елецкая, 54 % школьников с дизорфографией (из 89 пятиклассников с этим нарушением) характеризуются недоразвитием речи и выраженным недоразвитием языковых способностей, проявляющимися в затруднениях произвольного оперирования с лексическими и лексико-грамматическими единицами языка. Полученные экспериментальные данные позволили им сделать вывод о том, что качественное своеобразие грамматического строя речи и

наличие пробелов в лексической системе нарушают формирование орфографического навыка письма у значительного количества детей с дизорфографией.

Для детей с дизорфографией затрудняются в словообразовании и словоизменении, испытывают сложность в сравнении звуковых единиц речи, недостаточно сформирована дифференцировка грамматического и лексического значения, недостаточные навыки использования грамматических категорий (пол, склонения, спряжения и т.д.), нарушение языкового анализа и синтеза, затрудняются в определении ударного гласного в слове и ударного слога [40].

О.И. Азова отмечает, что дети с речевой патологией не владеют моделями и правилами словообразования, не умеют подбирать родственные слова, что необходимо при применении орфографических правил.

Нарушения словообразования у детей с дизорфографией проявляются:

- в лексических заменах (дом из камня - теплый, вместо каменный)
- в использовании словосочетаний вместо производных слов (вместо столик - маленький стол);
- в замене формообразованием (вместо ножища - ноги);
- ошибки выбора словообразующего аффикса: а) на семантическом уровне: используются аффиксы другого значения или ненормативные суффиксы (вошел из автобуса, кольцо из золота - золотистое); б) на формально-знаковом уровне; непродуктивные суффиксы заменяются продуктивными того же деривационного значения (кошкин, собачина; дирижерщик). Это свидетельствует о неусвоении морфемы как минимального структурного элемента слова, соотносимого со значением.
- Нарушения морфонологического характера, которые проявляются в искажениях как основы мотивирующего слова, так и аффиксов. Как

правило, одновременно с этим наблюдается и расстройство операций выбора аффикса определенного значения (родной -радоваться).

Ошибки при словообразовании у детей с дизорфографией свидетельствуют о системном характере нарушений словообразования, о трудностях усвоения системы словообразовательных операций и способов словообразования [1].

У детей с дизорфографией наблюдаются и ошибки языкового анализа и синтеза. Р.И. Лалаева отмечает, что языковой анализ и синтез предполагает анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез. Такие ошибки при дизорфографии являются стойкими [37].

Исследованием Н.М. Назаровой установлены и нарушения связной речи у школьников с дизорфографией, как на семантическом уровне, так и на уровне внешнего оформления текста. В основе невыполнения многих заданий лежат когнитивные трудности, неумение актуализировать знания, низкий уровень логических и языковых обобщений [45].

Необходимо отметить, что средний школьный возраст является подростковым. Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста является общение со сверстниками. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода – найти свое место в обществе, быть «значимым» – реализуется в сообществе сверстников [77].

Неуспеваемость по русскому языку может повлечь за собой проблемы психологического характера – от «неуверенности в себе (субъективное чувство сомнения в своих способностях и потенциале успеха в разных сферах жизни)» до социальной дезадаптации (нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся

невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли [7]).

Таким образом, учащиеся с дизорфографией принадлежат к той категории, которые особенно нуждаются в коррекционно-педагогической помощи, без которой они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и зачастую оказываются в числе неуспевающих по всем предметам.

## 2.2. Особенности письменной речи у школьников с дизорфографией

Согласно исследованиям Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, И. В. Прищеповой, О. В. Елецкой, дизорфографические ошибки связаны с трудностями идентификации и дальнейшего решения орфографических задач, что обуславливается недостаточным уровнем овладения морфологическим принципом правописания. Морфологическая теория обучения письму имеет корни, относящиеся к В. К. Третьяковскому и М. В. Ломоносову. До начала XX века теория русской письменности в данном направлении развивалась такими учеными как Я. К. Грот, А. И. Томсон, И.А Бодуэн де Куртене, Д. Н. Ушаков. В современной лингвистике наиболее известны А. Н. Гвоздев, Л. В. Щерба, В. Ф. Иванова.

В процессе исследования О.И. Азова установила, что самое большое количество ошибок дети с дизорфографией допускают при написании правил, подчиняющихся морфологическому принципу написания (правописание безударных гласных, конечных согласных, правописание приставок и предлогов, произносимых согласных). Основные трудности детей проявляются в следующих случаях: при подборе проверочных слов; при овладении морфемным анализом слов; при дифференциации приставок и предлогов; при выделении и дифференциации по значению словообразующих и формообразующих морфем.

Основной единицей правописания служит орфограмма, т. е. написание, требующее проверки. Орфограммой может быть отдельная

буква в слове, сочетание букв, морфема, стык морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или заглавной буквы.

Многие школьники не умеют формулировать орфографические правила, использовать лингвистические термины. Дети с дизорфографией проявляют нестойкие знания и умения в определении того, к какой части речи относится то или иное слово, особенно при предъявлении малоизвестных слов (рвань, краснота, расстройство, бархатистый и т. д.) Труднее всего детям определить имена прилагательные и глаголы. При выполнении заданий на усвоение способов проверки орфограмм дети с дизорфографией допускают широкий спектр ошибок, обусловленных неумением актуализировать полученные знания, применить правило на письме.

Наблюдаются трудности поиска орфограммы по всем трем опознавательным признакам: неумение соотносить написание и произношение слов; затруднения в нахождении определенных букв и сочетаний букв, необходимых для проверки орфограммы; неумение правильно анализировать морфемную структуру слова.

При дизорфографии дети знают формулировки изученных орфографических правил, но затрудняются применять их на практике. Ученики не могут найти в тексте орфограммы - случаи, при которых возможны два или более разных написания, а также подобрать форму слова, которая явилась бы проверочной (если это продиктовано правилом). Морфологический принцип орфографии опирается не только на теоретические знания школьника, но и на фонетические, морфологические, синтаксические обобщения, грамматические, словообразовательные и семантические речевые умения [1].

И.В. Прищепова отмечает, что ученики, страдающие дизорфографией, могут старательно заучивать правила, однако не способны повторить их своими словами и тем более – применить на

письме. Не владея морфемным анализом, дети затрудняются в различении и написании предлогов и приставок, не могут выделить корень, суффикс и окончание в слове. Поскольку лексический запас таких учащихся ограничен, они испытывают проблемы с подбором однокоренных слов для проверки орфограмм. Не владение грамматическими нормами родного языка приводит к тому, что на письме появляются многочисленные ошибки в окончаниях слов, т.к. дети не могут правильно согласовать члены предложения в роде, числе и падеже. Наиболее частотными ошибками у таких школьников являются неверное написание проверяемых гласных в безударной позиции, слов с непроизносимым согласным, двойных согласных, словарных слов, неправильный перенос слов на новую строку, неиспользование прописных букв при написании имен собственных, ошибочное употребление разделительного твердого и мягкого знаков. Ученик с дизорфографией не распознает встретившуюся орфограмму и даже не пытается решить грамматическую задачу с помощью правила. Так же И.В. Прищепова отмечает, что написание слов на базе морфологического принципа требует сформированности синтаксических обобщений, умений определять связи в словосочетаниях и предложениях [54].

В соответствии с исследованиями А.В. Баженовой содержание правил правописания осваивается детьми с дизорфографией формально и в наиболее продолжительные сроки. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно вычленение искомым слов, а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Следует отметить, что у детей с дизорфографией обнаруживается сложность освоения операций и средств проверки слов. Дети этой категории не выделяют «опасных» мест в словах, подчиняющихся морфологическому принципу письма. Написание таких слов требует специфической многооперационной проверки [6].

Сложности освоения орфограмм выражаются в продолжительном периоде запоминания их формулировок. Содержание же правил правописания осваивается детьми с дизорфографией формально и в наиболее продолжительные сроки. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно вычленение искомым слов, а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Младшие школьники с дизорфографией не способны самостоятельно, своими словами, пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Кроме того, примеры слов на переданных орфограммах часто неверны. Грамматические особенности орфограмм часто осваиваются формально. Следует отметить, что у детей с дизорфографией обнаруживается сложность освоения операций и средств проверки слов. Дети этой категории не выделяют «опасных» мест в словах, подчиняющихся морфологическому принципу письма. Написание таких слов требует специфической многооперационной проверки [16].

У детей с дизорфографией выявляются трудности выделения морфемы в словах, особенно приставки и суффикса. Неумение найти морфему в словах приводит к невозможности целенаправленно искать орфограмму, так как школьник не знает, в какой части слова ее искать. В связи с этим учащийся затрудняется в решении грамматико-орфографических задач.

Е.О. Пиваева говорит о том, что учащиеся с дизорфографией при проверке слов на безударные гласные в корне не используют метод сопоставления данных словоформ. Их «проверочные» слова чаще всего похожи по звучанию, не связаны. Дети не могут объяснить, почему слова связаны между собой. В некоторых случаях они называют эти слова «правильными». Неумение выявлять «опасные» места, выделять сильные и слабые позиции звуков в словах связано с неумением различать лексические и грамматические значения морфем, с отсутствием морфологических обобщений, представлений о родственных словах. У



детей не сформированы навыки постановки грамматических вопросов к словам, что ведет к нарушению всего алгоритма действий по проверке написания слова: неправильно формулируется орфографическая задача, выполняемые действия носят непоследовательный характер. В результате неверным оказывается и выбор способа проверки слова [53] .

С точки зрения С.Н. Каштановой, Н.В. Константиновой, в сочинениях и изложениях младших школьников с дизорфографией отмечаются нарушения смысловой стороны, языкового оформления текста. Они неверно формулируют основную мысль, не выделяют главного и второстепенного, не обобщают содержание, не держат в уме смысловые связи повествования, не правильно передают их последовательность. Школьники часто ограничиваются только перечислением персонажей и действий сюжета. Как правило, дети используют нераспространённые предложения. Частыми ошибками являются пропуски основных членов предложения, неточная передача лексического значения слов, замена слов по типу парадигматических ассоциаций. Аналогичные закономерности отмечаются и в письменных рассказах детей по картинке. В этом случае школьники испытывают трудности выделения причинно-следственных отношений, допускают пропуски описаний деталей иллюстрации.

Одной из отличительных черт развития когнитивной деятельности детей данной группы является недостаточная сформированность прогностических операций с элементами творчества. Письменные рассказы учащихся заканчиваются в соответствии с конкретным содержанием иллюстрации, несмотря на просьбу логопеда придумать свой собственный конец рассказа.

Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают при написании изложений, сочинений, составлении письменных рассказов по картинке. У учащихся с таким нарушением письма самопроверка не дает положительных результатов.

Особенно большие трудности отмечаются при определении родственных слов и нахождении общей морфемы в словах. Так, при подборе родственных слов к заданному корню многие дети подбирают однокоренные, но не родственные слова (нос: носить - носик, гор- горка - загорелый), образовывали похожие по звукобуквенной структуре слова (чит: посчитали, плачит, читать, значит). При образовании различных частей речи с заданным корнем дети с дизорфографией испытывают большие трудности при образовании причастий, деепричастий, наречий, часто образовывают неологизмы (мороз - морозея, морозеющий; интерес - интересней, интересеющий).

И.В. Прищепова отмечает следующие особенности письменной речи детей с дизорфографией: неспособность ребенка к самостоятельному пересказу содержания орфограммы, обобщению и выводу ее содержания, а соответственно - применению этого знания; неспособность ребенка проиллюстрировать примерами орфограммы, определить орфограмму в слове; формальное усвоение грамматических признаков орфограмм трудности усвоения операций и способов проверки слов (например, при определении морфемного состава слова и дальнейшем подборе цепочки родственных слов); неспособность детей выделять ошибкоопасные места в словах, подчиняющихся морфологическому принципу письма (например, корень, окончание, приставку или суффикс); неспособность совершать самопроверку, ее нерезультативность.

К основным симптомам дизорфографии так же относятся следующие нарушения письменной речи:

- ошибки в анализе орфограмм;
- смешение букв;
- затруднения семантического характера;
- ошибки в написании слов с проверяемыми безударными гласными (дАма – дом);

- смешение орфограмм (безударные гласные в корне слова и окончании);
- затруднения с морфемным анализом (смешение предлогов и приставок и др.);
- неиспользование заглавных букв в начале предложения, при написании имен собственных;
- ошибки при написании слов с удвоенными согласными, непроизносимыми;
- неправильное употребление Ъ и Ь;
- ошибки с переносом слов, расстановкой ударений;
- различные пунктуационные ошибки;
- трудности в запоминании названий частей речи, морфологических признаков;
- формирование собственных ложных правил (пишут ЖИлезо, потому что ШИ, ЖИ пишется только с И и т.д.);
- сложности с формулированием собственного высказывания в письменной форме;
- трудности перехода от одного вида деятельности к другому [57].

О. В. Елецкая пишет о том, что большое число ошибок дети с дизорфографией допускают при переносе слов, что говорит о неспособности анализировать ритмический рисунок слова, о недифференцированном знании, умений и навыков слога деления и переноса слов, о несформированности морфологических обобщений. К более свойственным ошибкам можно отнести перенос одной буквы. А сложная структура дизорфографического нарушения и его системный характер обуславливают схожесть проявлений дизорфографии в письменной продукции школьников. Исследование позволило выявить наиболее типичные орфографические ошибки у данного контингента детей, обусловленные трудностью усвоения орфограмм, среди которых преобладают: орфограммы, регулирующие написание гласных в

окончаниях слов, корневые орфограммы, правописание Ъ и Ь после шипящих, правописание букв Ы и И после Ц в корнях слов. [24].

Таким образом, школьники с дизорфографией допускают множественные стойкие и специфические по своим механизмам ошибки на правила правописания. Орфографические действия оказываются неавтоматизированными, школьники длительное время не усваивают орфографические навыки. Проведенный анализ литературы показывает, что дизорфография является результатом речевой патологии, чаще всего носящей системный характер, и представляет собой самостоятельное нарушение.

### 2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению дизорфографии у школьников

Одной из важных теоретических и практических задач современной логопедии является изучение нарушений процесса формирования письменной речи у детей школьного возраста и разработка новых коррекционно-развивающих технологий, позволяющих не только преодолеть данные нарушения, но и стимулирующих развитие у школьников языковых способностей. Данной проблемой занимались такие исследователи, как А.В. Баженова, О.В. Елецкая, Е.А. Карпушкина, А.Н. Корнев, О.И. Азова, А.С. Шишкина, Л.Г. Парамонова, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова и др. Однако проблема орфографической грамотности до сих пор не решена.

По мнению А.Н. Корнева коррекционная работа при дизорфографиях должна базироваться на нескольких ключевых принципах:

1. Формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;
2. Отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо

под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания — верного;

3. При формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. В качестве последних автор приводит списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (упрочение зрительного образа слова), использование такого приема, как «орфографическое чтение» [33].

О.И. Азова, считает, что нарушения речевого развития у детей с дизорфографией носят неоднородный характер. У всех детей не сформирована метаязыковая деятельность, что проявляется в трудностях осознания языковых закономерностей. Поэтому, методика коррекционной работы О.И. Азовой по преодолению дизорфографии включает следующие направления: совершенствование фонетико-фонематической стороны речи, формирование лексического компонента языковой способности, дифференциация категориального значения различных частей речи, формирование морфологических обобщений и парадигмы словоизменения, развитие морфемного и морфологического анализа, формирование синтаксического компонента языковой способности, развитие когнитивной деятельности (памяти, внимания, лингвистического мышления). Особое внимание уделяется и формированию орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков, закреплению алгоритмов применения орфографических правил.

Реализация указанных направлений в системе логопедической работы осуществляется последовательно-параллельно с учетом тесной взаимосвязи различных подсистем языка, этапов формирования орфографических действий, уровня сформированности орфографических знаний, умений и навыков.

По каждому из направлений определены этапы, содержание и методы логопедического воздействия, представлен речевой материал.

В методике О.И. Азовой представлена логопедическая работа по коррекции дизорфографии, включающая 3 этапа:

На первом этапе работы основное внимание уделяется формированию психологических предпосылок (мотивации, внимания, памяти, контроля), а также речевых предпосылок орфографической деятельности (коррекция нарушений устной речи, дисграфии, формирование языковой способности на практическом уровне).

На втором этапе осуществляется формирование лексических, морфологических, синтаксических операций в специально подобранных упражнениях и заданиях в устной и письменной речи, усвоение детьми наиболее легких орфограмм.

Логопедическая работа на третьем этапе направлена на интеграцию фонематических, лексических, морфологических, словообразовательных операций, формирование алгоритма орфографической деятельности, на усвоение сложных орфограмм.

На всех этапах осуществляется работа по нормализации зрительной и речеслуховой памяти, внимания, развитие лингвистического мышления при решении орфографических задач.

Разработанная и научно-обоснованная система логопедической работы по коррекции дизорфографии предполагает комплексный, поэтапный, дифференцированный характер и включает совокупность и иерархию принципов, направлений, этапов и методов логопедического воздействия. Эффективность ее коррекции обеспечивается многоаспектной направленностью, с одной стороны, на развитие мыслительных операций и компонентов языковой способности, а с другой стороны, - на формирование орфографических умений и навыков на основе тесной взаимосвязи лексики, словоизменения, словообразования, синтаксиса и фонетико-фонематического компонента речи.

Орфограмма «работает» в процессе письма лишь в том случае, если пишущий ее моментально замечает. Для проверки орфограммы требуется

определенное пространство –орфографическое поле. Так, для проверки буквы у в слове чувство достаточно сочетания чу (правило написания чу, щу), т. е. орфографическое поле в данном случае – это сочетание двух букв. При проверке безударной гласной в корне слова поле намного обширнее – это сам корень плюс одно или несколько проверочных слов, где гласный в сильной позиции. При проверке безударной гласной в личном окончании глагола орфографическое поле должно обеспечить определение времени глагола, числа, лица, т. е. нужно целое предложение, например: Быстро тает рыхлый снег, минимальное поле: тает снег + инфинитив глагола таять. Для определения заглавной буквы в собственном имени нужен весь объем предложения, без чего невозможно понять, о чем идет речь: город Орел или птица, озеро Щучье, село Кресты. При проверке падежного окончания имени прилагательного минимальное орфографическое поле – сочетание «имя прилагательное + имя существительное». Проверая орфограммы, учащиеся постоянно пользуются орфографическим полем, не осознавая этого [1].

А.В. Баженовой, Е.А. Карпушкиной была определена система работы по развитию орфографических умений и навыков, состоящая из трех этапов.

1) подготовительный этап, или этап первичной профилактики. На данной ступени работа сводится к формированию неречевых предпосылок овладения орфографией.

2) второй этап: осуществляется формирование лингвистической базы орфографической компетенции и переход к сознательному рассмотрению и изучению родного языка.

3) этап закрепления предполагает обобщение полученных результатов, окончательное устранение сложившихся неправильных стереотипов письма и дальнейшую отработку умения применять полученные знания на практике [6].

М.С. Соловеевичком для формирования орфографической зоркости выделены следующие упражнения:

- 1) запись слов под диктовку с пропуском (или подчеркиванием) тех букв, в выборе которых можно допустить ошибку;
- 2) нахождение в тексте всех известных орфограмм или орфограмм определенного типа;
- 3) поиск в готовом тексте слов, которые не содержат орфограмм;
- 4) составление диктанта (подбор слов с орфограммой определенного типа) и др.

Очевидно, что для успешного формирования орфографической зоркости необходимо продумывать систему заданий, связанную с выполнением учащимися самостоятельного поиска орфограмм (или слов с ними) на основе известных опознавательных признаков.

Для тренировки детей в распознавании типа орфограммы (второе из названных орфографических умений) целесообразно использовать задания на систематизацию слов в зависимости от разновидностей орфограмм. К упражнениям этого вида можно отнести: выборочные диктанты; группировку слов по виду содержащихся в них орфограмм; определение, какой орфограммой различаются предложенные учителем слова и др [67].

Изучение дизорфографии с позиции психолингвистического подхода позволило И.В. Прищеповой создать методику преодоления и предупреждения дизорфографии у школьников с ОНР (IV уровень речевого развития), определяющую возможность осуществления выбора методов, приемов и технологий логопедического воздействия с учетом наиболее нарушенных неречевых процессов и речевого (языкового) развития детей [57].

Логопедическая работа по методике И.В. Прищеповой, ориентированная на формирование фонематических, морфологических и синтаксических обобщений на практическом уровне и на «уровне осознания», строится с учетом психологической организации и структуры



процесса овладения орфографией. Представляя содержание логопедической работы, автор обращает внимание на поэтапное формирование орфографических действий, начиная с использования разнообразного наглядного материала (схем, таблиц, условных обозначений букв и их сочетаний), необходимого для успешного выполнения заданий в плане громкой и шепотной речи, с постепенным «снятием» графического подкрепления и переводом сформированных действий, обязательных для решения орфографических задач, во внутреннюю речь и указывает на необходимость проведения специальной работы по формированию учебно-практической деятельности у школьников с дизорфографией.

Логопедическая работа по формированию орфографических действий по методике И.В. Прищеповой проходит в несколько этапов:

I этап — выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. Широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Важно научить ребенка «видеть» орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить «ошибкоопасные» места в словах.

II этап — закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических знаний, умений и навыков является предпосылкой и необходимым условием для обоснования того или иного написания в слове. Для большинства слов морфологического и традиционного принципов написания важно своевременно определять морфологический состав слов (например, при написании гласных в приставках).

III этап — выполнение орфографических действий, сопровождаемых громким комментарием в виде рассуждений и выводов.

IV этап — интериоризация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, их девербализация (выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя»). На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно, «в уме» и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы. В случае затруднений рекомендуется использовать приемы и методы коррекционной работы, применяемые на более ранних этапах, например, предлагается письмо «с дырками». Это позволяет актуализировать необходимые орфографические знания и умения при записи «трудных», малознакомых слов, способствует автоматизации умений и навыков при письме слов на определенные правила правописания [57].

Результаты проведенного исследования О.В. Елецкой, свидетельствуют о наличии системной взаимосвязи проявлений дизорфографии с особенностями психического и речевого развития, учебной деятельности школьников. Поэтому в методике О.В. Елецкой акцентируется необходимость системного и комплексного подхода к устранению дизорфографии. В методике логопедической работы учитываются современные научные представления о психологической структуре процесса письма, процесса овладения орфографией, теоретические положения специальной психологии, коррекционной педагогики и логопедии о принципах и закономерностях коррекционно-логопедического воздействия.

В основе содержания методики коррекционно-логопедической работы О.В. Елецкой лежат общепринятые принципы коррекционной деятельности: принцип поэтапного формирования орфографических действий, принцип комплексности, системности, учёта зоны ближайшего и актуального развития, онтогенетический принцип, а также общедидактические принципы — наглядности, сознательности,

доступности, индивидуального подхода и др. В методике определены основные направления обучения:

- формирование у школьников полимодальных стратегий запоминания, сохранения и воспроизводства языковых единиц; развитие произвольности, переключаемости внимания, способности к его концентрации;

- совершенствование мыслительных операций;

- формирование умения устанавливать цель и управлять поведением, направленным на её достижение; обучение школьников навыкам планирования, организации, инициирования деятельности; формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и оценивать её результаты;

- совершенствование компонентов речевой функциональной системы;

- развитие основных лингвистических способностей (языкового чувства и его контролирующей функции, лингвистического мышления) на основе анализа словообразовательной модели.

- на формирование у школьников навыка кодирования звуков в слабой позиции буквами, выбор написания которых зависит от результатов анализа их фонетического окружения;

- на формирование навыка единообразного написания приставок и корней слов на основе проведённого морфемного анализа;

- на формирование навыка правописания окончаний на основе морфологического анализа слов различных частей речи.

Реализация этих направлений в обучении осуществляется постепенно. Сначала проводится работа по совершенствованию наиболее недостаточно развитых функций, умений и навыков, входящих в сложную функциональную систему психической деятельности по усвоению и применению орфографического навыка письма. На каждой стадии

логопедической работы определялся комплекс задач, методы и содержание коррекции.

В каждом из этих направлений выделены этапы работы, предложены виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Так, например, основной этап коррекционного обучения посвящен совершенствованию и автоматизации орфографического навыка письма и направлен:

- на формирование у школьников навыка кодирования звуков в слабой позиции буквами, выбор написания которых зависит от результатов анализа их фонетического окружения;
- на формирование навыка единообразного написания приставок и корней слов на основе проведенного морфемного анализа;
- на формирование навыка правописания окончаний на основе морфологического анализа слов различных частей речи [24].

Одной из методик позволяющей скорректировать проявление дизорфографии учащихся, является орфографическое чтение. Методика разработана П.С. Тоцким.

Многолетняя практическая деятельность позволила П. С. Тоцкому сделать вывод о том, что необходимо, начиная с начальной школы, развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения. Автором разработана система тренировки орфографической зоркости.

Усиление речевых кинестезий с помощью слогового проговаривания является эффективным средством формирования навыков правописания русских орфограмм, не контролируемых орфографическими правилами. В результате этого происходит развитие речевого слуха, облегчается звуковой анализ сложных слов, сопоставление многих морфем.

При орфографическом чтении работает не только зрительный анализатор, но и речедвигательный аппарат и слух, то есть при орфографическом чтении запоминание орфографического облика слова осуществляется тремя видами памяти: зрительной, слуховой и

речедвигательной. Ребёнок видит слово, слышит его и произносит его в том облике, как оно пишется. Вероятность запоминания написания слова увеличивается втрое.

На первом этапе ученикам даются слова, в которых выделяются орфограммы. Ученики повторяют орфографическое чтение учителя. Повторение за учителем не только не бесполезно, но имеет решающее значение при написании слова. Когда ребенок научится беспрепятственно повторять за учителем, он также легко начнет читать. Слова для прочтения даются в начальной форме. Когда же эти слова встречаются в другой форме, дети в них делают ошибки. Поэтому на втором этапе следует перейти на орфографическое проговаривание словосочетаний. Предлоги, частицы, союзы произносятся отдельно, как самостоятельные части речи. После того как накапливается около сотни слов, можно давать диктант, сначала устный, а затем и письменный. При орфографическом проговаривании слова надо произнести согласно написанию, четко выговаривая каждую букву, но не по слогам, а вместе. Если эти слова разбивать на слоги, то они разбиваются и плохо остаются в памяти. Значит, слово надо произносить четко, но слитно [70].

В заключение отметим, что все исследователи, занимающиеся проблемой развития орфографических умений и навыков, говорят о том, что на первоначальных этапах коррекционной работы создаются более простые предпосылки овладения орфографией школьником. Огромное внимание уделяется формированию зрительной, речеслуховой, речемоторной памяти, внимания, таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление. Далее осуществляется логопедическая работа по коррекции грамматического строя речи, формированию словаря, связной речи, навыков чтения.

## Выводы по второй главе

Во второй главе мы охарактеризовали школьников с дизорфографией с точки зрения клинико-психолого-педагогического подхода и описали особенности их письменной речи, а также произвели обзор методик по преодолению дизорфографии.

Таким образом, анализ научной литературы и результатов исследований в области логопедии показывает нам, что у школьников, имеющих специфические расстройства письма – дизорфографию, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности.

Отметим, что дизорфография, являющаяся распространенным специфическим нарушением письма, полиэтиологическим по характеру возникновения, может быть самостоятельной речевой патологией или следствием недоразвития устной речи, а также она может комбинироваться с дисграфией. Основным симптомом дизорфографии – это многообразные стойкие орфографические ошибки. Многие обучающиеся знают формулировки орфографических правил и умеют их воспроизводить, но не компетентны в вопросах их применения, особенно при написании изложений и сочинений.

Предпосылками к возникновению дизорфографии могут быть биологические и социально-психологические факторы.

На сегодняшний день существует ряд коррекционных методик, программ, которые позволяют сформировать умения и навыки, обеспечивающие преодоление дизорфографии. На первоначальных этапах коррекционной работы особое внимание уделяется предпосылкам овладения орфографией школьником. Большое внимание уделяется развитию зрительной, речеслуховой, речедвигательной памяти, внимания и таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление.

Коррекционная работа, направленная на формирование орфографической зоркости, орфографических умений и навыков,

психологических предпосылок овладения безошибочным письмом, должна начинаться как можно раньше и обязательно организовываться с учетом индивидуальных проявлений (речевых и неречевых) в структуре речевого нарушения.

Логопедическая работа по преодолению дизорфографии может осуществляться в нескольких методологических подходах, имеющих не только коррекционную, но и профилактическую направленность.

### **ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

3.1 Методика изучения орфографических навыков у детей среднего школьного возраста

Экспериментальное исследование состояния орфографических навыков и преодоление дизорфографии у учащихся 5-х классов проводилось на базе МОУ «СОШ №7» г. Копейска в период с мая 2022 по ноябрь 2023 года.

Экспериментальная работа включала 3 этапа:

1. Констатирующий эксперимент (май 2022 г.- сентябрь 2022г.)
2. Формирующий эксперимент (сентябрь 2022г. – май 2023г.)
3. Контрольный эксперимент (сентябрь- ноябрь 2023г.)

Цель констатирующего эксперимента – выявление актуального состояния орфографических навыков у школьников экспериментальной группы.

Для достижения цели констатирующего эксперимента поставлены следующие задачи:

- формирование экспериментальной группы на основе анализа ошибок в письменных работах школьников;
- изучение анамнеза участников экспериментальной группы;
- выявление видов орфографических ошибок, наиболее часто допускаемых участниками экспериментальной группы;
- выявление орфограмм, освоение которых вызывает комплексные сложности (при запоминании, воспроизведении и применении) у школьников.



В мае 2022 г. были изучены письменные работы (диктанты, сочинения, проверочные работы) 92-х учащихся, которые заканчивают уровень начального общего образования.

По результатам этого исследования была сформирована экспериментальная группа в количестве 8 человек с ярко выраженной дизорфографией (допускающих от 8 и более ошибок в работе). Средний возраст детей составил 10 лет.

Исследование было продолжено в сентябре 2022 г. И проводилось в сформированной нами экспериментальной группе из числа обучающихся 5-х классов.

С целью определения соматического статуса, функционирования органов слуха и зрения, специфики общего и речевого развития нами был собран анамнез детей экспериментальной группы. Для этого было проведено анкетирование родителей и изучены медицинские карты обучающихся.

Состояние орфографического навыка изучалось в таких видах деятельности, как слуховой диктант, изложение и списывание с печатного текста. Данные виды работ позволили определить, какие орфографические ошибки наиболее часто допускают обучающиеся экспериментальной группы. В качестве диагностического материала отобраны тексты, соответствующие возрасту и рекомендованные для использования Министерством образования и науки Российской Федерации при проведении Всероссийских проверочных работ (ВПР). Тексты диагностических заданий представлены в Приложении 1.

Обследование пятиклассников проходило в первую половину дня в кабинете учителя-логопеда в течение 2-х недель, фронтально, т.е. одновременно у всех участников экспериментальной группы. В этом случае экспериментальные условия будут одинаковыми для всех участников.

Для получения максимально объективных результатов мы придерживались следующих *условий*:

- перед проведением письменных работ школьникам необходимо подробно объяснить процедуру проведения обследования;

- отслеживать, чтобы дети не имели возможности заглядывать в тетради своих соседей;

- перед началом записи под диктовку следует прочитать текст целиком и поставить, если необходимо, два-три вопроса, чтобы учащиеся осмыслили его содержание;

- текст диктанта необходимо читать громко, одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест (орфограмм) в словах. Четко проговаривать только те орфограммы, которые дети еще не изучили;

- по окончании диктанта учитель-логопед снова прочитывает весь текст, а учащиеся в это время проверяют написанное и вносят исправления, если они потребуются;

- для списывания с печатного текста каждому ученику предлагаются индивидуальные карточки с образцами контрольного текста;

- при написании изложения учитель-логопед четко прочитывает текст, затем проводит устное обсуждение по вопросам и словарно-лексическую работу;

- после повторного чтения, совместно с обучающимися, составляется план текста и записывается на доске;

- школьники приступают к самостоятельному написанию изложения после прочтения учителем-логопедом текста в третий раз;

- после написания изложения учитель-логопед напоминает детям о необходимости проверки текста на орфографические, синтаксические и пунктуационные ошибки.

Для выявления дизорфографии у участников экспериментальной группы проводился анализ ошибок. Все полученные диагностические

данные каждого участника экспериментальной группы мы вносили протокол обследования (Приложение 2). В протоколе обследования все ошибки распределены на группы.

Общее количество допущенных и неисправленных ошибок, позволяет оценить степень выраженности нарушения. Таким образом, оценивались все виды письменных работ: слуховой диктант, списывания с печатного текста, изложение.

Для определения орфограмм, освоение которых вызывает комплексные сложности (при запоминании, воспроизведении и применении) у школьников мы использовали методику И. В. Прищеповой, которая предусматривает реализацию следующих заданий:

Диагностическая проба № 1. Исследование знаний о частях речи.

Речевой материал - карточки со словами: квартира, глубокий, синий, пробежал, он; памятка для выполнения морфологического разбора различных частей речи.

Диагностическая проба № 2. Исследование запоминания формулировок орфограмм.

В вышеописанных заданиях логопед выясняет знание формулировок пройденных орфограмм, насколько полно ученик передает содержание правил своими словами, умеет ли выделить их отличительные признаки (расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием; определение «опасных» звуков, их сочетаний, морфем) и на их основе прогнозировать в них орфограммы.

Речевой материал - карточки со словами: зуб-зубы, водопад-вода, лесной-лес, солнце-солнышко, грустно-грусть, бороться (что делать?), борется (что делает?).

Диагностическая проба №3. Исследование усвоения способов проверки орфограмм.

Речевой материал - слова с пропущенными буквами на пройденные правила правописания: поля, моря, завод, каток, грустный, ненастный, разбежаться.

Процедура и инструкция. Ученику предъявляется карточка с напечатанными на ней словами с пропущенными буквами. Учащийся должен внимательно прочитать слова, вставить пропущенные буквы, написать проверочные слова.

Диагностическая проба № 4. Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие

Речевой материал - слова: широкий, мяч, дочь, ненастный, мясорубка, столб, наконечник, касса.

Процедура и инструкция: прослушай слова и запиши их, объясни разницу в написании и произношении, укажи соответствующую орфограмму.

Диагностическая проба № 5. Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте. Процедура и инструкция: внимательно прослушай и запиши слова, выдели в них сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу, чн, чк, стн, стл и др.

Речевой материал.

Слова: полагать, положение, предлагается, изложите, расти, поросль, водоросли, подрастать, чуткий, широкий, зайчата, ужин.

Словосочетания: сложить кубики, слагать песню, положить сумку, положение страны, возраст ребёнка, молодой росток, быстро выросла, домашнее растение, бедное животное, красивая овчарка, убежать в рощу, новые чудеса.

Предложения: Ложился на поля туман. Мы предложили провести слёт туристов на берегу реки. Ребята расположились у костра и с наслаждением ели печёную картошку. Изложите содержание параграфа учебника. Выращенный урожай предлагаем запереть в амбаре. Эти отрасли

промышленности развиты в Ростове. Молодые деревья росли очень тесно. Играйте же, дети, растите на воле. На землю падают пушистые снежинки. Мыши и ужи спрятались в густые камыши. Дыши глубже.

Критерии оценки:

5 баллов (высокий уровень) – безошибочное и быстрое выполнение задания;

3 - 4 балла (средний уровень) – медленный темп работы, многочисленные ошибки, которые исправляются лишь после указаний логопеда;

1- 2 балл (низкий уровень) – стойкие затруднения, наличие большого количества ошибок [4].

Следующий этап исследования - формирующий эксперимент, который проводился с сентября 2022 г. по май 2023 г.

Цель формирующего эксперимента – разработать и реализовать комплексную программу психолого-педагогического сопровождения школьников по внеурочной деятельности по преодолению дизорфографии.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

— определение этапов, направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения детей среднего школьного возраста по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности. Планирование проведения коррекционной работы на основании диагностики и особенностей психофизиологического развития детей;

— разработка программы и содержания коррекционных логопедических занятий, выбор формы, необходимых методик и приемов коррекционной работы;

— реализация психолого-педагогического сопровождения.

Проведение логопедических занятий с детьми в соответствии с коррекционной программой.

Контрольный эксперимент был проведен с сентября по ноябрь 2023г. Результаты контрольного эксперимента должны показать, насколько эффективна экспериментальная работа.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения детей среднего школьного возраста по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

- контрольное обследование состояния орфографического навыка у участников экспериментальной группы;
- сравнение полученных показателей констатирующего и контрольного эксперимента;
- анализ результатов контрольного эксперимента и оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения.

Детям были предложены те же диагностические пробы, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента. Состояние орфографического навыка изучалось в таких видах деятельности, как слуховой диктант, изложение и списывание с печатного текста, но на других текстах.

### 3.2 Состояние письменной речи у детей среднего школьного возраста с дизорфографией

Анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента мы определили состояние письменной речи у детей среднего школьного возраста с дизорфографией. Из всей группы обследуемых детей были выявлены 8 человек с ярко выраженной дизорфографией (тяжелая степень по классификации Р.И. Лалаевой), т.е. допускающих от 30 % - 50 % и более ошибок в письменных работах. Эти обучающиеся вошли в экспериментальную группу.

Прежде чем приступить к тщательному изучению и анализу актуального состояния орфографического навыка у участников экспериментальной группы, мы познакомились с анамнестическими данными детей, с результатами неврологического и отоларингологического обследования. Так же была проведена беседа с родителями (законными представителями), в ходе которой мы рассказали о целях и задачах эксперимента, обозначили планируемые результаты, а так же получили письменные согласия на логопедическое обследование детей. В ходе индивидуальных бесед нами был установлен контакт с родителями, проведено активирование и получены анамнестические сведения о специфике общего и речевого развития детей в раннем и дошкольном детстве.

При анализе анамнестических данных участников экспериментальной группы особое значение придавалось уточнению сведений о течении беременности, родов, периода новорожденности. Ниже представлены краткие сведения об участниках эксперимента.

1. Наталья П. родилась 20.11.12 г. от II беременности, II срочных родов, на сроке – 38 недель. Беременность и роды матери протекали нормально. В первой половине беременности, мать перенесла ОРВИ. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное, смешанное с 3х месяцев. Отказ от груди в 5 мес.

Развитие ребёнка:

Держит голову с 1,5 мес., сидит с 6 мес., стоит с 9 мес., Ходит с 1 года 1 мес. Гуление с 5 мес., лепет с 7 мес., первые слова 1 год 4 мес., первые фразы с 1 года 8 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

В раннем возрасте болела острыми вирусными респираторными заболеваниями.

2. Кирилл Г. родился 16.04.12 г. от IV беременности, II срочных родов, на сроке – 36 недель. До настоящей беременности у матери было 2 выкидыша на ранних сроках. В первой половине беременности мать перенесла инфекционное заболевание, вследствие чего была угроза выкидыша. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное.

Развитие ребёнка:

Держит голову с 2 мес., сидит с 6 мес., стоит с 9 мес., Ходит с 1 года 2 мес. Гуление с 6 мес., лепет с 8 мес., первые слова 1 год 5 мес., первые фразы с 1 года 9 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

Частые отиты и риниты в дошкольном детстве.

3. Екатерина К. родилась 28.05.12 г. от I беременности, I внеплановые оперативные роды (кесарево сечение), на сроке – 38 недель. У матери отмечался токсикоз во втором триместре беременности. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное.

Развитие ребёнка:

Держит голову с 1,5 мес., сидит с 6,5 мес., стоит с 9,5 мес., Ходит с 1 года 1 мес. Гуление с 5 мес., лепет с 9 мес., первые слова 1 год 6 мес., первые фразы с 1 года 8 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

Частые риниты в дошкольном детстве, инфекционные заболевания.

4. Алиса Д. родилась 28.02.12 от II беременности, II родов, на сроке – 41 неделя. Во время беременности наблюдался сильный токсикоз. При родах потребовалась медикаментозная стимуляция родовой деятельности. Асфиксия плода. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное, смешанное с 6 месяцев.

Развитие ребёнка:



Держит голову с 1,5 мес., сидит с 6 мес., стоит с 10 мес., Ходит с 1 года 2 мес. Гуление с 6 мес., лепет с 9 мес., первые слова 1 год 6 мес., первые фразы с 2-х лет.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

Частые ОРВИ, бронхиты.

5. Арсений М. родился 13.11.11 г. от I беременности, I родов, на сроке – 39 недель. Токсикоз во втором и третьем триместре беременности. Мать имеет хроническое заболевание, осуществляла прием лекарственных препаратов по показаниям. Состоит на учете у уролога. Роды прошли нормально. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное.

Развитие ребёнка:

Держит голову с 2 мес., сидит с 7 мес., стоит с 10 мес., Ходить начал с 1 года 2 мес. Лепет появился в 8-9 мес., первые слова произнес в 11 месяцев, фразы в 1 год 7 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

Болезнь первого года жизни – отит (в 10 мес.), ОРЗ (в 1г. 7м.), ОРВИ (в 10 мес.).

6. Иван П. родился 21.01.12 г. от II беременности, II родов, на сроке – 39 недель. Токсикоз, во втором триместре беременности была угроза выкидыша. Роды стремительные. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: искусственное.

Развитие ребёнка:

Держит голову с 2 мес., сидит с 7 мес., стоит с 9 мес., Ходить начал с 1 года 1 мес. Лепет появился в 8-9 мес., первые слова произнес в 10 месяцев, фразы в 1 год 7 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

Болезнь первого года жизни –ОРЗ, отиты, в 5 лет перенес операцию по удалению аденоидов (аденотомия).

7. Максим П. родился 25.07.12 г. от III беременности, II родов, на сроке – 38 недель. Токсикоз, во втором триместре беременности. Заболевание матери в период беременности, прием лекарственных препаратов по назначению врача. Роды плановые. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное

Развитие ребёнка:

Держит голову с 2 мес., сидит с 6 мес., стоит с 9 мес., Ходит с 1 года 2 мес. Гуление с 6 мес., лепет с 8 мес., первые слова 1 год 5 мес., первые фразы с 1 года 9 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

ОРВИ, инфекционное заболевание в раннем детстве.

8. Николай В. родился 21.09.12 г. от II беременности, II родов, на сроке – 39 недель. Токсикоз. Заболевание матери в период беременности. Роды стремительные. Состояние ребёнка при рождении: удовлетворительное, ребёнок закричал сразу. Вскармливание: грудное

Развитие ребёнка:

Держит голову с 2,5 мес., сидит с 7 мес., стоит с 10 мес., Ходит с 1 года 2 мес. Гуление с 7 мес., лепет с 9 мес., первые слова 1 год 6 мес., первые фразы с 1 года 8 мес.

Перенесённые заболевания и соматический статус:

Бронхиты, риниты, ребенок часто болеющий.

Таким образом, среди патологии беременности занимали токсикозы (62,5 %), различные заболевания во время беременности (37,5 %), хронические соматические заболевания (12,5 %), угроза прерывания беременности (25 %).

Речевое развитие у участников эксперимента в раннем детстве практически соответствовало нормативному. Задержка речевого развития не выявлена.

Изучение анамнеза учащихся представленных в медицинских картах, показывает, что все дети имеют нормальный слух, нет критического нарушения зрения. Дети обучаются по общеобразовательной программе, статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья не имеют. Для чистоты эксперимента в группу испытуемых мы не включали детей со снижением биологического слуха и детей, состоящих на учете у невролога. Но необходимо отметить, что у части детей (62,5 %) - отмечается соматическая ослабленность (Кирилл Г., Алиса Д., Арсений М., Иван П., Николай В.).

В целях выявления наследственных предпосылок возникновения дизорфографии у детей, мы провели анкетирование родителей. Всего в анкетировании приняли участие 14 человек (рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты анкетирования родителей

Анкетирование родителей школьников с дизорфографией показывает, что в 85,7 % случаев родители этих детей сами испытывали трудности обучения в школе. При этом в 63 % случаев трудности овладения письмом испытывали матери, в 83 % случаев трудности письма и чтения встречались среди отцов.

Анализ протоколов логопедического обследования в 1 классе (2018-2019 учебный год) показал, что при поступлении в школу у этих детей

диагностировался недостаточный уровень сформированности речевых функций. У 75 % (6 человек) было отмечено нарушение фонематического слуха и фонематического восприятия, у 62,5 % (5 человек) – нарушено звукопроизношение, еще 75 % (6 чел.) – испытывали затруднения при необходимости определить ударный слог и ударный гласный в слове. 7 человек (87,5 %) испытывали затруднения в осуществлении языкового анализа и синтеза. Отмечалось нарушение понимания прочитанного, ошибки словообразования, ограниченный словарный запас и недостаточность его усвоения.

Таким образом, приведённые выше сведения (анамнез, данные логопедического обследования на момент поступления в школу, наследственные предпосылки) свидетельствуют о наличии факторов, составляющих этиопатогенез дизорфографии.

После изучения анамнеза и исключения отклонений и патологий в развитии детей, мы приступили к изучению орфографических ошибок, наиболее характерных для обучающихся экспериментальной группы. Изучение мы приводили на основе анализа диктанта, изложения и списывания с печатного текста, а также на основе методики И.В. Прищеповой по выявлению дизорфографии. Диагностика проводилась в течение 2-х недель (сентябрь 2022 г.).

Данные заносились в протокол (приложение 2).

Для того чтобы наглядно продемонстрировать, каким образом осуществляется анализ дизорфографических ошибок, ниже представлен образец диктанта одного из участников эксперимента (рисунок 2).

## Диктант

### Осень в лесу

Наступила поздняя осень. Все чаще дует **реский** осенний ветер. С синего неба посылает солнце прощальные лучи.

Как живописен лес осенью! Желтые, **оранжавае**, багровые листья тихо падают с чёрных деревьев и медленно **а**пускаются на холодную землю. Тиш**ы**ну спящего леса **ненарушит** пение **пицц**, потому**у**што они улетели на юг. В аллеях сада стало пусто бесшумно. А ведь летом было так радос**н**о чудесно! Из **акрестных** парков слетались сюда **пиццы** на **празнич**ный концерт.

Хорошо **устрои**тся под белоствольной березк**а**й и долго **расматривать** **зала**тые краски леса, лиловый краешек неб**о**. В необъятных чащах леса можно **укры**тся от ос**е**ного ветра. На душе легко и спокойно.

Рисунок 2 – Диктант Ивана П., 5 класс (начало обучения)

На рисунке 2 представлен диктант Ивана П. в начале обучения.

Далее приведём подробный анализ всех ошибок, обнаруженных в работе:

*реский (резкий)* - дизорфографическая ошибка (проверяемый парный согласный в корне), неисправленная;

*осений (осенний)*- дизорфографическая ошибка (правописание слова с удвоенным согласным, правило на момент обследования детьми не изучено), неисправленная;

*оранжавае (оранжевые)* -2 дизорфографические ошибки (правописание суффикса и окончания), неисправленная;

*медлено (медленно)*- дизорфографическая ошибка (правописание слова с удвоенным согласным, правило на момент обследования детьми не изучено), неисправленная;

*апускаются (опускаются)*- дизорфографическая ошибка (правописание приставки), неисправленная;

*холодную (холодную)* - дисграфическая ошибка (зрительно-моторная замена гласной под ударением), неисправленная;

*тишыну (тишину)*- дизорфографическая ошибка (правописание сочетаний жи-ши), неисправленная;

*ненарушит (не нарушит)* – 2 дизорфографические ошибки (правописание сочетаний жи-ши, не с глаголами), неисправленная;

*пциц (птиц)*- дисграфическая ошибка (замена, обусловленная акустико-артикуляционным сходством звуков т-ц), неисправленная;

*потомушто (потому что)*- дизорфографическая ошибка (правописание союза, правило на момент обследования детьми не изучено), неисправленная;

*радосна (радостно)* - дизорфографическая ошибка (непроизносимый согласный в корне слова, правописание окончания), неисправленная;

*акрестных (окрестных)* - дизорфографическая ошибка (старославянское слово, правило на момент обследования детьми не изучено), неисправленная;

*пцицы(птицы)* - дисграфическая ошибка (замена, обусловленная акустико-артикуляционным сходством звуков т-ц), неисправленная;

*празничный (праздничный)* - дизорфографическая ошибка (непроизносимый согласный в корне слова), неисправленная;

*устроитя (устроиться)* - дизорфографическая ошибка (-ТСЯ и –ТЬСЯ в глаголах), неисправленная;

*берёзкай (берёзкой)* - дизорфографическая ошибка (правописание окончания), неисправленная;

*рассматривать (рассматривать)*- дизорфографическая ошибка (правописание слова с удвоенным согласным, правило на момент обследования детьми не изучено), неисправленная;

*залатые (золотые)*- 2 дизорфографические ошибки (проверяемый безударный гласный в корне слова), неисправленная;

*краешек небо (неба)* - дизорфографическая ошибка (правописание окончания), неисправленная;

*укрыт*ся (*укрыть*ся)- дизорфографическая ошибка (-ТСЯ и -ТЬСЯ в глаголах), неисправленная;

В анализируемой работе выявили 21 дизорфографических ошибок, которые ребенком самостоятельно не исправлены. Но необходимо отметить, что 5 из них были допущены на правила, еще не изученные в 5-м классе.

Таблица 1 - Анализ письменных работ на наличие дизорфографических ошибок Ивана П., 5 кл. (начало обучения)

Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
	Начало обучения	Конец обучения	Начало обучения	Конец обучения	Начало обучения	Конец обучения
Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)					2	
Правописание союзов	1					
Безударные гласные, проверяемые ударением	2		1		3	
Безударные гласные, не проверяемые ударением	1		2		1	
Непроизносимые согласные	2		1			
Проверяемые парные согласные в слабой позиции	1		1		2	
Удвоенные согласные	1				1	
Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.	1					
Правописание суффиксов	1				2	
Падежные окончания имен существительных	2				1	
Безударные окончания имен прилагательных	1				1	
Окончания глаголов			1			
-тся, -ться	2				3	

Буквы и, у, а после шипящих	2				2	
НЕ с разными частями речи	1					
Правописание Н и НН	2				1	
Запятая при однородных членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь			1		1	
Знаки препинания в сложных предложениях					1	
Знаки препинания при прямой речи					1	
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>	21		7		22	
НАЛИЧИЕ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК	3		0		3	

Как видно из таблицы 1, дизорфографические ошибки связаны с трудностями усвоения орфограмм. Необходимо отметить, что из всего количества допущенных ошибок, исправлены лишь 2 ошибки, что свидетельствует о том, что функция контроля и самопроверки не сформирована в достаточной мере. Среди допущенных ошибок наиболее частыми являются проверяемые и непроверяемые безударные гласные, проверяемые парные согласные, непроизносимые согласные, правописание суффиксов и падежных имен существительных, правописание *-тся* и *-ться*, буквы *и, у, а* после шипящих, правописание *Н* и *НН*.

Аналогичным образом были проанализированы работы всех участников экспериментальной группы. Данные занесены в протоколы обследования (приложение 2).

Количественный и качественный анализ ошибок, допущенных учащимися в ходе констатирующего эксперимента позволил выделить следующие типы и виды ошибок, представленных в таблице 2.



Таблица 2 – Сводный анализ дизорфографических ошибок экспериментальной группы (начало обучения)

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)	Количество ошибок (списывание с печатного текста)	Количество ошибок (изложение)	Всего
I	МОРФОЛОГИЯ				
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)	2	--	9	11
2	Правописание наречий			2	2
3	Правописание местоимений	3	-	2	5
4	Правописание союзов	4			4
II	ОРФОГРАФИЯ				
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	32	6	23	61
2	Безударные гласные, не проверяемые ударением	11	2	6	19
3	Непроизносимые согласные	9	2	3	14
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	11	3	10	24
5	Удвоенные согласные	7	2	4	13
6	Предлоги	3	1	2	6
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.	3	-	6	9
8	Правописание суффиксов	4	2	9	15
9	Падежные окончания имен существительных	3	1	8	12
10	Безударные окончания имен прилагательных	5	-	7	13
11	Окончания глаголов	4	3	9	16
12	Окончания причастий	-	-	2	2
13	-тся, -ться	8	3	7	18
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЩ	4	-	5	9
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>	1		3	4
16	Соединительные гласные в корне				0
17	Правописание Ъ и Ь	5	1	5	11
18	Буквы и, у, а после шипящих	4			4
19	Правописание о, е после шипящих	5	1	5	11
20	Буквы и-ы после ц	-	-	2	2
21	НЕ с разными частями речи	2		4	6
22	Правописание Н и НН	8	1	6	15
23	Написание частиц раздельно или с дефисом	-	-	1	1
24	Перенос слов	5	4	5	14
III	СИНТАКСИС				
1	Заглавная буква в именах собственных	1	-	2	3
2	Ошибки в построении сложных предложений	-	-	4	4
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово	-	-	2	2
4	Раздельное написание слова	-	--	-	
IV	ПУНКТУАЦИЯ				
1	Запятая при однородных членах: □ с соединительными союзами <i>а, и, но</i> □ бессоюзная связь	-	3	5	8
2	Знаки препинания в сложных предложениях			7	7
3	Знаки препинания при прямой речи			9	9
4	Тире между главными членами				
<b>ИТОГО:</b>		160	37	174	371

Данный анализ позволил нам сделать вывод о том, что наибольшее количество ошибок дети допускают в самостоятельной письменной речи (в изложении). Так же много ошибок ученики допускают при написании диктантов, что говорит о трудностях восприятия устной речи и перевода её в письменную.

При списывании количество ошибок значительно ниже, так как здесь опора идет на зрительный анализатор, а низкое количество ошибок указывает на хорошее зрительное восприятие у обучающихся экспериментальной группы.

Качественный анализ орфографических ошибок показал следующее (наиболее многочисленные ошибки в таблице обозначены желтым цветом): 16 % ошибок допускаются на безударные гласные, проверяемые ударением; 6,5 %- на проверяемые парные согласные в слабой позиции; 5,4 % приходится на ошибки, допущенные в правописании окончаний глаголов, окончаний –тся и –ться; так же много ошибок допускается в переносе слов, правописании Н и НН, безударных окончаниях имен прилагательных и др. Реже всего в работах учащихся можно увидеть ошибки, связанные с синтаксисом, а точнее в правописании заглавной буквы в именах собственных; ошибки в построении сложных предложений, слитное или раздельное написание слов.

Таким образом, анализ всех типов выявленных орфографических ошибок по количеству позволяет выстроить их иерархию и свидетельствует о том, что у обучающихся преобладает морфологическая дизорфография (классификация Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой).

Для определения зоны «актуального» и «ближайшего» развития и выявления орфограмм, освоение которых вызывает комплексные сложности (при запоминании, воспроизведении и применении) у школьников было проведено обследование по методике И.В. Прищеповой. Оно включала 5 диагностических проб, которые позволяют определить уровень сформированности орфографического навыка. Орфографический

навык включает в себя умение анализировать звуковой состав слов; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение применить к ней нужное правило. Результаты диагностики будут учитываться при разработке программ формирующего эксперимента и реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

Диагностическая проба №1 – «Исследование знаний о частях речи». Испытуемым были предложены слова различных частей речи. Задача - определить какой частью речи являются слова, и произвести морфологический разбор. При затруднении проведения морфологического разбора учащимся предоставлялась карточка-памятка с алгоритмом. Но в ходе диагностики мы выявили, что обучающиеся не могут верно определить, какой частью речи является то или иное слово, соответственно морфологический разбор проводился не верно или с ошибками. Таким испытуемым за выполнение задания был выставлен 1 балл. Результаты обследования отображены в таблице 3.1 и на рисунке 3.1.

Таблица 3.1 – Результаты обследования «Исследование знаний о частях речи» на начальном этапе обучения

<b>№ п/п</b>	<b>Имя ребёнка</b>	<b>Баллы</b>	<b>Уровень сформированности</b>
1	Наталья П.	1	низкий
2	Кирилл Г.	1	низкий
3	Екатерина К.	3	средний
4	Алиса Д.	2	низкий
5	Арсений М.	1	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	3	средний
8	Николай В.	1	низкий

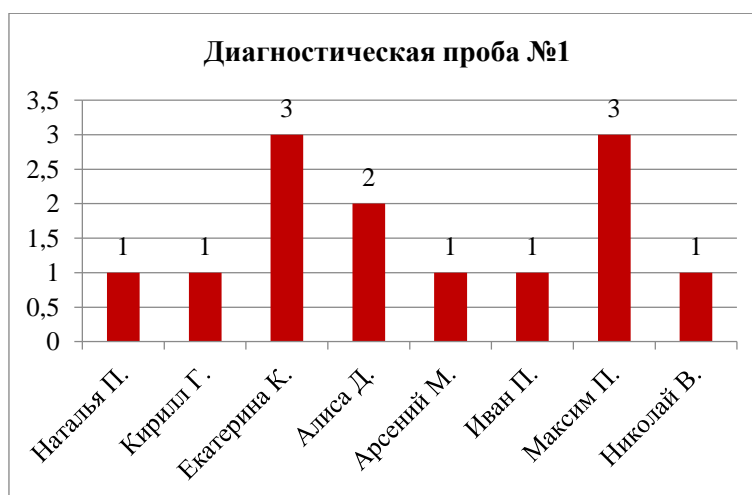


Рисунок 3.1 –Сформированность знаний о частях речи на начальном этапе обучения

При анализе результатов данного задания нами было выявлено, что у 2-х участников эксперимента – Екатерины К. И Максима П. имеются обобщенные представления о частях речи, они самостоятельно производили морфологический разбор, но допускали при этом ошибки. Так, например, Екатерина К. верно определила часть речи, но не смогла определить падеж существительного, разряд прилагательного и время глагола. Максим П. допустил ошибки в определении вида и времени глагола, не смог определить лицо личного местоимения.

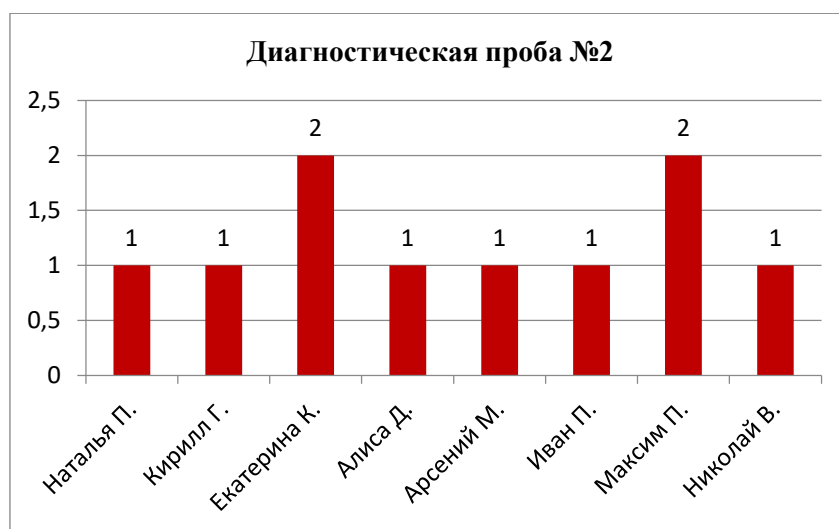
Серьезные трудности обнаруживались у 5 школьников – Натальи П., Кирилла Г. Арсения М., Ивана П., Николая В. У данных детей были отмечены грубые ошибки в половине выполненных заданий: они путали названия частей речи, не могли верно поставить вопросы, часть ошибок исправлялась учителем-логопедом. Морфологический разбор производили по карточкам (памяткам), но допустили очень много ошибок, в связи с чем были зафиксированы результаты на низком уровне. Еще 1 обучающаяся Алиса Д., допустила ошибки в определении основных грамматических категорий, ей требовалась стимулирующая помощь педагога. Уровень сформированности знаний о частях речи так же – низкий.

Диагностическая проба №2 – «Исследование запоминания формулировок орфограмм». В данном задании мы выясняли, насколько полно ученики передавали содержание правил своими словами, умели ли выделить их отличительные признаки. Детям предоставлялись карточки, на которых слова на разные орфограммы были записаны вместе с проверочными словами. Например, зуб – зубы, лес-леса, будет (что делать?) – заботиться и т.д. При проведении диагностики обучающимся задавались такие проблемные вопросы, как: «Что надо сделать, чтобы правильно написать проверяемый безударный гласный в корне слова?», «Почему ты решил написать слово так?», «Какое правило нам помогает в написании парного согласного на конце слова?» и другие.

Результаты обследования представлены в таблице 3.2 и на рисунке 3.2.

Таблица 3.2 – Результаты обследования «Исследование запоминания формулировок орфограмм» на начальном этапе обучения

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень сформированности
1	Наталья П.	1	низкий
2	Кирилл Г.	1	низкий
3	Екатерина К.	2	низкий
4	Алиса Д.	1	низкий
5	Арсений М.	1	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	2	низкий
8	Николай В.	1	низкий



. Рисунок 3.2 –Сформированность знания орфографических правил на начальном этапе обучения

В этом задании 2 участника эксперимента –Екатерина К., Максим П., допустили отдельные неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах.

У 5 учащихся - Натальи П., Кирилла Г., Алисы Д., Арсения М, Николая В., Ивана П. наблюдалась неуверенность в ответах, ошибки в формулировках, выделялись лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм, но интенсивная помощь экспериментатора помогла озвучить отдельные из них.

Верно изложить формулировку орфограмм дети не смогли. Это подтверждает факт о том, что навыки подбора проверочных слов у участников экспериментальной группы не сформированы.

Диагностическая проба №3 – «Исследование усвоения способов проверки орфограмм». В данном задании ученикам предъявлялась карточка с напечатанными на ней словами с пропущенными буквами на различные типы орфограмм: безударная гласная в корне слова, произносимый согласный, проверяемые парные согласные в слабой позиции, удвоенные согласные, правописание предлогов и приставок,

суффиксов. Результаты обследования по данному заданию представлены в таблице 3.3 и на рисунке 3.3.

Таблица 3.3 – Результаты обследования «Исследование усвоения способов проверки орфограмм» на начальном этапе обучения

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень сформированности
1	Наталья П.	1	низкий
2	Кирилл Г.	1	низкий
3	Екатерина К.	2	низкий
4	Алиса Д.	1	низкий
5	Арсений М.	1	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	2	низкий
8	Николай В.	1	низкий

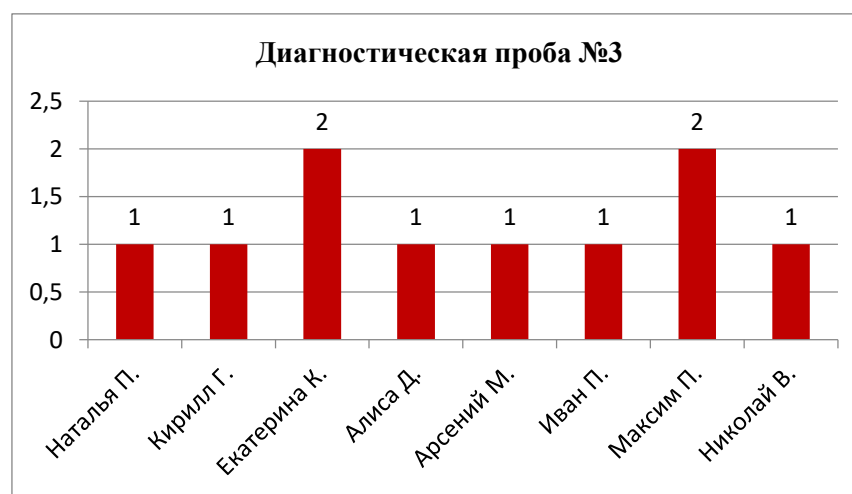


Рисунок 3.3 – Сформированность орфографического умения подбирать проверочные слова на начальном этапе обучения

По данному тесту все учащиеся показали низкий результат. Ребята не верно выполняли задание, чаще всего пропущенные буквы вставляли наугад, так как обосновать свой выбор никто не смог. Кроме этого, у Екатерины К. был зафиксирован замедленный темп работы, но правильно

справиться с несколькими орфограммами позволяло уточнение инструкции. Вместе с тем, необходимо отметить, что все диагностируемые с трудом и напряжением выполняли это задание, им требовалась активная помощь педагога, они подобрали проверочные слова лишь к нескольким из предложенных. Значительно труднее давалось задание 3 ученикам – Наталья П., Кирилл Ш., Иван П., у них отмечались не только стойкие ошибки в написании данных слов и в подборе к ним проверочных, но и снижение мотивации. Они постоянно отвлекались, начинали переключать ручки и карандаши, крошить ластик. В ходе беседы с ними мы выяснили, что это задание было для них трудное и неинтересное. Это указывает на то, что при повышенной сложности задания или непонимания у детей снижается мотивация и произвольное внимание. Таким образом, умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило у детей не сформировано.

Диагностическая проба №4 – «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливая между ними сходство и различие». Дети прослушивали слова и записывали их, объяснить разницу в написании и произношении, указывали соответствующую орфограмму. Испытуемым необходимо было не только правильно записать слово, но и объяснить, в чем заключается разница между произношением и написанием. Дети должны были выделить на слух «ошибкоопасное» место, здесь мы отслеживали умение детей различать и находить орфограммы еще до момента написания слов.

Результаты по данному заданию представлены в таблице 3.4 и на рисунке 3.4



Таблица 3.4 – Результаты обследования «Умение соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие» на начальном этапе обучения

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень сформированности
1	Наталья П.	1	низкий
2	Кирилл Г.	1	низкий
3	Екатерина К.	2	низкий
4	Алиса Д.	1	низкий
5	Арсений М.	1	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	2	низкий
8	Николай В.	1	низкий

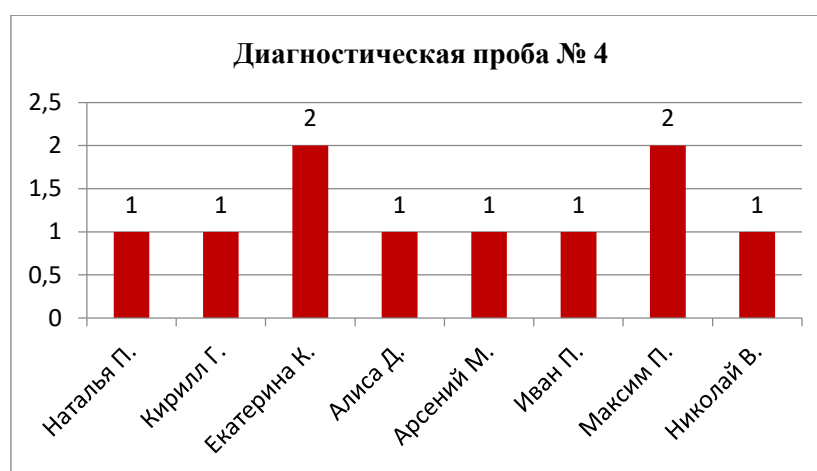


Рисунок 3.4 – Сформированность умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие на начальном этапе обучения

При выполнении диагностической пробы №4 у Максима П. и Екатерины К. были выявлены отдельные неточности в озвучивании орфограммы и в нахождении «ошибкоопасных» мест в словах. У 6 школьников- Натальи П., Кирилла Г., Алисы Д, Арсения С., Ивана П., Николая В., присутствовали множественные ошибки, которые самостоятельно не исправлялись, выделялись лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм после наводящей помощи экспериментатора. Слова записывались с ошибками. Таким образом, в

этом задании у всех участников экспериментальной группы так же зафиксирован низкий уровень сопоставления написания и произношения слов.

Диагностическая проба №5 – «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, словосочетаниях и предложениях». Детям предлагалось подчеркнуть в словах, словосочетаниях и предложениях двумя чертами буквосочетания *жи-ши, ча-ща, лаг, лож, раст, рос*.

Результаты обследования по данному заданию представлены в таблице 3.5 и на рисунке 3.5.

Таблица 3.5 – Результаты обследования «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, словосочетаниях и предложениях на начальном этапе обучения

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень сформированности
1	Наталья П.	2	низкий
2	Кирилл Г.	2	низкий
3	Екатерина К.	3	средний
4	Алиса Д.	1	низкий
5	Арсений М.	2	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	3	средний
8	Николай В.	2	низкий

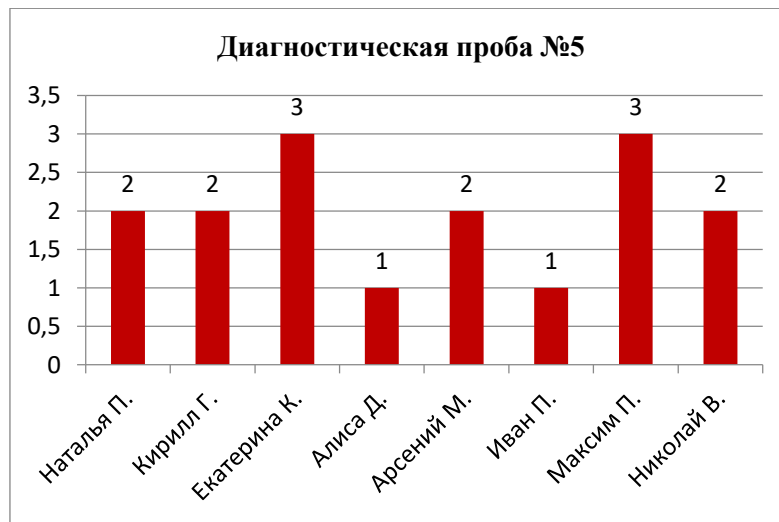


Рисунок 3.5 – Сформированность орфографического умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, словосочетаниях и предложениях на начальном этапе обучения

Полученные результаты обследования показали, что 2 детей (Екатерина К., Максим П.) пропустили указанные буквосочетания лишь в 4-5 случаях. За это задание они получили по 3 балла, что соответствует среднему уровню сформированности орфографического умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, словосочетаниях и предложениях.

У других участников эксперимента возникали трудности нахождения определенной сочетаемости в половине предложенных слов. Особенно затруднялись при выполнении заданий Иван П. и Алиса Д., так как они не смогли выделить буквосочетания только в 6 словах, причем особенно сложным оказалось выполнения поиска буквосочетаний в предложениях.

На рисунке 4 и таблице 4 представлены сводные результаты по итогам диагностики.

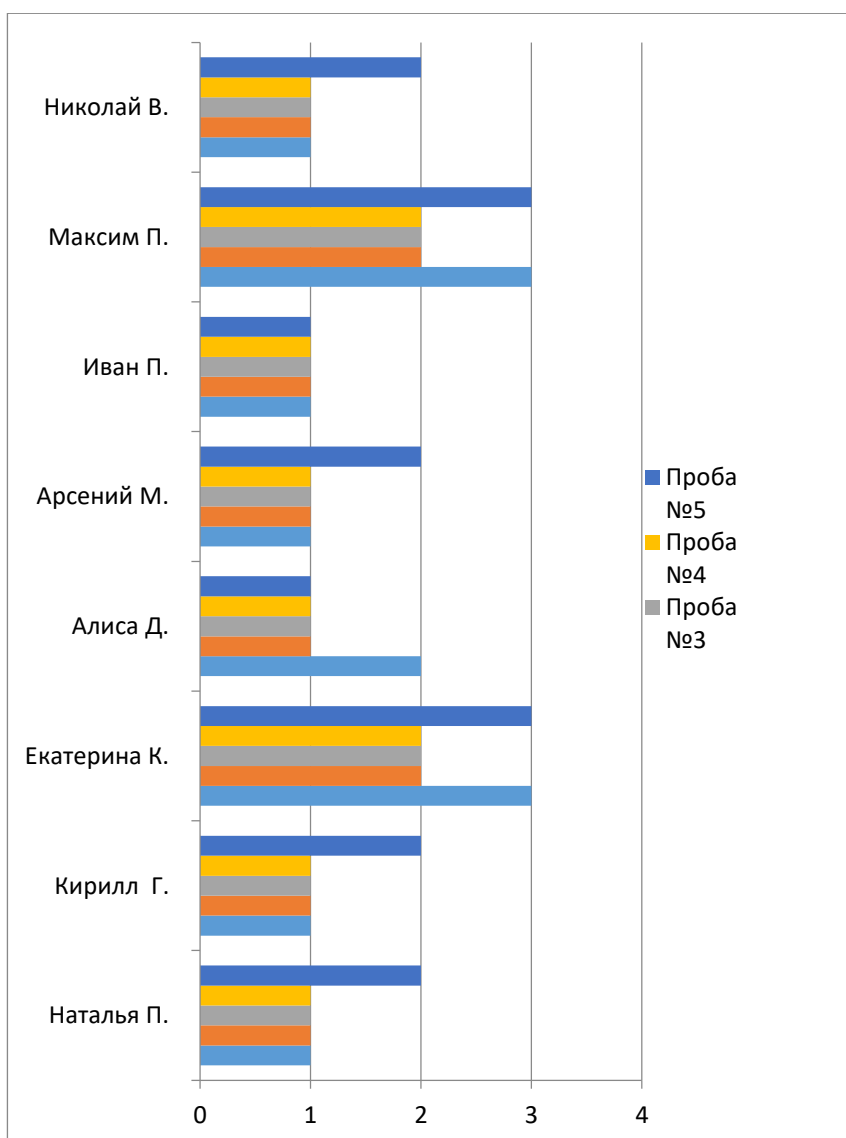


Рисунок 4 – Уровень сформированности орфографических навыков у участников эксперимента на начальном этапе (в баллах)

Таблица 4 - Уровень сформированности орфографических навыков у участников эксперимента на начальном этапе (по уровням)

Участник	Проба №1	Проба №2	Проба №3	Проба №4	Проба №5
Наталья П.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Кирилл Г.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Екатерина К.	средний	низкий	низкий	низкий	средний
Алиса Д.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Арсений М.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Иван П.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Максим П.	средний	низкий	низкий	низкий	средний
Николай В.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у участников эксперимента обнаружена недостаточная сформированность орфографических навыков, при котором наблюдаются стойкие ошибки в определении частей речи; неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах; сложности в написании слов и в подборе к ним проверочных; систематические ошибки в соотношении написания и произношения слов, трудности в установлении между ними сходств и различий; трудности в определении заданных сочетаний букв. Практически во всех заданиях у детей зафиксирован низкий уровень сформированности.

Результаты исследования демонстрируют, что школьники нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении по преодолению дизорфографии.

Ранжирование ошибок позволило нам составить коррекционную логопедическую программу, направленную на преодоление дизорфографии у участников экспериментальной группы.

### 3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению дизорфографии у школьников в процессе внеурочной деятельности

Выше мы отмечали, что психолого-педагогическое сопровождение должно реализовываться комплексным подходом, осуществляемым междисциплинарной командой специалистов, объединенных единой целью.

Мы считаем, что комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности может быть успешно реализован через определённую структуру, включающую различные направления внеурочной деятельности (рисунок 5).

Мы представляем психолого-педагогическое сопровождение как совместную целенаправленную работу учителя-логопеда, педагога-психолога, классного руководителя и педагогов дополнительного образования. Учитель-логопед выступает как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на преодоление дизорфографии.

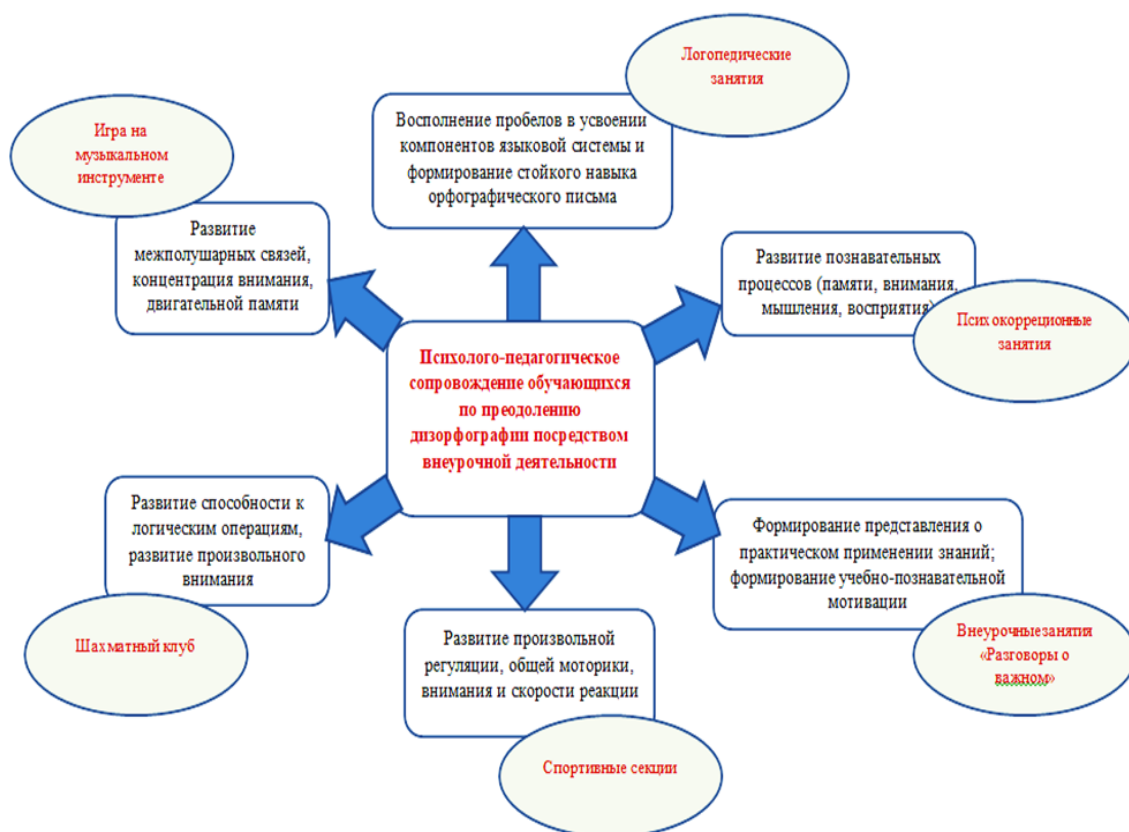


Рисунок 5 – Структура комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности

Согласно Санитарно эпидемиологическим требованиям максимально допустимый недельный объем нагрузки внеурочной деятельности (в академических часах) в 1 - 11 классах независимо от продолжительности учебной недели должен быть не более 10 часов в неделю [47].

При разработке комплексной программы психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности мы учли эти требования, и часы внеурочных занятий распредели следующим образом (таблица 5):

Таблица 5 – Направления внеурочной деятельности при реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с дизорфографией

Названия	Цель	Формы организации	Количество часов в неделю
Логопедические занятия	Восполнение пробелов в усвоении компонентов языковой системы и формирование стойкого навыка орфографического письма	Занятия	2
Психокоррекционные занятия	Развитие познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия)	Занятия	2
Разговоры о важном	Формирование представления о практическом применении знаний; формирование учебно-познавательной мотивации	Час общения	1
Спортивные секции	Развитие произвольной регуляции, общей моторики, внимания и скорости реакции	Секция	2
Шахматный клуб	Развитие способности к логическим операциям, развитие произвольного внимания	Клуб	2
Игра на музыкальном инструменте	Развитие межполушарных связей, концентрация внимания, двигательной памяти	Кружок	1
Итого:			10

В ходе нашей работы, в начале формирующего эксперимента было проведено заседание психолого-педагогического консилиума, на котором мы проконсультировали педагогов школы, участвующих в работе о целях и задачах проведения внеурочных занятий с детьми экспериментальной группы.

Но мы понимаем, что без сотрудничества педагогов и родителей достичь успеха в коррекции крайне проблематично. С этой целью мы информировали родителей (законных представителей) о результатах исследований, обсуждали динамику. Мы считаем, что родители должны знать цели коррекции, ближайшие и отдаленные, ожидаемый результат и предполагаемые сроки коррекционной работы. На консультации родителям были обозначены цели и задачи внеурочных занятий, необходимость посещения этих занятий детьми. Нами было составлено расписание, в котором мы учли все дополнительные занятия, уже посещаемые участниками эксперимента, а так же выбраны спортивные секции и кружки по игре на музыкальных инструментах.

Рассмотрим содержание работы и направления деятельности каждого специалиста в рамках комплексной программы по психолого-педагогическому сопровождению школьников с дизорфографией посредством внеурочной деятельности.

1. Психокоррекционные занятия. В выше представленной структуре «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности» особая роль отводится педагогу-психологу, так как психические процессы напрямую связаны с письменной речью. Психокоррекционные занятия проводились 2 раза в неделю.

Цель психокоррекционных занятий - развитие познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия).

В организации и сопровождении письма принимаю участие и познавательные процессы, среди которых наиболее важны память и внимание.

Удержание временной последовательности языковых единиц (слов, словосочетаний, предложений) подлежащих записи, обеспечивает кратковременная слухоречевая память.



Запоминание и воспроизведение правильного написания словарных слов, употребления морфем в соответствии с принципом единообразия обеспечивает долговременная память. На её основе осуществляется сохранение формулировок орфограмм и воспроизведение алгоритма выполнения орфографического действия.

Зрительная память отвечает за хранение и воспроизведение зрительных образов, сочетания букв на письме. Играет важную роль в процессе письма под диктовку и при списывании.

Речедвигательная память (память органов артикуляции) опирается на проговаривание, в результате которого фонемный образ слова запечатлевается в движениях органов артикуляции. Она задействована при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами или при заучивании алгоритма нахождения орфограмм.

Моторная память формируется в процессе многократной записи одного и того же слова учеником. Память этого рода удерживает все, что связано с двигательной активностью.

Для успешного обучения в школе необходимо формирование произвольного внимания учащихся. Это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором ученик сам избирает объект, на который будет направлен фокус внимания. В преодолении дизорфографии формирование произвольного внимания способствует развитию умения видеть различные формы слова, развивать «орфографическую зоркость». Это значит, что, глядя на написанное слово, дети должны видеть его в целом и в составляющих его частях.

Необходимым условием для формирования орфографического навыка письма является развитие у детей абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которые появляются при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным. Таким образом, в процессе развития абстрактного мышления формируется способность воспринимать и

обрабатывать информацию, этот вид мышления позволяет детям видеть общие закономерности, выделять сущности и проводить аналогии.

Развивающая работа педагогом-психологом проводилась по основным направлениям: развитие познавательной сферы учащихся: внимания, воображения, мышления, памяти и т.д.; снятие тревожности, формирование адекватной самооценки; развитие навыков самоорганизации и самоконтроля; повышение сопротивляемости стрессу; актуализация внутренних ресурсов.

2. «Разговоры о важном». В нашей модели мы рассматриваем цикл занятий «Разговоры о важном» не только как способ развития словарного запаса, накопления жизненного опыта, формирования ценностных ориентиров, но и с позиции развития мотивации к обучению. Данное направление реализует классный руководитель. Цель: формирование представления о практическом применении знаний; формирование учебно-познавательной мотивации. Данные задачи успешно решались в рамках таких занятий, как: «165-летие со дня рождения К. Э. Циолковского», «День музыки», «День учителя», «День Российской науки», «Медиаграмотность и цифровая гигиена» и др.

Классным руководителем был применен индивидуальный подход к участникам экспериментальной группы. Учитель обращал внимание детей на то, что знания не только расширяют кругозор, они увеличивают шансы на успешную карьеру, это ценный ресурс, который определяет жизненный успех. Чем больше знаний у человека, тем больше возможностей у него раскрыться, самореализоваться, развить и воплотить в жизнь свои самые смелые планы.

3. Шахматный клуб. В процессе овладения орфографическими навыками важная роль принадлежит алгоритмическому мышлению. Мы считаем, что алгоритмическое мышление позволяет сформировать путь к решению орфографической задачи и проявляется в умении учащихся оперировать мыслительными операциями при анализе своих затруднений в

работе. С целью развития такого вида мышления, а так же развитие способности анализировать, осуществлять синтез, развития зрительного внимания и памяти, умения прогнозировать результат мы в нашу комплексную программу включили занятия участников экспериментальной группы в Шахматном клубе. Занятия проводились 2 раза в неделю.

В течение первых трех месяцев участникам экспериментальной группы было сложно включиться в процесс, они достаточно долго учили правила, запоминали ходы на шахматной доске. Особого интереса игра в шахматы не вызывала. Но ситуация начала постепенно меняться в конце 4-го месяца занятий. Педагог по шахматам стал отмечать положительный результат, дети стали проявлять заинтересованность, начали активно включаться в процесс.

4. Спортивные секции. Для развития произвольной регуляции, общей моторики, внимания и скорости реакции в программу психолого - педагогического сопровождения были включены занятия в спортивных секциях.

Занятия спортом приучают ребенка к дисциплине, формируют характер, развивают силу воли, умение ставить цели и достигать их. Здесь необходимо отметить, что те дети, которые уже занимались спортом в других организация дополнительного образования – продолжили свои занятия там же. Для детей, не посещающих спортивные секции, были предложены несколько вариантов, из которых испытуемые выбрали наиболее интересные виды спорта. Таким образом, на протяжении учебного года 2 человека занимались в секции по плаванию, 3 человека выбрали футбол, еще 2 обучающихся – тхэквондо, 1-чирлидинг.

5. Игра на музыкальных инструментах. Еще 1 час в неделю наши испытуемые посещали кружок игры на музыкальном инструменте. Им было предложены 3 направления на выбор: игра на фортепиано, игра на гитаре или на баяне, так как игра на этих инструментах способствует

развитию межполушарных связей, концентрации внимания, развитию двигательной памяти. Игра на инструменте стимулирует работу мозга, развивает память и логическое мышление. Таким образом, 4 детей посещали кружок игры на гитаре, 2 –на фортепиано, 1 – на баяне, 1 ребенок не захотел посещать музыкальный кружок. Но необходимо отметить, что остальные 7 детей к музыкальным занятиям проявляли повышенный интерес.

б. Логопедические занятия. На формирующем этапе эксперимента в направление деятельности учителя-логопеда входит непосредственно коррекционно-развивающая и консультативная работа.

Коррекционно-развивающая работа обеспечивает организацию мероприятий, способствующих личностному развитию обучающихся, коррекции недостатков в психофизическом развитии и освоению ими содержания образования.

Основная цель работы учителя-логопеда с детьми по преодолению дизорфографии является восполнение пробелов в усвоении компонентов языковой системы и формирование стойкого навыка орфографического письма.

После проведения констатирующего эксперимента и на основании выделенных типологий ошибок, которые наиболее часто допускают участники эксперимента, нами была разработана программа курса коррекционно-развивающей деятельности «Преодоление дизорфографии у обучающихся 5 класса» (приложение 3). Программа составлена в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартами основного общего образования и на основе рекомендаций и разработок специалистов в области коррекционной педагогики Л.Н. Ефименковой, А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корневым, О.И. Азовой, О.Н. Яворской, И.В Прищеповой, О.В. Елецкой.

Программа направлена на решение следующих задач:

- формирование познавательных мотивов учебной деятельности, позитивного отношения к обучению, чувства уверенности в своих способностях;
- практическое освоение учащимися знаний о звуко-буквенном и слоговом составе родного языка, его лексико-грамматическом и синтаксическом строе, особенностях словообразования и словоизменения;
- формирование и совершенствование навыка различения морфем и выбора правильного написания;
- совершенствование орфографического навыка письма и его автоматизация в письменной деятельности учащихся;
- развитие навыка усвоения приемов умственной деятельности, необходимых для овладения новыми знаниями и умениями (наблюдение, анализ, сравнение и обобщение явлений языка).

Программа коррекционного курса рассчитана на 68 часов. Данный курс реализовывался в рамках внеурочной деятельности посредством групповых занятий учителя-логопеда из расчета 2 часа в неделю. Тематическое планирование разрабатывалась на основе анализа допускаемых ошибок обучающимися и в соответствии с программой по русскому языку 5 класса. Это позволило избежать изучение орфограмм, не изучаемых в 5 – х классах. Занятия проходили во второй половине дня во внеурочное время. Расписание занятий было составлено с учетом режима работы образовательной организации.

Для оценки образовательных достижений использовались диагностические и проверочные работы. Целью тематического контроля являлась проверка усвоения материала по разделам. Тематический план логопедических занятий представлен в таблице 6.

Таблица 6. Тематическое планирование логопедических занятий по преодолению дизорфографии

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов
1-4	Диагностика	4
5	Слово. Словосочетание и предложение	1
6	Грамматическое оформление предложения. Определение границ предложения	1
7-8	Главные и второстепенные члены предложения. Связь слов в предложении	2
9	Количественный и последовательный анализ слов в предложении	1
10	<i>Проверочная работа №1</i>	1
11	Гласные и согласные звуки. Дифференциация гласных букв.	1
12	Слогообразующая роль гласных. Слоговой анализ и синтез слов. Правила переноса слов	1
13	Ударные и безударные гласные	1
14	Дифференциация согласных по твердости-мягкости. Обозначение мягкости согласных на письме гласными II ряда	1
15	Дифференциация согласных по глухости-звонкости	1
16-17	Правописание парных звонких и глухих согласных	2
18	Непроизносимые согласные	1
19	Мягкий знак –показатель мягкости согласных	1
20	Правописание буквосочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, НЧ, НЩ, ЩН, СТ, СН, ЗД, РЦ	1
21	Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу	1
22-23	Правописание разделительных ь и ы	2
24	<i>Проверочная работа №2</i>	1
25	Корень. Однокоренные слова	1
26	Правописание слов с безударными гласными в корне слова	1
27	Безударные гласные (способ «смотри в корень»)	1
28	Безударные гласные (способ «объясни значение слова»)	1
29	Безударные гласные (способ «измени форму слова»)	1
30	Безударные гласные (способ «ищи родственников»)	1
31	Непроверяемые безударные гласные в корне слова	1
32	<i>Проверочная работа №3</i>	1
33	Чередование гласных о и а в корнях –лаг, -лож, -раст, -рос	1
34	Правописание ё-о после шипящих в корне	1
35	Буквы и-ы после ц	1
36	Приставка. Смысловая нагрузка приставок	1

37	Анализ и синтез слов с приставками при-и пре-	1
38	Правописание гласных в приставках	1
39	Правописание согласных в приставках	1
40	Предлоги и приставки	1
41	Суффикс	1
42	Окончание. Основа слова	1
43	<i>Проверочная работа №4</i>	1
44	Имя существительное. Правописание собственных имен существительных	1
45	Род и число имен существительных	1
46	Правописание безударных падежных окончаний существительных	1
47	Анализ и синтез существительных с суффиксами -от-, -ость, -ств-, -изм-, -изн.	1
48	Анализ и синтез существительных со значением профессии, места жительства, предназначения	1
49	Мягкий знак после шипящих на конце имён существительных женского рода.	1
50	<i>Проверочная работа №5</i>	1
51	Имя прилагательное. Согласование прилагательных и существительных.	1
52	Образование прилагательных с суффиксами -оват-, -еват-.	1
53	Анализ и синтез прилагательных с суффиксами -лив-, -чив-, -ев-, -ив-, -ов-	1
54	Анализ и синтез слов с суффиксами -ин-, -инк-.	1
55	Правописание прилагательных с безударными окончаниями	1
56	<i>Проверочная работа №6</i>	1
57	Глагол как часть речи. Не с глаголами	1
58	Правописание -тся и -ться в глаголах	1
59	Буквы е-и в корнях с чередованием	1
60	Изменение глаголов по числам и временам	1
61	Правописание безударных личных окончаний глаголов	1
62	Мягкий знак после шипящих в глаголах во 2-м лице единственного числа	1
63	<i>Проверочная работа №7</i>	1
64-68	Диагностика	4

Планирование занятий строилось в соответствии с принципами:

Принцип комплексности. Принцип базируется на единстве процессов диагностики, обучения и коррекции нарушений. Дизорфография, как правило, не является изолированным нарушением орфографического навыка письма. В связи с этим при коррекции нарушения логопедическое воздействие оказывается на весь комплекс речевых нарушений (лексико-грамматический строй речи, фонетико-фонематическая система и т.д.).

Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. При коррекции нужно учитывать степень выраженности нарушений, в работе рассматривать не единичные проявления дизорфографии, а характер и типологию ошибок.

Принцип опоры на возможно большее количество функциональных систем, на зрительный, кинестетический, слуховой анализаторы. В связи с этим логопедическая работа осуществляется с привлечением различных образов: визуальных, звуковых, тактильных.

Принцип учета зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Процесс коррекции должен осуществляться постепенно, с того уровня, на котором выполнение заданий и упражнений возможно с некоторой помощью взрослого.

Принцип поэтапного усложнения. Особенности формирования орфографического навыка предполагают включение более сложного материала в коррекционную работу после простого.

Принцип системности. Методика устранения недостатков письменной речи представляет собой систему методов, направленных на преодоление данного вида дефекта. Применение отдельного метода определяется целью, задачами и его местом в общей системе коррекционной работы.

Для коррекции дизорфографии мы подбирали упражнения для работы по направлениям: развитие орфографической зоркости; формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений; обработка алгоритмов решения орфографических задач; работа над словарным запасом.

В процессе проведения работы в содержание традиционной логопедической работы по преодолению дизорфографии включались задания и упражнения, повышающие эффективность овладения алгоритмом решения орфографических задач и коррекцию дизорфографических ошибок. Приемы логопедической работы,



применяемые в работе, использовались последовательно, в соответствии с прохождением школьниками учебной программы, овладением орфографическими умениями и навыками.

Ниже мы приведем основные приемы, которые применялись нами на логопедических занятиях и направленные на коррекцию дизорфографических ошибок:

*1. Формирование алгоритма решения орфографической задачи:*

Под алгоритмом понимают точное описание определённой последовательности интеллектуальных операций, необходимых для решения любой из задач.

а) прием введения детей в орфографическую ситуацию:

- С правилом и алгоритмом решения орфографической задачи обучающихся знакомит сам учитель-логопед;

- Рассказать изучаемое правило или напомнить алгоритм решения орфографической задачи предлагается одному из учеников.

б) прием устного опережения орфографического действия:

- Перед выполнением письменного задания, направленного на решение орфографической задачи, дети проговаривают его вслух, объясняя правописание (орфографическое побуквенное проговаривание). На начальных этапах используются демонстративные таблицы с правилами и орфограммами.

- Прочитать текст, который дети позже будут писать. Во время прослушивания текста подсчитывать, сколько раз в нем встретятся слова с заданной орфограммой. Каждый такой случай нужно обозначать цифрой, а цифры записывать в столбик. После прочтения текста обсудить результаты — у кого из учеников какая последняя цифра. При детальной проверке рядом с цифрой нужно написать слово. Можно также использовать готовые наборы цифр, а также фишки, счеты, бусины.

в) прием обсуждения алгоритма и выбора аргументов для доказательства правильности выполнения орфографического действия:

- Учитель-логопед задает вопрос: «Что мы должны сделать, чтобы правильно написать проверяемый безударный гласный в корне слова?». Все правильные аргументы фиксируются на доске.

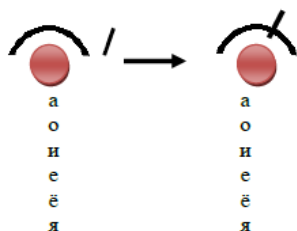
- Учащимся предлагается выбрать способ проверки безударной гласной, пользуясь схемой-алгоритмом:

<b>Смотри в корень</b>	Выделить корень. Например, дворик-двор. Если корень является проверочным словом- то проверка завершена. Если нет - двигайся дальше.
↓	
<b>Откуда слово произошло?</b>	Например, для проверки слова «морской» 1 способ не поможет, поэтому пробуем способ 2. Подумай, от какого слова произошло данное слово. «Морской» произошло от слова «море». Проверка завершена. Если не удалось проверить безударную гласную - двигайся дальше.
↓	
<b>Измени форму слова</b>	Например, для проверки слова <i>гора</i> первые два способа не помогают. Измени форму слова. Например, <i>гора-горы</i> . Проверка завершена. Если не удалось проверить безударную гласную - двигайся дальше.
↓	
<b>Ищи других родственников</b>	Для проверки нужно вспомнить все однокоренные слова и найти родственников проверяемого слова. Например, больной- больница, заболеть, болюющий, боль. Среди всех слов выбрать одно, где сомнительная гласная будет под ударением. Проверка завершена.

г) прием создания «памятки-совета»:

- Учащимся предлагается совместно, коллективно создать «памятку-совет», в которой размещается информация о том, как быстро и легко запомнить алгоритм решения орфографической задачи. Например, чтобы правильно поставить ударение, надо «позвать» слово. Можно использовать картинки-ассоциации, которые помогают создавать визуальный образ орфограммы.

- Каждый учащийся самостоятельно создает «памятку-совет», отражая в ней, алгоритм решения конкретной орфографической задачи. Например, составление алгоритма правописания безударных гласных в корне слова может быть представлен в виде схемы:



д) прием последовательного увеличения этапов алгоритма при решении орфографической задачи:

- В начале изучения правила учитель- логопед сам озвучивает все этапы алгоритма, кроме последнего, его называют учащиеся. Постепенно количество этапов озвучиваемых, логопедом уменьшается, а учащимися- возрастает. На последующих занятиях весь алгоритм решения орфографической задачи в полном объеме начинают воспроизводить обучающиеся.

- Проговаривается порядок действий при написании безударных гласных в корне: 1. Произношу слово, слышу в корне слова безударный гласный. 2. Изменяю слово так, чтобы безударный гласный звук стал ударным. 3. Под ударением слышится гласный. 4. Пишу ту же гласную в безударном слоге, что и под ударением.

е) прием постановки проблемных вопросов:

- При выполнении задания учащийся отвечает на вопрос «Почему ты решил написать слово так?».

ж) прием осуществления контроля за соблюдением алгоритма решения орфографической задачи:

- На доске или на парте у ребенка размещен алгоритм, разработанный для решения конкретной орфографической задачи. Алгоритм представлен в виде схемы, памятки и т.д. Учащиеся совершают пошаговое выполнение всех своих действий с каждым этапом в алгоритме.

Использование предложенных приемов способствует формированию алгоритма решения орфографической задачи и, как следствие, автоматизации орфографического навыка. Алгоритм – это способ действия, схема, развернутое предписание, показывающее, что и в какой последовательности надо выполнить, чтобы применить то или иное правило. Если точно соблюдать все «шаги» алгоритма, то можем прийти к правильному решению задачи.

Данные приемы применялись на каждом занятии, множественное количество практических заданий или упражнений дают возможность обучающемуся усвоить общие и частные способы решения орфографических задач.

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

а) прием запоминания группы однокоренных родственных слов:

- Учитель-логопед предлагает ученикам изучить список, состоящий из однокоренных слов, которые они должны запомнить за отведенное время. После этого дети воспроизводят его в тетради как можно точнее. Предварительно логопед обсуждает с детьми значение каждого слова.

б) прием составления слов из набора морфем:

- Учащимся предлагается набор приставок, корней, суффиксов и окончаний. Им необходимо за отведенное время смоделировать как можно больше слов из имеющихся наборов и записать получившиеся слова в тетрадь.

- Детям предлагается один корень и множество различных суффиксов, приставок и окончаний. Учащиеся составляют как можно больше однокоренных слов.

в) прием выделения заданной морфемы и образование с ней новых слов:

- Логопед записывает приставочный глагол на доске. Ученики должны подобрать слово с аналогичной приставкой и записать его в тетрадь. Так, логопед диктует слово «проехать», а учащиеся пишут в тетрадь слово «пролететь», «проспать» и др.

- Учитель-логопед называет имена существительные, обозначающие профессию или род занятий. Учащиеся должны образовать имена существительные с аналогичным суффиксом, но другим корнем и записать их в тетрадь. Например, логопед диктует слово «теннисист», а учащиеся пишут в тетрадь слово «тракторист», «велосипедист» и др.

г) 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.

Демонстрация детям имеющихся в сети Интернет различных текстов, способствует развитию орфографической зоркости, внимания и контроля.

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

а) прием запоминания на основе ассоциативного образа:

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

Детям предлагается срисовать готовую картинку-образ на свою карточку.

- Детям предлагается самостоятельно придумать «образ», который позволит им запомнить написание словарного слова, и нарисовать его.

Представленный прием способствует лучшему запоминанию слов, написание которых подчинено традиционному принципу письма. Это в том числе и словарные слова.

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

а) прием выборочной записи диктуемых слов:

- Учитель логопед диктует слова, стоящие в начальной форме. Детям необходимо выписать имена существительные только женского рода (мужского, среднего)

- Учитель логопед диктует слова. Детям необходимо выписать имена существительные только множественного числа.

б) прием выделения из текста заданной части речи:

- Детям предлагается найти и выписать из текста только имена существительные (имена прилагательные, глаголы).

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

в) прием проблемной ситуации:

- Детям предлагается написать слово, которое учитель-логопед произносит невнятно: красн... (безударное окончание нужно произнести невнятно). Далее выясняется, какие слова появились в тетрадях у тех, кто стал писать, и почему все написали по разному. Дети делают вывод: прилагательное с безударным окончанием — это «ловушка», сначала нужно найти определяемое слово, к которому оно относится.

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

а) прием деления на слова слитно написанного предложения:

- Школьникам предлагается найти все слитно написанные слова в предложениях, отмечая их начало и конец вертикальной чертой и записывая в тетрадь.

в) прием цифрового кодирования:

- Логопед диктует предложения, Во время прослушивания текста дети подсчитывают «в уме» количество слов в предложении и фиксируют в тетради соответствующую цифру. После прочтения текста обсудить результаты. Можно также использовать готовые наборы цифр, а также фишки, счеты, бусины.

г) прием цифрового декодирования:

- На карточках написана последовательность цифр, ниже приведен текст. Каждой цифре соответствует слово в тексте. Школьникам необходимо выписать слова под соответствующим номером и составить из них предложение.

Отобранные приемы логопедической работы направлены на формирование умения детей выделять слова как целостные единицы. Данные приемы были отражены в разработанной нами логопедической тетради по преодолению дизорфографии. Тетрадь является дидактическим пособием, применяемым на логопедических занятиях в рамках коррекционного курса: «Преодоление дизорфографии у обучающихся 5 класса». Логопедическая тетрадь, помимо упражнений и заданий, направленных на формирование орфографического навыка письма, предусматривает и развитие неречевых психических функций. Ряд упражнений направлен на развитие памяти, мышления, восприятия и внимания, так как несформированный ряд психических функций может затруднить процесс преодоления дизорфографии.

Так же логопедическая тетрадь для коррекции дизорфографии предусматривает развитие умения у обучающихся самостоятельно оценивать и планировать свою работу. В конце каждого занятия предполагается рефлексия. Ребенок отмечает, какое задание было для него самым легким, самым трудным, а также, сколько допустил ошибок на занятии.

Таким образом, разработав и реализовав психолого-педагогическое сопровождение обучающихся по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности, мы переходим к оценке его эффективности и анализу результатов контрольного эксперимента.

### 3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

С целью оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии в процессе внеурочной деятельности нами был проведён контрольный эксперимент с сентября по ноябрь 2023г.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения школьников с дизорфографией определяли по критерию: сравнение уровня сформированности орфографического навыка и количества орфографических ошибок в письменных работах детей на этапе констатирующего и контрольного эксперимента.

Детям были предложены те же диагностические пробы, которые мы использовали в начале эксперимента по методике И.В. Прищеповой. Тексты для списывания, изложения и диктанта подбирались таким образом, чтобы в словах встречались орфограммы, которые вызывали у детей наибольшие трудности в самом начале нашей работы.

Результаты итоговой диагностики в экспериментальной группе представлены в таблице 7.1 и 7.2

Таблица 7.1 – Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков (в баллах)

Участники	Проба №1		Проба №2		Проба №3		Проба №4		Проба №5	
	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>
Наталья П.	1	2	1	3	1	3	1	3	2	3
Кирилл Г.	1	2	1	3	1	3	1	3	2	3
Екатерина К.	3	3	2	2	2	4	2	4	3	4
Алиса Д.	2	3	1	3	1	2	1	2	1	2
Арсений М.	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3
Иван П.	1	3	1	4	1	3	1	3	1	2
Максим П.	3	4	2	3	2	3	2	3	3	4
Николай В.	1	2	1	3	1	2	1	2	2	3



Таблица 7.2 – Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков (по уровням)

Участники	Проба №1		Проба №2		Проба №3		Проба №4		Проба №5	
	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>
Наталья П.	низкий	низкий	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.
Кирилл Г.	низкий	низкий	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.
Екатерина К.	средн.	средн.	низкий	низкий	низкий	средн.	низкий	средн.	средни й	средн.
Алиса Д.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Арсений М.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.
Иван П.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	низкий
Максим П.	средн.	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	низкий	средн.	сред.	средн.
Николай В.	низкий	низкий	низкий	средн.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	средн.

Проанализируем результаты по каждому заданию отдельно и представим данные таблицы в графическом виде (рисунок 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5).

В задании по исследованию знаний школьников о частях речи мы наблюдаем положительную динамику у всех участников эксперимента, кроме Екатерины К. Ее баллы за выполнение на контрольном и констатирующем эксперименте равны 3, что соответствует среднему уровню сформированности. Она по-прежнему допускает ошибки при морфологическом разборе, но безошибочно определяет часть речи. Значительно улучшились результаты у Алисы Д., Арсения М., Ивана П., Максима П.. Уровень их сформированности повысился с низкого до среднего.

Низкий уровень сформированности по этому заданию не зафиксирован.

Вышесказанное свидетельствует о том, что школьники научились верно определять, какой частью речи является слово, а также производить морфологический разбор по алгоритму. Школьники перестали путать названия частей речи, стали правильно подбирать вопросы к словам, помощь педагога требовалась в незначительной степени. Затруднения по-прежнему вызывает определение падежа существительного и вида глагола,

есть ошибки на определение лица местоимения. Результаты представлены на рисунке 6.1.

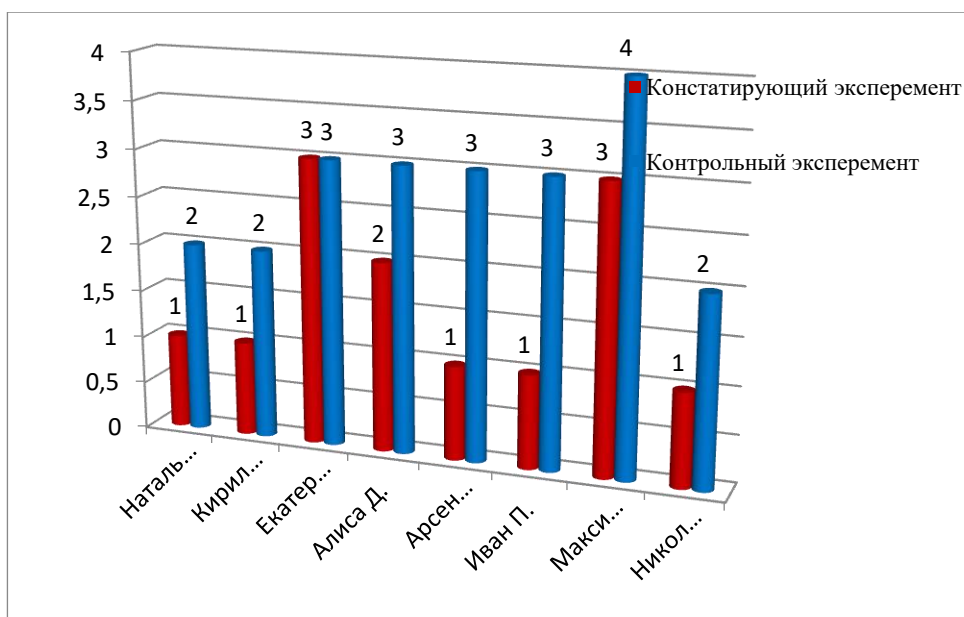


Рисунок 6.1 - Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков по диагностической пробе № 1.

В задании № 2 мы исследовали, как участники эксперимента запоминают формулировки орфограмм и насколько полно могут передать их содержание, выделив отличительные признаки.

На констатирующем этапе у всех участников зафиксирован низкий уровень сформированности, так как дети затруднялись с нахождением ошибкоопасных мест, не могли сформулировать орфографическое правило.

Необходимо отметить, что дети были позитивно настроены на выполнение диагностической пробы, достаточно быстро выполнили задание, тогда как на начальном этапе эксперимента это задание вызвало наибольшие трудности.

На контрольном этапе мы видим ярко выраженную динамику, которая наглядно представлена на рисунке 6.2. Так, у Натальи П., Кирилла Г., Алисы Д., Иван П., Николая В. уровень сформированности соответствует среднему уровню, школьники стали понимать орфограммы,

которые они ранее не могли запомнить и применять при письме. Результаты Екатерины К. остались на прежнем низком уровне. С данным ребенком учителем-логопедом будет проложена работа в индивидуальной форме.

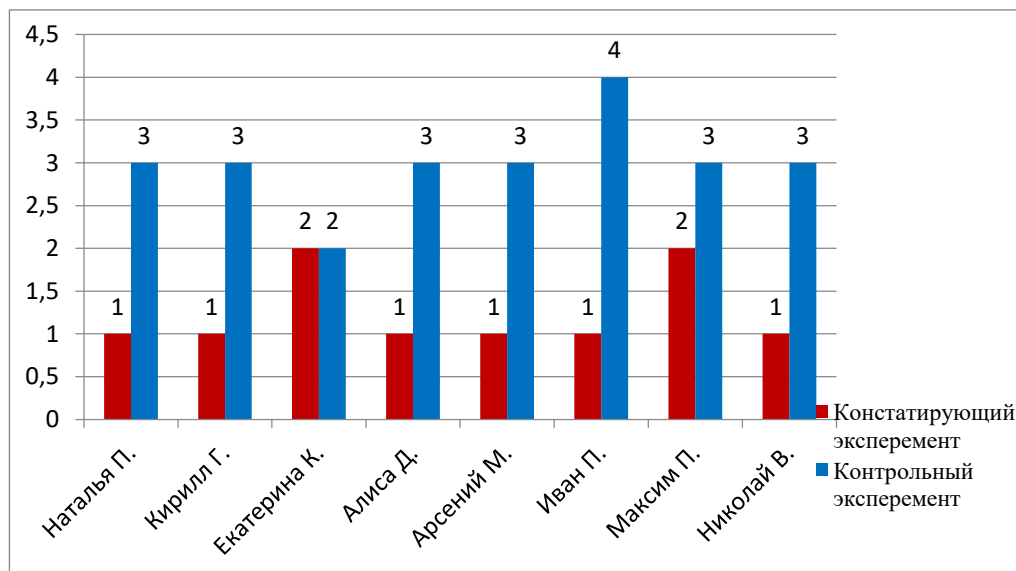


Рисунок 6.2 - Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков по диагностической пробе № 2.

После психолого-педагогического сопровождения отмечалась положительная динамика и в задании, по выявлению сформированности усвоения способов проверки орфограмм. Наталья П., Кирилл Г., Екатерина К., Арсений М., Иван П., Максим П. хорошо выполняли задания, им не требовалась помощь логопеда, они научились подбирать проверочные слова, определять тип орфограммы. Их уровень сформированности повысился до среднего. Алиса Д. и Николай В. так же показали положительную динамику, но повысили свой результат лишь на 1 балл, поэтому их показатели остались на прежнем низком уровне. У данных ребят отмечены затруднения в подборе проверочных слов, вследствие чего они вставляли неправильные буквы в слова, тем самым допуская ошибки. Данные диагностики отображены на рисунке 6.3.

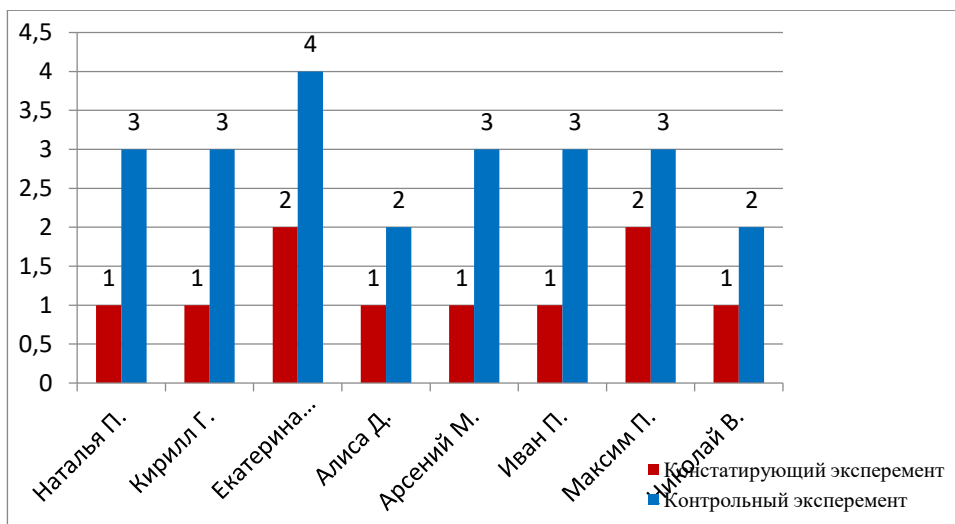


Рисунок 6.3 - Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков по диагностической пробе № 3.

Сравнивая результаты показателей по исследованию умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие, мы видим, что на контрольном этапе эксперимента у всех участников отмечена положительная динамика, а 6 ребят смогли повысить еще и свой уровень сформированности с низкого до среднего (рисунок 6.4).

Дети научились выделять на слух «ошибкоопасное» место, сформировалось умение различать и находить орфограммы еще до момента написания слов.

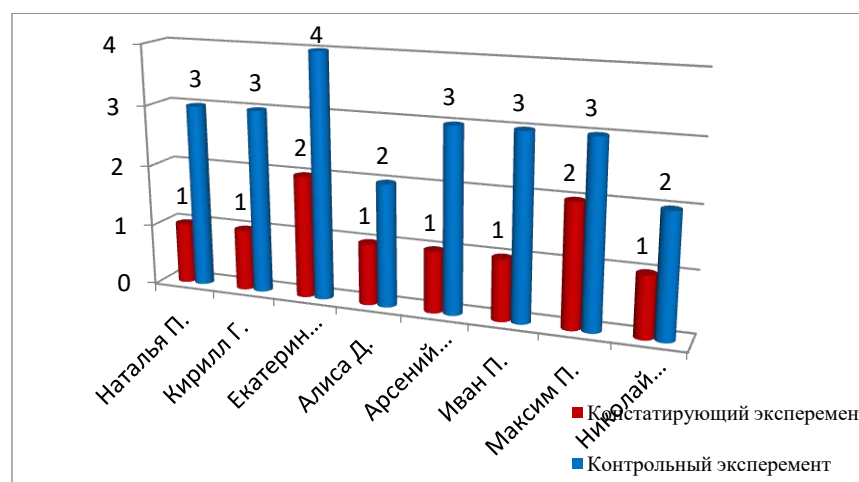


Рисунок 6.4 - Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков по диагностической пробе № 4.

Сравнивая результаты показателей по исследованию умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах и предложениях, мы видим, что показатели на низком уровне отмечены у Алисы Д. и Ивана П. Они показали положительную динамику, но не смогли повысить свой уровень. На констатирующем этапе эксперимента это задание у ребят так же вызывало большие трудности, особенно в поиске буквосочетаний в предложениях. Возможно, это связано с недостаточной сформированностью зрительного восприятия (рисунок 6.4). Высокие показатели, приближающиеся к высокому уровню, отмечены у Екатерины К. и Максима П., их балл за выполнение задания равен 4.

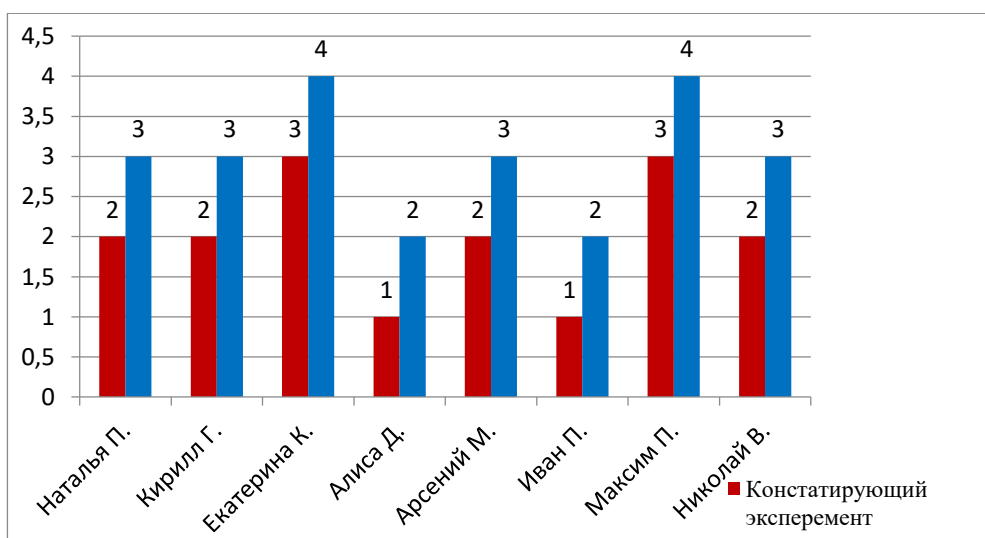


Рисунок 6.5 - Сравнительные результаты обследования уровня сформированности орфографических навыков по диагностической пробе №5.

Далее мы провели итоговые письменные работы (диктант, списывание, изложение) и аналогично констатирующему этапу эксперимента произвели тщательный анализ и ранжирование ошибок учащихся. Сводный протокол представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительный анализ дизорфографических ошибок экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)		Всего	
		Конст. экс.	Контр. р. экс.	Конст. экс.	Контр. р. экс.	Конст. экс.	Контр. р. экс.	Конст. т. экс.	Контр. р. экс.
I	<b>МОРФОЛОГИЯ</b>								
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)	2	2	--		9	5	11	7
2	Правописание наречий		1			2	1	2	2
3	Правописание местоимений	3	2	-		2	1	5	3
4	Правописание союзов	4	2				2	4	4
II	<b>ОРФОГРАФИЯ</b>								
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	32	21	6	3	23	13	61	37
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением	11	5	2	1	6	4	19	10

3	Непроизносимые согласные	9	5	2		3	1	14	6
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	11	7	3	2	10	7	24	16
5	Удвоенные согласные	7	4	2	2	4	1	13	7
6	Предлоги	3	1	1		2	1	6	2
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.	3	1	-		6	4	9	5
8	Правописание суффиксов	4	2	2	1	9	4	15	7
9	Падежные окончания имен существительных	3	4	1		8	6	12	10
10	Безударные окончания имен прилагательных	5	3	-		7	2	13	5
11	Окончания глаголов	4	2	3	2	9	4	16	8
12	Окончания причастий	-		-		2	-	2	-
13	-тся, -ться	8	4	3	1	7	4	18	9
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЩ	4	2	-		5	2	9	4
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>	1	2			3	1	4	5
16	Соединительные гласные в корне							0	-
17	Правописание Ъ и Ь	5	3	1	-	5	3	11	6
18	Буквы и, у, а после шипящих	4	2					4	2
19	Правописание о, е после шипящих	5	3	1	1	5	3	11	8
20	Буквы и-ы после ц	-	1	-		2	3	2	4
21	НЕ с разными частями речи	2	1			4	1	6	2
22	Правописание Н и НН	8	5	1	1	6	3	15	9
23	Написание частиц раздельно или с дефисом	-		-		1	-	1	-
24	Перенос слов	5	3	4	2	5	1	14	6
III	<b>СИНТАКСИС</b>								
1	Заглавная буква в именах собственных	1	1	-	2	2	1	3	2
2	Ошибки в построении сложных предложений	-		-		4	2	4	2
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово	-		-		2	1	2	1
4	Раздельное написание слова	-		--		-			-
IV	<b>ПУНКТУАЦИЯ</b>								
1	Запятая при однородных членах: □ с соединительными союзами <i>а, и, но</i> □ бессоюзная связь	-	1	3	2	5	2	8	5
2	Знаки препинания в сложных предложениях					7	5	7	5
3	Знаки препинания при прямой речи					9	6	9	6
4	Тире между главными членами						-		
<b>ИТОГО:</b>		160	102	37	19	174	97	371	223

Количественный анализ ошибок на основе табличных данных показал, что на констатирующем этапе в диктанте всеми участниками эксперимента в общем было допущено 160 ошибок, на контрольном- 102. В списывании с печатного текста в начале эксперимента ученики допустили суммарно 37 ошибок, в конце эксперимента – 19, что свидетельствует о развитии зрительного восприятия и произвольного внимания. Изложение по-прежнему вызывает сложности, дети допускают множественное количество орфографических ошибок, но их общее количество у всех участников также снижено на контрольном этапе эксперимента со 174 до 97. Сводные данные отображены в графическом виде на рисунке 7.

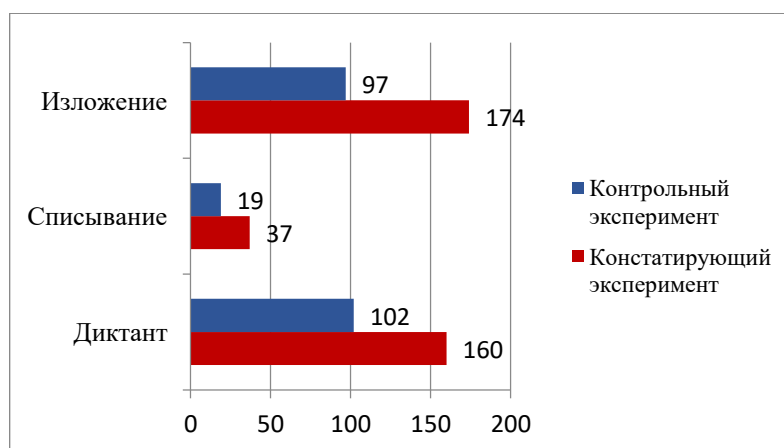


Рисунок 7 - Сравнительный количественный анализ дизорфографических ошибок в письменных работах участников эксперимента

Качественный анализ орфографических ошибок показал, что по-прежнему вызывают трудности орфограммы на безударную гласную, парные согласные в середине и на конце слов, падежные окончания имен существительных, правописание Н и НН. Но при этом общее их количество значительно снизилось (рисунок 8)



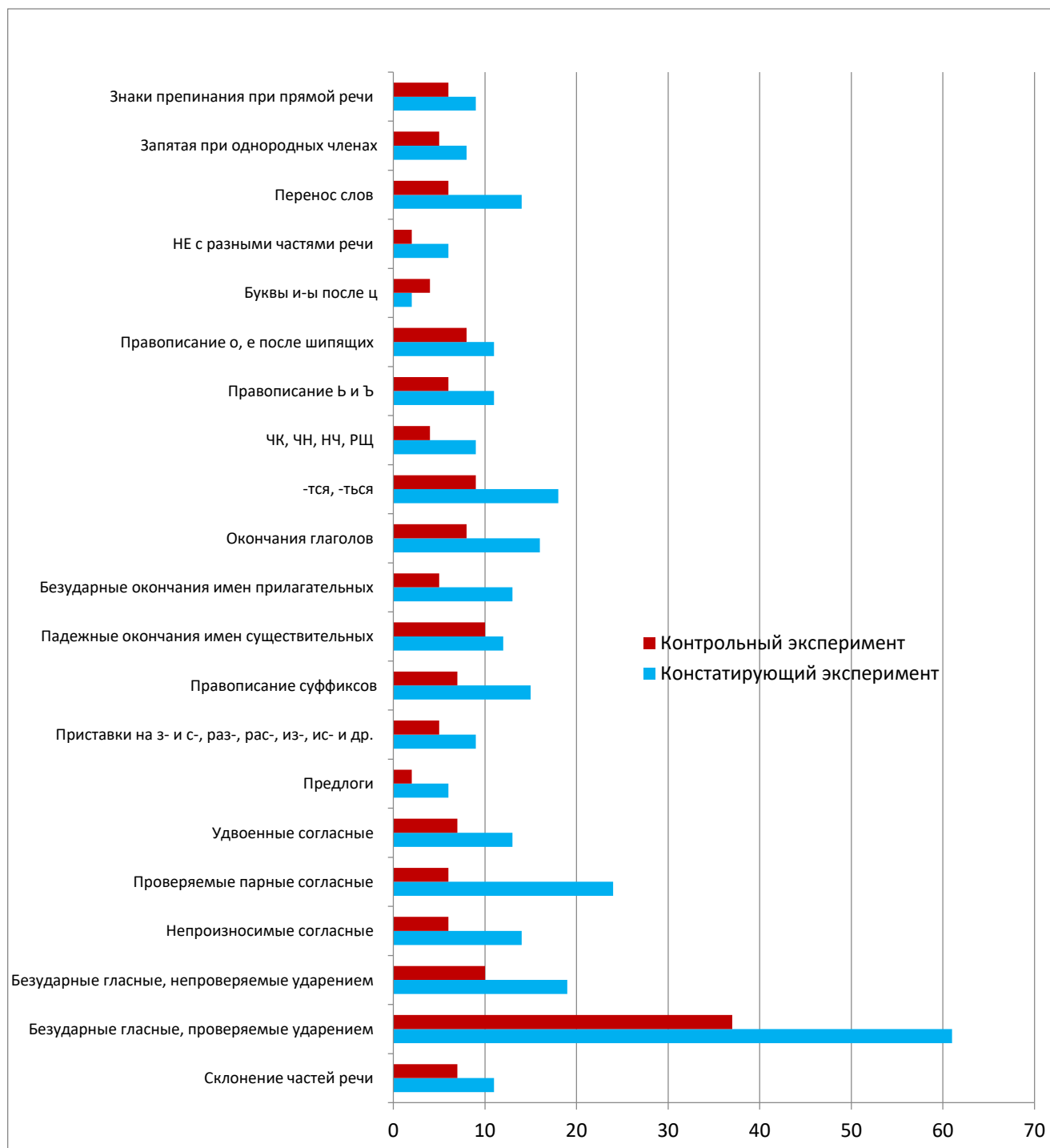


Рисунок 8 - Сравнительный качественный анализ дизорфографических ошибок в письменных работах участников эксперимента

Реже всего в работах учащихся можно увидеть ошибки, связанные с синтаксисом, а точнее в правописании заглавной буквы в именах собственных; ошибки в построении сложных предложений, слитное или раздельное написание слов.

Так же нами были проанализированы оценки учащихся за контрольные работы по русскому языку (самостоятельные работы, диктанты, изложения, тестовые работы и др.). Если до проведения эксперимента средняя оценка учащихся была 2 и 3, то после проведения эксперимента – 3 и 4. Учителя русского языка отметили положительную динамику и повышение мотивации к учебной деятельности у всех участников эксперимента.

Учителя, принимающие участие в работе с участниками эксперимента (педагог-психолог, классный руководитель, педагоги дополнительного образования), озвучили ряд проблем, с которыми столкнулись в работе. Одной из основных является проблема посещаемости. Не все добросовестно и систематически посещали дополнительные занятия, что естественным образом сказывалось на динамике. Так Алиса Д. Иван П. пропускали занятия в шахматном клубе, так как им трудно было освоить правила игры. Кирилл Г. не всегда посещал кружок игры на музыкальном инструменте, занятия с психологом пропускала Екатерина К. Другой озвученной проблемой являлась подготовка к занятиям педагогов. Им приходилось больше времени затрачивать на подготовку, искать доступные способы подачи материала, так как не всегда дети понимали объяснение с 1 раза. Здесь необходимо отметить, что все участники эксперимента имеют сохранный интеллект, поэтому трудности понимания, возможно, связаны с тем, что на музыкальные занятия и в Шахматный клуб дети пришли с нулевым уровнем знаний в этих областях.

Так же в ходе беседы с учениками и педагогами, наблюдений за участниками экспериментальной группы мы отметили повышение мотивации и интерес к урокам русского языка. Дети стали более уверенные в себе, не боялись поднимать руку, не боялись сделать ошибку у доски, исчезла неуклюжесть и неловкость в движениях. Несмотря на

озвученные трудности, положительная динамика формирования орфографических навыков у школьников выражена достаточно ярко.

Таким образом, высоких показателей сформированности орфографического навыка мы не достигли, но снизить общее количество ошибок в работах детей смогли в несколько раз. Мы считаем, что для преодоления дизорфографии необходимо продолжить обучение еще на 1 год.

Подводя итог всему выше сказанному, мы можем сделать вывод о том, что разработанный нами комплексный подход психолого-педагогического сопровождения в коррекции дизорфографии посредством внеурочной деятельности является эффективным, о чем свидетельствуют результаты контрольного эксперимента.

#### Выводы по третьей главе

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у школьников диагностирован низкий уровень сформированности орфографических навыков. У детей наблюдались трудности при назывании основных терминов («звук», «буква», «слог», «слово», «предложение») и умения их применять в учебной практике; стойкие ошибки в определении частей речи; неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах; сложности в написании слов и в подборе к ним проверочных; систематические ошибки в соотношении написания и произношения слов, установлении между ними сходств и различий; использование проговаривания написания отдельных слов; трудности в определении заданных сочетаний букв. Было зафиксировано большое количество орфографических ошибок в диктанте и изложении. Это указывает на необходимость проведения целенаправленного и систематического психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии.

На втором этапе (формирующий эксперимент) проводилось специально организованное психолого-педагогическое сопровождение детей по преодолению дизорфографии во внеурочной деятельности. Нами была разработана комплексная программа, включающая различные направления внеурочной деятельности. Мы представили психолого-педагогическое сопровождение как совместную целенаправленную работу учителя-логопеда, педагога-психолога, классного руководителя и педагогов дополнительного образования.

Логопедическая коррекционная работа строилась на основе программы, которая имела четкую структуру и включало в себя следующие направления:

- развитие орфографической зоркости;
- формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений;;
- отработка алгоритмов решения орфографических задач;
- формирование навыков контроля написания.

Для выявления эффективности психолого-педагогического сопровождения, полученные данные констатирующего эксперимента мы сравнивали с полученными данными контрольного эксперимента. Необходимо отметить, что высоких показателей сформированности орфографического навыка мы не достигли, но снизить общее количество ошибок в работах детей смогли в несколько раз. После проведенного психолого-педагогического сопровождения у всех детей экспериментальной группы повысилась сформированность орфографических навыков.

В целом, контрольный эксперимент показал эффективность проведенного нами психолого-педагогического сопровождения и целесообразность использования разработанного нами комплексного подхода в преодолении дизорфографии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Анализ научно - педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема изучения психолого-педагогическое сопровождения школьников по преодолению дизорфографии является одной из актуальных проблем в логопедии, так как в последнее время значительно возросло количество школьников, испытывающих серьезные трудности при изучении русского языка и правил орфографии. Дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. При этом психолого-педагогическое сопровождение рассматривается исследователями, как особый вид профессиональной деятельности педагога, направленный создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка.

Изучив типологию дизорфографических ошибок и оценив актуальное состояние орфографических навыков у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе мы выявили низкий уровень сформированность орфографических навыков.

Результаты исследования демонстрируют, что школьники нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении по преодолению дизорфографии.

Комплексная программа психолого-педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности была представлена нами как совместная целенаправленная работа учителя-логопеда, педагога-психолога, классного руководителя и педагогов дополнительного образования.

Психокоррекционные занятия проводились с целью развития познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия).

Цикл занятий «Разговоры о важном» мы рассматривали не только как способ развития словарного запаса, накопления жизненного опыта, формирования ценностных ориентиров, но и с позиции развития мотивации к обучению. Занятия в Шахматном клубе проводились с целью развития мышления, а так же для развития способности анализировать, осуществлять синтез, развития зрительного внимания и памяти. Для развития произвольной регуляции, общей моторики, внимания и скорости реакции мы включили занятия в спортивных секциях. Кружок игры на музыкальных инструментах способствовал развитию межполушарных связей, концентрации внимания, развитию двигательной памяти. Особое место в психолого-педагогическом сопровождении отводилось логопедическим занятиям. Основной целью работы учителя-логопеда с детьми по преодолению дизорфографии является восполнение пробелов в усвоении компонентов языковой системы и формирование стойкого навыка орфографического письма.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное исследование состояния орфографических навыков. Анализ результатов свидетельствует о том, что у всех детей экспериментальной группы повысилась сформированность орфографических навыков. Нам удалось снизить общее количество ошибок в работах детей, повысить мотивацию к учебной деятельности.

Данное экспериментальное исследование показало эффективность психолого - педагогического сопровождения школьников по преодолению дизорфографии посредством внеурочной деятельности.

Таким образом, все задачи выпускной квалификационной работы решены, гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : специальность 13.00.03 - коррекционная педагогика (логопедия) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ольга Ивановна Азова, Московский психолого-социальный институт. – Москва, 2006. – 26 с.
2. Айрапетова В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: Дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург., 2005. – 184 с.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Москва: Изд-во АНП РСФСР, 1955. – Вып. 70. – С. 104–148.
4. Аскульская Л.В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2–5 классов общеобразовательной школы : пособие для логопеда : конспекты занятий. – Москва : Владос, 2015. – 218 с. – ISBN 978-5-691-02126-8.
5. 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.
6. Баженова А.В. Формирование орфографической компетенции на логопедических занятиях / А.В. Баженова, Е.А. Карпушкина // Инновационная наука. – 2015. – Т. 2. – № 5. – С. 164-165.
7. Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика : монография / А. А. Баранов, А. Р. Кудашев, А. А. Реан. – Москва : МПГУ, 2022. – 524 с. ISBN 978-5-4263-1108-4

8. 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.

9. Безюлева Г.В. Развитие толерантного сознания детей в условиях поликультурного образования : монография / Г.В. Безюлева, М.В. Ермолаева, Н.В. Казнова. – Москва : НОУ ВПО "Московский психолого-социальный университет", 2013. – 256 с. – 16 усл. печ. л. – ISBN 978-5-9770-0733-7.

10. Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. – Москва : Аркти, 1996. – 176 с. – (Библиотека практикующего логопеда) . – ISBN 5-89415-001-9.

11. Битянова М.Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М.Р. Битянова, О.И. Глазунова // Психологическая наука и образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов. – 2005. – №1 2005. – С. 5-8. – URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2005/n1/Bitianova.shtml> (дата обращения: 14.07.2022).

12. Буковцова Н.И. Системный подход в коррекционно-педагогической работе по усвоению орфографических правил учащимися 5-6 классов основной общеобразовательной школы/ Н.И. Буковцова//Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

13. Величенкова О.А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы. : Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук / Ольга Александровна Величенкова. – 2002.

14. Визель Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка / Т.Г. Визель. – Москва : Деловая жизнь, 1995. – 37 с.



15. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов / Т.Г. Визель. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2005. – 384 с. — ISBN 5-17-028660-0
16. Визель Т.Г., Дмитрива Е.Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Мат-лы I межд. конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва: МСГИ, 2004. – 296 с.
17. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании : материалы всероссийской конференции / ред. О.С. Газман. – Москва : Инноватор, 1996. – 72 с. – ISBN 5-900936-05-8.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2005. – 352 с. – ISBN 5-87604-037-1.
19. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии / А.Н. Гвоздев. – Москва: Учпедгиз, 1951 – 119 с.
20. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 261 с.
21. Гурьянов Е.В. Психология и методика обучения письму в букварный период : очерки / Е.В. Гурьянов. – 2-е, дополненное издание. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1952. – 172 с.
22. Евладова Е.Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС / автор Е.Б. Евладова // Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал : издается с 1966 года / ред. Г.С. Семенов. – 2012. – №4 2012. – с. 15-21
23. Егорова Р. И. Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии : на примере коррекционной школы : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01.- Якутск, 2007.- 194 с.
24. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы :

диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Елецкая Ольга Вячеславовна; .- Санкт-Петербург, 2008.- 221 с.

25. Елецкая О.В. Состояние когнитивных компонентов формирования орфографического навыка письма учащихся массовой общеобразовательной школы с дизорфографией / О.В. Елецкая. – Москва // Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» : материалы VI Всероссийской научной конференции : Москва, 14-16 декабря 2010 г. / ред. В.В. Рубцов, [и др.]. – Москва : ООО ФПОР, 2010. – С. 269-271.

26. Зеер Э.Ф. Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов / Э.Ф. Зеер, Ю.А. Тукачев. – Москва // Психология образования: проблемы и перспективы : материалы I международной научно-практической конференции : Москва, 16-18 декабря 2004 г. / ред. В.В. Рубцов. – Москва : Смысл, 2004. – С. 85-86.

27. Информационно-методическое письмо об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования : Рекомендации Минпросвещения России от 05.07. 2022 г. № ТВ- 1290/03 -14 с.

28. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка : от концепции к практике / Елена Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 9- 14.

29. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. – Москва : Знание, 1982. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике ; № 3.

30. Каштанова С.Н. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием

речи / С.Н. Каштанова, Н.В. Константинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 48-54.

31. Кодермятов Р. Э., Тумакова Н.А., Павловская Е. В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1733-1735. ISSN 2072-0297.

32. Колесникова И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учебное пособие / ред. В.А. Сластенин, И.А. Колесникова. – Москва : Академия, 2006. – 288 с. – (Профессионализм педагога) . – ISBN 5-7695-2169-4.

33. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с. – (Психология детства) . – ISBN 5-7562-0004-5.

34. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий. Теория и практика / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. – 203 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=141303>. – ISBN 978-5-7186-0498-6.

35. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004. – 296 с.

36. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Лениздат : Союз, 2002. – 222 с. – (Коррекционная педагогика) . – ISBN 5-289-02020-9 .

37. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Лениздат : Союз, 2002. – 222 с. – ISBN 5-289-02020-9.

38. Левина Р.Е. О генезе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Логопедия сегодня. 2009 № 3 (25). С. 5-9

39. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учебник / А.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с. – ISBN 5-89357-025-1.
40. Логинова Е.А. Дизорфография и ее проявления в письме учащихся / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая // Школьный логопед. – Москва : 2005. - № 4 (7). -С. 5-8.
41. Лурия А.Р. Язык и сознание : [монография] / А.Р. Лурия. – Москва : Издательство Московского университета, 1979. – 320 с.
42. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения»- Москва: Просвещение, 1979. — 431 с.
43. Мандель Б.Р. Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе / Б.Р. Мандель // Вестник практической психологии образования : научно-методический журнал / ред. В.В. Рубцов. – 2014. – № 2 (39) . – С. 26-31. – URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2014/n2/Mandel.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2014/n2/Mandel.shtml) (дата обращения: 06.07.2022).
44. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1983. – 64 с.
45. Назарова А. А. Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Назарова Алина Александровна. - Москва, 2017. - 25 с.
46. Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного образовательного стандарта общего образования : Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 N 03-296. Доступ из информационно-правового портала «Гарант».
47. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно эпидемиологические требования к организациям воспитания и

обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» : Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28 : Зарегистрирован 18.12.2020 г. № 61573.

48. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287. Доступ из информационно-правового портала «Гарант».

49. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1025. : Зарегистрировано в Минюсте России 21 марта 2023 г. N 72653. Доступ из информационно-правового портала «Гарант».

50. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 : Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223 – 5683 с.

51. 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. – Москва: Спутник+, 2014 – С. 145–156.

52. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : Лениздат; Издательство «Союз», 2001. – 240 с. - ISBN 5-289-02016-0.

53. Пиваева Е.О. Особенности проявления дизорфографии у детей младшего школьного возраста / Е.О. Пиваева // Концепция «общества знаний» в современной науке: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 118-119.

54. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников : учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – 240 с. – ISBN 5-89815-690-9.

55. 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. – Санкт-Петербург., 1993. – 297 с.

56. Прищепова, И. В. Логопедическая работа. Усвоение орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : практическое пособие / И. В. Прищепова. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 201 с. — (Профессиональная практика). — ISBN 978-5-534-11168-2. — URL: <https://urait.ru/bcode/494982> (дата обращения: 15.05.2023).

57. Прищепова, И. В. Логопедическая работа. Усвоение орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : практическое пособие. – Электрон. дан. – Москва : Юрайт, 2022. – 201 с– URL: <https://urait.ru/bcode/494982> (дата обращения: 30.05.2022). – ISBN 978-5-534-11168-2

58. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – (Высшее образование) . – ISBN 5-7695-0980-5.

59. Разживина Н.В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников/ диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Разживина Н.В.- Санкт-Петербург, 2008.- 311 с.

60. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. – 2-е изд., доп. – Москва: Просвещение, 1996. – 207 с.

61. Раскалинос В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / В.Н. Раскалинос // Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С. 11-15.

62. Резникова Е.В. Внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе: методические рекомендации / сост. Е.В. Резникова, Л.Е. Шевчук,. – Челябинск: ИИУМЦ, Образование», 2006. – 88 с.

63. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в российской федерации : Федеральный закон N 273-ФЗ (последняя редакция): [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года ] – Москва : Эксмо, 2023 г. – 224 с.

64. Савельева Л.В. Феномен орфографической интуиции и проблема ее развития у младших школьников / Л.В. Савельева // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции (Санкт Петербург, 12-13 ноября 2008 г.). – Санкт Петербур.: Акцидент, 2008. – С. 20-26.

65. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов : учебное пособие / И.Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1997. – 256 с. – ISBN 5-691-00058-6

66. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи / М.С. Соловейчик. – Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 104 с. – ISBN 5-89349-241-2 .

67. Степанов П.В. Воспитательная деятельность как система / П.В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, №4(52). – С. 67–76

68. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе / Л.Г.

Субботина. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2008. – 152 с. – ISBN 978-5-8353-0862-0

69. Тишина Л.А. Преодоление дизорфографии у учащихся младших классов / Л.А. Тишина, Т.П. Гридина // Практическая психология и логопедия / Ред. И.В. Прищепова. – 2007. – 5(28), 2007. – с. 57-62.

70. Тоцкий П.С. Орфография без правил / П.С. Тоцкий. – Москва : Просвещение, 1991. – 144 с. – ISBN 5-09-003481-8.

71. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : методическое пособие / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 176 с.– ISBN- 978-5-8112-2353-4

72. Хомякова С.Е. Коррекция дизорфографии на школьном логопункте / С.Е. Хомякова // Школьная педагогика. – 2016. – № 4. – С. 36-38.

73. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление : учебно-методическая литература / Л.С. Цветкова. – Москва-Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 2000. – 304 с. – (Библиотека психолога) . – ISBN 5-89502-138-7 .

74. Шаповалова О.Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью / О.Е. Шаповалова // Дефектология : научно-методический журнал / Ред. В.И. Лубовский, А.И. Чайкина. – 2001. – №4 2001. – с. 15-21.

75. Шарипова, Н.Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы / Н.Ю. Шарипова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>.

76. Шипицына Л.М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России / Л.М. Шипицына. – Москва //



Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 года. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – С. 114-117.

77. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Д.Б. Эльконин // Психология подростка : хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 313-320

78. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка / И.А. Юрьева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С.13-19.

79. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / Алла Ястребова. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с.

80. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников : монография / Л.А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 384 с. . – ISBN 5-9268-0181-8.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

Диагностика

Начало обучения

***Текст диктанта:***

#### **«Осень в лесу»**

Наступила поздняя осень. Стоит ненастная погода. Всё чаще дует резкий осенний ветер. С синего неба посылает солнце прощальные лучи. Как живописен лес осенью! Воздух свеж. Жёлтые, оранжевые, багровые листья тихо падают с чёрных деревьев и медленно опускаются на холодную землю. Тишину спящего леса не нарушит пение птиц, потому что они улетели на юг. В аллеях сада стало пусто, бесшумно. А ведь здесь летом было так радостно, чудесно! Из окрестных парков слетались сюда птицы на праздничный концерт. Хорошо устроиться под белоствольной берёзкой и долго рассматривать золотые краски леса, лиловый краешек неба. Тихо, уютно. В необъятных чащах леса можно укрыться от осеннего ветра. На душе легко и спокойно. (106 слов)

#### ***Списывание с печатного текста***

В тундре – весна. Солнце дружески подмигивает, посылая луч света из-под низких облаков. Звенят большие и малые ручьи со стоном взламываются речушки в горах.

Вода всюду. Ступишь ногой в мох – и мох сочится. Тронешь мшистую кочку – и сверху появится вода. Станешь ногой на ледок – и из-под ледка брызнет вода. Сейчас вся тундра - это разрастающееся болото. Оно живёт, всхлипывает под сапогами. Оно мягкое, покрыто жёлтой прошлогодней травкой и весенним мхом, похожим на цыплячий пух.

Весна робко входит в тундру, оглядывается. Вдруг замирает под напором холодного ветра, но не останавливается, а идёт дальше.

#### **Текст изложения**

##### **Хитрый заяц**

Раз со мною на охоте произошёл такой случай.

Отправился я на охоту за зайцами. Через час нашли мои собаки в лесу зайца и погнались. Я стал на дорожке и жду.

Гоняют зайца собаки по лесной вырубке, а заяц всё не выбегает. Куда же он девался? Подождал, подождал я и пошёл на полянку посмотреть, в чём дело. Гляжу: носятся мои собаки по кустам вокруг пней, нюхают землю, никак в заячьих следах не разберутся. Куда зайцу на поляне спрятаться?

Вышел я на середину полянки и сам ничего не пойму. Потом случайно глянул в сторону, да так и замер. В пяти шагах от меня, на верхушке высокого пня, притаился заяц, глазёнки так и впились в меня, будто просят: «Не выдавай меня собакам!»

Стыдно мне стало убивать зверька, сидящего в пяти шагах от меня. Опустил я ружьё, отозвал гончих. Пошли мы других зайцев искать, а этот трудный экзамен на хитрость сдал. Пускай живёт, зайчат уму-разуму учит. (По Г. Скребицкому)

Диагностика

Конец обучения

### Диктант «Черемуха»

Черемуха зацветает раньше других деревьев. На фоне еще темного леса особенно нарядны пышные белые кисти ее цветов. Под черной корой у черемухи красно-коричневая древесина, как у самых ценных тропических деревьев. На Дальнем Востоке растет черемуха, у которой листья разной формы. Снизу округлые, выше овальные, на самом верху остроконечные. И цветом своим листья этой черемухи удивляют. Весной бронзовые, летом зеленые, а осенью фиолетовые. Плоды дальневосточной черемухи крупные, сочные, но не съедобные. Только для медведей лакомство. Медведь залезает на дерево, усаживается поудобнее и объедает ветку за веткой. Съест ягоды, сломает ветку и засунет ее под себя. Таких веток набирается много. Дерево приобретает странный вид. Кажется, будто на нем свила гнездо диковинная птица.

Объём слов: 116

### *Списывание с печатного текста*

#### Осенняя ночь

Осенняя ночь тянется медленно. Кажется, ей не будет конца. Сон в такую ночь в палатке крепкий, но недолгий. Ты просыпаешься через каждые два часа и выходишь взглянуть на небо. Смотришь, не взошёл ли Сириус, не видно ли на востоке полосы рассвета.

С каждым часом ночь холодеет. К утру воздух обжигает лицо лёгким морозом. Полы палатки чуть-чуть провисают, и трава седеет от первого утренника.

Пора вставать. На востоке уже наливается тихим светом заря. Уже видны на небе огромные очертания ив, уже меркнут звёзды. Я спускаюсь к реке, моюсь. Вода тёплая, она кажется даже подогретой

### **Текст изложения**

#### **Первый снег**

Однажды ночью я проснулся от странного ощущения.

Мне показалось, что я оглох во сне. Я лежал с закрытыми глазами, долго прислушивался и, наконец, понял, что я не оглох, а попросту за стенами дома наступила необыкновенная тишина. Такую тишину называют “мертвой”. Умер дождь, умер ветер, умер шумливый, беспокойный сад. Было только слышно, как посапывает во сне кот.

Я открыл глаза. Белый и ровный свет наполнял комнату. Я встал и подошел к окну - за стеклами все было снежно и безмолвно. В туманном небе на головокружительной высоте стояла одинокая луна, и вокруг нее переливался желтоватый круг.

Когда же выпал первый снег? Я подошел к ходикам. Было так светло, что ясно чернели стрелки. Они показывали два часа.

Я уснул в полночь. Значит, за два часа так необыкновенно изменилась земля, за два коротких часа поля, леса и сады заморозила стужа.

Через окно я увидел, как большая серая птица села на ветку клена в саду. Ветка закачалась, с нее посыпался снег. Птица медленно поднялась и улетела, а снег все сыпался, как стеклянный дождь, падающий с елки. Потом снова все стихло.

Проснулся Рувим. Он долго смотрел в окно, вздохнул и сказал:

– Первый снег очень к лицу земле.

Земля была нарядная, похожая на застенчивую невесту.

**Приложение 2 Протоколы обследования письменных работ участников  
экспериментальной группы на количество дизорфографических ошибок**

Протокол обследования письменных работ Натальи П. на количество  
дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)	4	1			2	
2	Правописание наречий						
3	Правописание местоимений	1				2	
4	Правописание союзов						
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	3	2			4	2
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением	1		1			2
3	Непроизносимые согласные	1	1				1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции			1			1
5	Удвоенные согласные	2	1		1	1	
6	Предлоги						
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.				1		2
8	Правописание суффиксов					1	
9	Падежные окончания имен существительных	3	1	1			1
10	Безударные окончания имен прилагательных					1	
11	Окончания глаголов					2	
12	Окончания причастий						
13	-тся, -ться	1					2
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЦ						
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>		1			1	
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь	1					
18	Буквы и, у, а после шипящих					1	
19	Правописание о, е после шипящих		2		1		
20	Буквы и-ы после ц		1				
21	НЕ с разными частями речи	1					
22	Правописание Н и НН						
23	Написание частиц отдельно или с дефисом			1			
24	Перенос слов					1	
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных						
2	Ошибки в построении сложных предложений						2
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова						
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных		1	1		2	1

	членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь						
2	Знаки препинания в сложных предложениях					2	
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		18	11	5	3	22	11

Протокол обследования письменных работ Кирилла Г. на количество дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)	1				1	
2	Правописание наречий					1	
3	Правописание местоимений	1					
4	Правописание союзов						
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	5	2	1	1	4	2
2	Безударные гласные, не проверяемые ударением	2	2			3	2
3	Непроизносимые согласные	2				1	1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	3	2	2		4	2
5	Удвоенные согласные						
6	Предлоги		1				
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.	1					
8	Правописание суффиксов						
9	Падежные окончания имен существительных		1				1
10	Безударные окончания имен прилагательных		1				1
11	Окончания глаголов						2
12	Окончания причастий						1
13	-тся, -ться	3				4	1
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЦ	1				2	
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>		1				2
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь						1
18	Буквы и, у, а после шипящих		2				
19	Правописание о, е после шипящих	1				1	1
20	Буквы и-ы после ц						
21	НЕ с разными частями речи		1		1		
22	Правописание Н и НН	1				2	
23	Написание частиц раздельно или с дефисом				1		
24	Перенос слов		1				
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных						

2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова						
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь		2	2			2
2	Знаки препинания в сложных предложениях			1			
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		21	16	6	3	23	18

Протокол обследования письменных работ Екатерины К. на количество дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>	<i>Конст. экс.</i>	<i>Контр. экс.</i>
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)	1				1	
2	Правописание наречий						
3	Правописание местоимений						
4	Правописание союзов						
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	6	4	1		7	4
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением			1	1	2	1
3	Непроизносимые согласные	2	1			3	1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	3	1			4	1
5	Удвоенные согласные						
6	Предлоги						
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.	2	1		1		1
8	Правописание суффиксов						
9	Падежные окончания имен существительных	1	1			2	1
10	Безударные окончания имен прилагательных						
11	Окончания глаголов	2	1				
12	Окончания причастий						
13	-тся, -ться					1	
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЦ	1					
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>		2			1	
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь	1					1
18	Буквы и, у, а после шипящих						
19	Правописание о, е после шипящих		1			2	
20	Буквы и-ы после ц						

21	НЕ с разными частями речи		1				
22	Правописание Н и НН	3	1				
23	Написание частиц раздельно или с дефисом						
24	Перенос слов					1	
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных	1				1	1
2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова						
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: □ с соединительными союзами <i>а, и, но</i> □ бессоюзная связь		1			2	1
2	Знаки препинания в сложных предложениях						
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		23	15	2	2	24	12

Протокол обследования письменных работ Алисы Д. на количество дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)					1	
2	Правописание наречий						
3	Правописание местоимений					1	
4	Правописание союзов	1					
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	4	3			4	2
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением	2	1			2	
3	Непроизносимые согласные					2	1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	2	2			2	1
5	Удвоенные согласные						
6	Предлоги						
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.		1				
8	Правописание суффиксов	1					
9	Падежные окончания имен существительных						
10	Безударные окончания имен прилагательных		1			3	1
11	Окончания глаголов					1	
12	Окончания причастий						
13	-тся, -ться	2				4	2
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЦ					1	
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>			1			
16	Соединительные гласные в						



	корне						
17	Правописание Ъ и Ь	1	1		1		
18	Буквы и, у, а после шипящих	2					
19	Правописание о, е после шипящих						
20	Буквы и-ы после ц						
21	НЕ с разными частями речи						
22	Правописание Н и НН	1	1				2
23	Написание частиц отдельно или с дефисом						
24	Перенос слов			1			1
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных						
2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова						
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: □ с соединительными союзами <i>а, и, но</i> □ бессоюзная связь						1
2	Знаки препинания в сложных предложениях						1
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		16	10	2	1	21	12

Протокол обследования письменных работ Арсения М. на количество дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)					1	
2	Правописание наречий		1				
3	Правописание местоимений						
4	Правописание союзов	1					
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	3	3			4	2
2	Безударные гласные, не проверяемые ударением	1				1	
3	Непроизносимые согласные	1	1			2	1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	1	1	1		3	
5	Удвоенные согласные						
6	Предлоги					2	
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.						
8	Правописание суффиксов	1				2	1
9	Падежные окончания имен существительных						
10	Безударные окончания имен прилагательных	1		1	1	4	
11	Окончания глаголов		1			2	
12	Окончания причастий						

13	-тся, -ться	1				2	
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЩ		1			1	
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>						1
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь						
18	Буквы и, у, а после шипящих	1					
19	Правописание о, е после шипящих						
20	Буквы и-ы после ц						
21	НЕ с разными частями речи						1
22	Правописание Н и НН	2	2				
23	Написание частиц отдельно или с дефисом						
24	Перенос слов	2		1			1
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных						
2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова						
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь						2
2	Знаки препинания в сложных предложениях						
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		15	10	3	1	22	9

Протокол обследования письменных работ Ивана П. на количество  
дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)					1	
2	Правописание наречий					1	
3	Правописание местоимений					1	1
4	Правописание союзов		1			1	1
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	2	1	1	1	3	2
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением	1	1	2		1	
3	Непроизносимые согласные	2	1	1		2	1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	1		1		1	1
5	Удвоенные согласные	1	1				
6	Предлоги						
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.	1					
8	Правописание суффиксов	1	1			2	

9	Падежные окончания имен существительных	2	1			1	1
10	Безударные окончания имен прилагательных	1	1			1	
11	Окончания глаголов			1	1		
12	Окончания причастий						
13	-тся, -ться	2	1				
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЦ					2	1
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>						
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь						
18	Буквы и, у, а после шипящих	2	1			1	1
19	Правописание о, е после шипящих						
20	Буквы и-ы после ц	1					
21	НЕ с разными частями речи	2	2				
22	Правописание Н и НН	2	1			1	
23	Написание частиц раздельно или с дефисом						
24	Перенос слов		2		1		1
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных				1		
2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова						
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь			1		1	2
2	Знаки препинания в сложных предложениях					1	
3	Знаки препинания при прямой речи					1	
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		21	15	7	4	22	12

Протокол обследования письменных работ Максима П. на количество дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)						
2	Правописание наречий						
3	Правописание местоимений			1			
4	Правописание союзов	1	1			1	1
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	4	2			3	2
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением	2	1		1	2	1

3	Непроизносимые согласные	3	2			1	
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	4	2	1	1	2	1
5	Удвоенные согласные	2	1				
6	Предлоги	1					
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.		1			1	
8	Правописание суффиксов						
9	Падежные окончания имен существительных					2	2
10	Безударные окончания имен прилагательных		1			1	2
11	Окончания глаголов			1			
12	Окончания причастий						
13	-тся, -ться	1		1		1	1
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЩ		1				
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>	1					
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь	2	1	1		1	1
18	Буквы и, у, а после шипящих	2	1				
19	Правописание о, е после шипящих						
20	Буквы и-ы после ц						
21	НЕ с разными частями речи						
22	Правописание Н и НН	2	1			2	1
23	Написание частиц раздельно или с дефисом						
24	Перенос слов					2	1
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных		1				1
2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово					1	
4	Раздельное написание слова						1
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь					1	1
2	Знаки препинания в сложных предложениях						
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		24	16	5	2	21	16

Протокол обследования письменных работ Николая В. на количество дизорфографических ошибок

№ п/п	Правила	Количество ошибок (диктант)		Количество ошибок (списывание с печатного текста)		Количество ошибок (изложение)	
		Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.	Конст. экс.	Контр. экс.
<b>I</b>							
<b>МОРФОЛОГИЯ</b>							
1	Склонение частей речи (имени существительного, имени прилагательного, числительных)		1				
2	Правописание наречий						
3	Правописание местоимений						

4	Правописание союзов		1				
<b>II</b>							
1	Безударные гласные, проверяемые ударением	5	3	2		4	3
2	Безударные гласные, непроверяемые ударением	2					1
3	Непроизносимые согласные	1	1			2	1
4	Проверяемые парные согласные в слабой позиции	1	1				
5	Удвоенные согласные	1	1				
6	Предлоги	2					
7	Приставки на з- и с-, раз-, рас-, из-, ис- и др.		1				1
8	Правописание суффиксов						
9	Падежные окончания имен существительных	3	2			4	3
10	Безударные окончания имен прилагательных					1	
11	Окончания глаголов		1			2	
12	Окончания причастий					1	1
13	-тся, -ться	1	1	1		1	1
14	ЧК, ЧН, НЧ, РЦ	2					
15	Чередующиеся гласные в корне <i>раст-, рос-, мер-, мир-, тер-, тир-, лаг-, лож-</i>		1				
16	Соединительные гласные в корне						
17	Правописание Ъ и Ь		1				
18	Буквы и, у, а после шипящих	1		1		2	1
19	Правописание о, е после шипящих						
20	Буквы и-ы после ц						
21	НЕ с разными частями речи						
22	Правописание Н и НН	1	1				
23	Написание частиц раздельно или с дефисом						
24	Перенос слов	2	1	1	1	1	1
<b>III</b>							
1	Заглавная буква в именах собственных	1		1			
2	Ошибки в построении сложных предложений						
3	Слитное написание: предлог + слово, слово + слово						
4	Раздельное написание слова		1	1			
<b>IV</b>							
1	Запятая при однородных членах: <input type="checkbox"/> с соединительными союзами <i>а, и, но</i> <input type="checkbox"/> бессоюзная связь		1			1	1
2	Знаки препинания в сложных предложениях						
3	Знаки препинания при прямой речи						
4	Тире между главными членами						
<b>ВСЕГО ОШИБОК:</b>		23	19	7	3	19	14

## Приложение 3

Рабочая программа курса коррекционно-развивающей деятельности  
**«Преодоление дизорфографии у детей среднего школьного возраста»**  
(5 класс)

### **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Рабочая программа по преодолению дизорфографии у школьников 5-х классов общеобразовательных организаций составлена в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартами основного общего образования и на основе рекомендаций и разработок специалистов в области коррекционной педагогики Л.Н.Ефименковой, А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой, Р.И.Лалаевой, А.Н.Корневым, О.И. Азовой, О.Н. Яворской, И.В Прищеповой, О.В.Елецкой и предназначена для коррекционно-развивающей работы с обучающимися 5-го класса с дизорфографией – стойким и специфическим нарушением усвоения орфографических знаний, умений, навыков.

**Цель:** восполнение пробелов в усвоении компонентов языковой системы и формирование стойкого навыка орфографического письма; формирование полноценной речемыслительной деятельности и психологических предпосылок к овладению учебной деятельностью.

**Задачи** логопедической работы:

- формирование познавательных мотивов учебной деятельности, позитивного отношения к обучению, чувства уверенности в своих способностях;
- практическое освоение учащимися знаний о звуко-буквенном и слоговом составе родного языка, его лексико-грамматическом и синтаксическом строе, особенностях словообразования и словоизменения;
- формирование и совершенствование навыка различения морфем и выбора правильного написания;
- совершенствование орфографического навыка письма и его автоматизация в письменной деятельности учащихся;
- развитие навыка усвоения приемов умственной деятельности, необходимых для овладения новыми знаниями и умениями (наблюдение, анализ, сравнение и обобщение явлений языка).

.В соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой коррекционно-воспитательная работа с учащимися направления не только на устранение пробелов в знании программного материала, обусловленных отставанием в

развитии устной речи детей, но и на развитие и совершенствование психологических и коммуникативных предпосылок к обучению.

**Характеристика группы учащихся с дизорфографией:** дизорфография проявляется в нечетком владении учебной терминологией, в сложности формулирования правил правописания, в трудности усвоения и применения правил правописания, в обнаружении орфограмм в слове, в неумении актуализировать и интегрировать лингвистические знания при реализации правил орфографии, в трудностях автоматизации орфографических умений и навыков, что приводит к большому количеству орфографических ошибок в письменных работах.

Речевые нарушения почти всегда сопровождаются нарушениями в формировании познавательных, общеучебных и коммуникативных навыков. У школьников с дизорфографией недостаточно сформирован ряд неречевых психических функций: операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация), речеслуховая память. Выявляются также неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации), трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий. Для таких детей характерна слабая целенаправленность учебно-практической деятельности, что выражается в повышенной отвлекаемости и импульсивности.

### **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА**

В коррекционном курсе реализуются следующие содержательные линии:

1. Восполнение пробелов в развитии навыков языкового анализа и синтеза, фонематических процессов, совершенствование лексической стороны речи;
2. Формирование и совершенствование навыков орфографического письма;
3. Формирование и развитие психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности.

Содержанием занятий является практический материал, структурированный по разделам согласно тематическому планированию.

**1. Восполнение пробелов в развитии навыков языкового анализа и синтеза, фонематических процессов, совершенствование лексической стороны речи.**

При подборе речевого материала учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, специфика речевого нарушения данной группы. Предлагаемые задания и упражнения направлены на коррекцию лексико-грамматического строя речи, формирование морфологического принципа письма, развитие психических функций и

активизацию мыслительной деятельности. В процессе систематических занятий у учащихся формируется более осознанный интерес к языку, становится возможным анализ различных его сторон: звуко-буквенный анализ, анализ состава слова, словообразование, уточняются лексико-грамматические признаки слов. Содержанием занятий по совершенствованию навыков языкового анализа и синтеза дети повторяют знания о звуках и буквах, выполняют звуко-буквенный и фонетический разбор слов, повторяют способы обозначения мягкости согласных, написание разделительного мягкого знака в словах.

Дети повторяют знания о предложении: виды предложений, знакомятся с логическим ударением и с его ролью в речи; учатся восстанавливать предложения из слов, выделять из предложений словосочетания, то есть практически осваивают понятие о связи слов, выделять из предложений словосочетания, то есть практически осваивают понятие о связи слов в предложении, учатся выделять предложения из сплошного текста. Повторяют правила написания предложения.

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения. Работа над предложением предполагает: обобщение представлений о предложении как минимальной единице высказывания; об основных признаках предложения; о грамматическом оформлении предложения с учетом его интонационной окраски; определение границ предложения на основе смысла и интонации; выделение предложения из речевого потока; деление текста на предложения и предложения на слова ;составление схем предложений ;установление смысловой связи слов в предложении; грамматической связи между словами в предложении конструирование предложений из слов; наблюдение за порядком слов в предложении ;восстановление деформированного предложения и текста; дифференциация понятий «слово»-«предложение»; определение значения предлогов в речи.

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне слога и слова. Дифференциация понятий «звук» - «буква»; уточнение представлений о существенных признаках гласных и согласных звуков, характеристика согласных звуков; совершенствование умения различать гласные и согласные звуки. Тема «Звуки и буквы» направлена на повторение знаний о буквах и звуках, обозначение их буквами. Дети учатся наблюдать несовпадение написания и произношение слов, рассуждают о причинах такого явления. Отрабатывается алгоритм проверки орфограммы. Таким образом, закладываются основы для развития у детей орфографической зоркости.



Работа над слоговым составом слова: определение количества слогов по числу гласных звуков в слове; определение последовательности слогов в слове; составление схем слов; формирование умения делить слова для переноса.

## **2. Формирование и совершенствование навыков орфографического письма.**

Ведется работа по формированию предпосылок к усвоению орфограммы.

Для учащихся с дизорфографией решение орфографической задачи, включающей операцию подбора родственных слов с опорой на семантическое сходство проверочного и проверяемого оказывается непосильной.

Формирование у учащихся навыка проверки гласных букв, обозначающих безударные гласные в корне слов включает в себя обучение детей четырем способам проверки: «Смотри в корень», «Объясни значение», «Измени форму слова», «Ищи родственников». Отрабатывается умение проверять букву безударной гласной в корне слова, в том числе на материале трехсложных слов – с двумя безударными гласными в корне. Эта работы связаны с развитием орфографический умений.

В программе уделяется большое внимание: морфемному анализу и синтезу слов; выделению единого корня в словах; роли морфем в словах; анализу групп родственных слов с целью выявления семантического сходства и выделения одинаковых корней; сравнительному анализу слов, близких по смыслу, но имеющих различные корни; выявлению семантических различий между словами, имеющими корни-омонимы(вода-водитель); подбору однокоренных слов, относящихся к различным частям речи.

Уточняются и закрепляются знания о предлоге как о самостоятельном слове и о приставке как морфеме в составе слова.

Совершенствование практических навыков: словообразования с помощью наиболее частотных суффиксов и приставок; наблюдения за оттенками, вносимыми в слова приставками и суффиксами.

Изучение морфемного состава слова позволяет решить одну из важнейших коррекционных задач – формирование чувства языка.

## **3. Формирование и развитие психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности.**

Исходя из особенности детей с речевыми нарушениями, наряду с задачей формирования предпосылок к полноценному усвоению основной образовательной программы стоит задача развития психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности.

В ходе реализации программы предусмотрено развитие умения самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. Анализируя собственную работу по заданным критериям, понимая и проговаривая оценку, ученик делает выводы о причинах неуспеха. Формируется адекватная реакция на успех, на анализ причин и неудач.

Для формирования познавательных действий используются задания, включающие в себя систему познавательных операций, связанных с восприятием, запоминанием, осмыслением логического и творческого мышления, осознанным и произвольным построением речевого высказывания.

Формирование знания коммуникаций и умение использовать их в актуальных для ребенка ситуациях, является важным направлением коррекционной работы, которое сквозной линией проходит через всю коррекционно-развивающую работу.

### **МЕСТО КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА В УЧЕБНОМ ПЛАНЕ**

Курс реализуется в рамках внеурочной деятельности посредством групповых занятий учителя-логопеда. Занятия проходят во второй половине дня во внеурочное время в специально оборудованном кабинете. Расписание занятий составляется с учетом режима работы образовательной организации и в соответствии с циклограммой специалиста, согласованной с администрацией обучающихся.

Программа рассчитана на 68 часов. В соответствии с учебным планом на изучение курса по преодолению дизорфографии у школьников 5-х классов отводятся 2 часа в неделю.

Ориентировочная продолжительность логопедических занятий определяется в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями и составляет – 40 минут.

### **ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ КУРСА**

Освоение коррекционного курса обучающимися способствует формированию личности, метапредметных и предметных результатов.

#### **Личностные результаты**

В процессе освоения коррекционного курса обучающийся научится и будет (сможет):

- осознавать и анализировать свое эмоционально состояние;
- определять эмоции других людей, сочувствовать и сопереживать им; выражать свои эмоции;
- понимать причины успеха и неуспеха в учении, связывать это с приложенными усилиями и старанием;

- находить и устанавливать смысл учения «для себя»;
- с желанием и интересом выполнять учебные задания.

### **Метапредметные результаты**

#### ***Регулятивные универсальные учебные действия***

На основе предлагаемых заданий школьник научится:

- осознавать границы собственных знаний и умений;
  - принимать и понимать словесную или письменную инструкцию;
  - составлять план решения учебной задачи;
  - работать по плану, сличая способ действия с заданным алгоритмом;
- корректировать свою деятельность;
- осуществлять итоговый самоконтроль и определять степень успешности своей работы;
  - оценивать правильность выполнения действий другого;
  - проявлять активность, инициативу, волевые усилия, самостоятельность в обучении; управлять поведением, направленным на достижение поставленной цели;
  - развивать способности к рефлексии.

#### ***Познавательные универсальные учебные действия***

В процессе освоения коррекционного курса обучающийся научится и будет (сможет):

- самостоятельно или с помощью учителя выделять и формулировать познавательную цель;
- выделять необходимую информацию, представленную в разных формах; определять основное и второстепенное для выполнения задания;
- использовать знаково-символические средства, перерабатывать преобразовать информацию из одной формы в другую (составлять план, схему, таблицу);
- осознанно и произвольно строить речевое высказывание;
- осуществлять логические операции анализа, синтеза, обобщения и классификации;
- устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цели рассуждений.

#### ***Коммуникативные универсальные учебные действия***

На основе предлагаемых заданий школьник научится:

- оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста);

-слушать своих сверстников и ступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблемы;

-уметь точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

-работать в парах и малых группах;

- понять и принять учебную задачу, поставленную в вербальной форме.

### **Предметные результаты**

В процессе освоения коррекционного курса обучающийся научится и будет (сможет):

- знать предлоги и правильно употреблять их в речи, дифференцировать предлоги и приставки;

- выполнять звуко-буквенный анализ, фонетический разбор слов, делить слово на слоги для переноса, ставить ударение; обозначать мягкость согласных звуков на письме;

- правильно писать слова с ь для обозначения мягкости согласных, ь разделительным мягким знаком, ъ- разделительным твердым знаком;

- видеть в словах изученные орфограммы, правописание которых основано на полноценных представлениях о звуковом составе слова, и правильно писать их; правильно писать слова с буквами безударных гласных в корне, видеть способами проверки букв гласных и согласных в корне;

- находить и исправлять ошибки в словах с изученными орфограммами; использовать приобретенные навыки словообразования при проверке орфограмм;

- иметь знания о морфемном составе слова, уметь разбирать слова по составу, видеть и называть части слова; образовывать слова с помощью суффиксов и приставок; подбирать однокоренные слова, в том числе с чередующимися согласными в корне; разбирать по составу доступные слова;

- распознавать имена существительные, имена прилагательные, глаголы; давать им определения;

-уметь изменять имена существительные по числам, родам, вопросам (падежам);

-уметь подбирать прилагательные к подходящим по смыслу существительным и наблюдать за изменением грамматических признаков;

-соблюдать на письме орфографические правила: правописание приставок по типу пре-, при-, приставок на з (с); правописание корней с безударными проверяемыми, непроверяемыми, чередующимися гласными, непроизносимыми согласными; ё – о после шипящих в корне слова; правописание суффиксов -чик- (-щик-); -ек- (-ик-) и др.

(в рамках изученного по годам обучения); правописания глаголов (корней с чередованием е // и; использование ь как показателя грамматической формы в инфинитиве, в форме 2-го лица единственного числа после шипящих; -тся и -ться в глаголах; суффиксов -ова-/-ева-, -ыва-/-ива-; личных окончаний глагола (в рамках изученного по годам обучения)).

## **СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ**

Слово. Словосочетание и предложение. Грамматическое оформление предложения. Определение границ предложения. Главные и второстепенные члены предложения. Связь слов в предложении. Количественный и последовательный анализ слов в предложении.

Гласные и согласные звуки. Дифференциация гласных букв. Слоγοобразующая роль гласных. Слоговой анализ и синтез слов. Правила переноса слов. Ударные и безударные гласные. Дифференциация согласных по твердости-мягкости. Обозначение мягкости согласных на письме гласными II ряда. Дифференциация согласных по глухости-звонкости. Правописание парных звонких и глухих согласных. Непроизносимые согласные. Мягкий знак –показатель мягкости согласных. Правописание буквосочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, НЧ, НЩ, ЩН, СТ, СН, ЗД, РЩ. Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу. Правописание разделительных ь и ы.

Корень. Однокоренные слова . Правописание слов с безударными гласными в корне слова. Безударные гласные (способ «смотри в корень»). Безударные гласные (способ «объясни значение слова»). Безударные гласные (способ «измени форму слова»). Безударные гласные (способ «ищи родственников»). Непроверяемые безударные гласные в корне слова. Чередование гласных о и а в корнях –лаг, -лож, -раст, -рос. Правописание ё-о после шипящих в корне. Буквы и-ы после ц. Приставка. Смысловая нагрузка приставок. Анализ и синтез слов с приставками при-и пре-. Правописание гласных в приставках. Правописание согласных в приставках. Предлоги и приставки. Суффикс. Окончание. Основа слова.

Имя существительное. Правописание собственных имен существительных . Род и число имен существительных. Правописание безударных падежных окончаний существительных. Анализ и синтез существительных с суффиксами -от-, -ость, -ств-, -изм, -изн.. Анализ и синтез. существительных со значением профессии, места жительства, предназначения. Мягкий знак после шипящих на конце имён существительных женского рода. Имя прилагательное. Согласование прилагательных и существительных. Образование прилагательных с суффиксами -оват-, -еват-.. Анализ и

синтез прилагательных с суффиксами -лив-, -чив-, -ев-, -ив-, -ов-. Анализ и синтез слов с суффиксами -ин-, -инк-.. Правописание прилагательных с безударными окончаниями. Глагол как часть речи. Не с глаголами . Правописание -тся и -ться в глаголах . Буквы е- и в корнях с чередованием. Изменение глаголов по числам и временам. Правописание безударных личных окончаний глаголов. Мягкий знак после шипящих в глаголах во 2-м лице единственного числа

### **КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ**

Для оценки образовательных достижений используются диагностические и проверочные работы, проводится мониторинг речевого развития обучающихся 5 классов. В качестве диагностического инструментария используются рекомендации и методический материал, представленные в работах И.В. Прищеповой, О.А. Азовой, и др. На основании данных методик проводится обследование устной и письменной речи, результаты которого фиксируются в протоколе. Одной из основных форм обследования навыков письма является диктант, списывание и изложение (сочинение).

Целью тематического контроля является проверка усвоения материала по разделам. Осуществляется анализ и учет орфографических и синтаксических ошибок. Это дает возможность при необходимости внести изменения в календарно-тематическое планирование.

Итоговый контроль проводится в конце учебного года и предназначен для проверки усвоения предметных результатов и мониторинга ошибок в письменных работах учащихся. Формы итогового контроля-списывание, диктант, сочинение, анализ итоговых классных работ.

### **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**

-учебно-наглядный материал (раздаточный материал, схемы, плакаты, развивающие игры);

-логопедический альбом Прокопьевой Т.И. по преодолению аграмматической дисграфии и дизорфографии у школьников;

-цифровые образовательные ресурсы.

### **ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ**

<b>№ п/п</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Основные виды учебной деятельности</b>	<b>Кол-во часов</b>
1-4	Диагностика		4
5	Слово. Словосочетание и предложение	Различать предложение и слово. Составлять предложения из набора слов.	1
6	Грамматическое оформление	Разделять непунктированных	1

	предложения. Определение границ предложения	текст на предложения. Называть признаки предложения.	
7-8	Главные и второстепенные члены предложения. Связь слов в предложении	Сопоставлять интонационное оформление предложений. Ставить знаки препинания в предложении.	2
9	Количественный и последовательный анализ слов в предложении	Называть признаки предложения. Разделять непунктированный текст на предложения. Ставить знаки завершения в предложении, выбирать знак в соответствии со смыслом и интонацией предложения. Читать предложения с разной интонацией. Писать заглавную букву в именах собственных, кличках, географических названиях. Конструировать предложения из заданных слов. Проверять письменную работу по алгоритму (находить и обозначать орфограммы, объяснять условия написания большой буквы в словах).	1
10	Проверочная работа №1	Применять изученные орфограммы	1
11	Гласные и согласные звуки. Дифференциация гласных букв.	Преодолевать специфические ошибки, исключая замены звуков в речи и букв на письме по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры или минимизируя их (в рамках изученного программного материала 5 класса).	1
12	Слогообразующая роль гласных. Слоговой анализ и синтез слов. Правила переноса слов	Слышать, различать, выделять мягкие и твердые согласные в словах. Обозначать мягкость согласных звуков двумя способами. Соотносить количество звуков и букв в словах. Объяснять причину расхождения количества звуков и букв.	1
13	Ударные и безударные гласные	Слушать, называть, записывать слоги с разделительным мягким знаком.	1
14	Дифференциация согласных по твердости-мягкости. Обозначение мягкости согласных на письме гласными II ряда	Образовывать притяжательные прилагательные.	2
15	Дифференциация согласных по глухости-звонкости	Различать написание мягкого и разделительного мягкого знака с опорой на слуховое внимание.	1
16-17	Правописание парных звонких и глухих согласных		1
18	Непроизносимые согласные		1
19	Мягкий знак –показатель мягкости согласных		1
20	Правописание буквосочетаний ЧК, ЧН, ЧТ, НЧ, НЩ, ЩН, СТ, СН, ЗД, РЩ	Использовать знания по фонетике и графике, орфоэпии в практике произношения и правописания (в том	1

21	Правописание буквосочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу	числе правописание разделительных ъ и ь; ы – и после ц; правописание сочетаний жи - ши, ча - ща, чу - щу; -чк-, -чн-, -нч-, -рщ-).	1
22-23	Правописание разделительных ъ и ь	Использовать на письме Ъ, разделительный Ь. Контролировать свое письмо, подчеркивать работу мягкого знака. Читать слова с разделительным мягким знаком, объяснять, что показывает эта буква после согласных перед гласными я, е, ю, ё, и. Читать слова с разделительным мягким знаком и мягким знаком — показателем мягкости, устанавливать различия. Писать проверочную работу после предварительной подготовки.	2
24	.Проверочная работа №2	Применять изученные орфограммы	1
25	Корень. Однокоренные слова	Ориентироваться в понятиях: части слова, корень.	1
26	Правописание слов с безударными гласными в корне слова	Наблюдать над однокоренными словами.	1
27	Безударные гласные (способ «смотри в корень»)	Анализировать однокоренные слова: называть общее лексическое значение корня.	1
28	Безударные гласные (способ «объясни значение слова»)	Находить корень в группе однокоренных слов.	1
29	Безударные гласные (способ «измени форму слова»)	Отличать однокоренные слова от слов с похожим корнем (горе, гора, гореть)	1
30	Безударные гласные (способ «ищи родственников»)	Образовывать однокоренные слова.	1
31	Непроверяемые безударные гласные в корне слова	Подбирать проверочные слова различными способами.	1
32	Проверочная работа №3	Правильно ставить ударение в словах, различать ударный и безударный гласные звуки. Наблюдать несоответствие безударного гласного звук и соответствующей буквы в корне при написании и произношении. Обнаруживать чередующиеся согласные звуки в корне однокоренных слов. Находить и подчеркивать орфограмму. Подбирать слова разных частей речи для проверки безударной гласной в корне слова. Проговаривать алгоритм рассуждения при проверке орфограммы. Находить и исправлять орфографические ошибки.	1



33	Чередование гласных о и а в корнях –лаг, -лож, -раст, -рос	Ориентироваться в понятиях: части слова, основа, корень, приставка, суффикс, окончание. Участвовать в открытии нового знания о составе слова, участвовать в учебном диалоге. Формулировать вывод на основе практической работы со словом. Образовывать слова с помощью приставок. Находить и обозначать в словах приставку и корень. Писать слитно приставку со словом. Подбирать приставки к словам по смысловому значению. Соблюдать на письме орфографические правила: правописание приставок приставок на з (с); правописание корней с буквами о – а в корнях -лаг- / -лож, -рос- / -раст- (-рац-); с буквами ё – о после шипящих в корне слова; с буквами ы, и после ц. Участвовать в открытии новых знаний о составе слова, выделять в слове суффикс. Формулировать вывод на основе практической работы со словом. Сверять написанные слова с образцом. Образовывать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Образовывать слова, обозначающие профессии людей, относительные прилагательные с помощью различных суффиксов, осознавать значимость использования таких слов для успешного общения. Выделять в словах окончание, действовать по алгоритму.	1	
34	Правописание ё-о после шипящих в корне		1	
35	Буквы и-ы после ц		1	
36	Приставка. Смысловая нагрузка приставок		1	
37	Анализ и синтез слов с приставками при-и пре-		1	
38	Правописание гласных в приставках		1	
39	Правописание согласных в приставках		1	
40	Предлоги и приставки		1	
41	Суффикс		1	
42	Окончание. Основа слова		1	
43	Проверочная работа №4		Применять изученные орфограммы	1
44	Имя существительное. Правописание собственных имен существительных		Согласовывать прилагательные с существительными. Употреблять существительные в различных падежных формах.	1
45	Род и число имен существительных		Строить простые распространенные предложения, исключая или минимизируя смысловые и грамматические ошибки.	1
46	Правописание безударных падежных окончаний существительных		1	
47	Анализ и синтез	Образовывать существительные при	1	

	существительных с суффиксами -от-, -ость, -ств-, -изм, -изн.	помощи суффиксов: – ышк-, -оньк- (-еньк-), -ушк- (-юшк-), -чик-, -щик-, -ищ-, -ечк-, -ичк-, -ец-, -иц-, -ок-, -онк-.	
48	Анализ и синтез существительных со значением профессии, места жительства, предназначения	Образовывать существительные при помощи суффиксов и приставок. Образовывать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.	1
49	Мягкий знак после шипящих на конце имён существительных женского рода.	Образовывать слова, обозначающие профессии людей, относительные прилагательные с помощью различных суффиксов, осознавать значимость использования таких слов для успешного общения. Образовывать прилагательные от существительных. Составлять рассказ по заданным словам. Подбирать прилагательные к существительным.	1
50	Проверочная работа №5	Применять изученные орфограммы	1
51	Имя прилагательное. Согласование прилагательных и существительных.	Использовать различные части речи, в том числе существительные, прилагательные, местоимения, глаголы и наречия.	1
52	Образование прилагательных с суффиксами -оват-, -еват-.	Различать существительные, уметь записывать словосочетания и предложения, соблюдая правило слитного и раздельного написания не с именами существительными, правописание собственных имен существительных.	1
53	Анализ и синтез прилагательных с суффиксами -лив-, -чив-, -ев-, -ив-, -ов-	Записывать словосочетания и предложения, соблюдая правило слитного и раздельного написания не с именами прилагательными.	1
54	Анализ и синтез слов с суффиксами -ин-, -инк-.	Различать глаголы совершенного и несовершенного вида, грамматические свойства инфинитива (неопределенной формы) глагола.	1
55	Правописание прилагательных с безударными окончаниями	Спрягать глаголы; соблюдать нормы словоизменения глаголов, постановки ударения в глагольных формах (в рамках изученного), правописания глаголов (корней с чередованием е//и, использования ь как показателя грамматической формы в инфинитиве, в форме 2-го лица единственного числа, в формах повелительного наклонения глагола; -тся и -ться в глаголах; Согласовывать подлежащее со сказуемым, выраженным глаголом.	1
56	Проверочная работа №6		1
57	Глагол как часть речи. Не с глаголами		1
58	Правописание -тся и -ться в глаголах		1
59	Буквы е-и в корнях с чередованием		1
60	Изменение глаголов по числам и временам		1
61	Правописание безударных личных окончаний глаголов		1
62	Мягкий знак после шипящих в глаголах во 2-м лице единственного числа		1

63	<b>Проверочная работа №7</b>	Применять изученные орфограммы	1
64- 68	Диагностика		4