

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция дизорфографии у младших школьников 4 класса
с задержкой психического развития и дизартрией**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Коснырева Анна Михайловна
Обучающийся ЛГП-2141z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ....	10
1.1. Определение понятия дизорфографии, усвоение орфографических умений и навыков у младших школьников в норме	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией	18
1.3. Особенности усвоения орфографических умений и навыков у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией	22
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ	29
2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента.....	29
2.2. Методика исследования моторики, устной речи, письма, орфографических умений и навыков у младших школьников.....	31
2.3. Анализ результатов исследования моторики, устной речи, письма, орфографических умений и навыков у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией	40
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ	59
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией	59
3.2. Организация, планирование и содержание работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией	63
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	69

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: обусловлена недостаточной изученностью дизорфографии у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе, незначительным числом исследований, направленных на изучение эффективных приемов коррекции трудностей усвоения орфографических навыков в начальном звене общеобразовательной школы. На данный момент имеются обширные исследования на наличие дизорфографии у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), тогда как для детей с задержкой психического развития (ЗПР) таких исследований недостаточно. К тому же наблюдается недостаточное количество «срезовых» исследований среди учеников массовой школы, так как дети с ТНР и ЗПР учатся в условиях инклюзии. Но, поскольку на родителей (либо законных представителей) возлагается ответственность за выбор образовательного маршрута для своих детей, и статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может быть присвоен ребенку только с их согласия. Так что дети с дизорфографией, не прошедшие процедуру ПМПК в начальном звене общеобразовательной школы, остаются без коррекционной программы.

Исходя из существующих противоречий нами сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в недостаточности методической разработки коррекционно-логопедической работы по преодолению дизорфографии у детей с задержкой психического развития, отягощенной дизартрией, обучающихся в 4-м классе массовой школы в условиях инклюзии.

Актуальность проблемы и повлияла на выбор **темы** исследования «Коррекция дизорфографии у младших школьников 4 класса с задержкой психического развития и дизартрией»

Одним из важнейших условий школьной адаптации является успешное овладение учащимися орфографически правильным письмом [50, с. 5].

Такое понятие, как дизорфография стало обсуждаться в логопедической среде сравнительно недавно. Еще 30 лет назад стойкие орфографические ошибки воспринимались как проявление школьной неуспеваемости детей или некачественного обучения. Подобные нарушения, как правило, преодолевали сами учителя. На процесс усвоения орфографии с психологической точки зрения обратил внимание Д. Н. Богоявленский [10], Е. Д. Божович [11]. Понимание дизорфографии как вида языкового нарушения, как особенность формирования письменной речи, которые требуют логопедического вмешательства, произошло благодаря исследованиям Г. М. Сумченко [27] и И. В. Прищеповой [49], разработками Р. И. Лалаевой [32, 33], О. И. Азовой [1-4], О. В. Елецкой [18-19] и других исследователей. Ученые говорят, что дизорфография – это, скорее, проблема языковой некомпетентности детей, нежели проблема обучения.

Исследованию дизорфографии у детей младшего школьного возраста в отечественной науке отведено особое место. Ее исследованием занимались Б. Г. Ананьев, Д. Н. Богоявленский, Л. Я. Гадасина, А. Н. Гвоздев, Н. Ю. Горбачевская, С. Ф. Жуйков, С. Ф. Иваненко, О. Г. Ивановская, И. К. Колповская, Р. И. Лалаева, М. Р. Львов, С. С. Мнухин, Л. Г. Милостивенко, А. А. Назарова, М. С. Рождественский, С. Ф. Савченко, В. В. Тарасун, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, С. И. Шаховская, С. Б. Яковлев, А. В. Ястребова, и др.

Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова приводят общее определение и раскрывают сущность самого понятия. Дизорфография представляет собой языковое расстройство, которое характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений. Ряд работ по теоретическому и практическому исследованию дизорфографии принадлежит О. И. Азовой, которая отмечает, что основную категорию детей с дизорфографией составляют ученики 3-4 классов школ, в то время как большинство исследований обращается к исследованию

дизорфографии на начальных этапах овладения детьми орфографией. К концу начальной школы дизорфография приобретает прогрессирующую симптоматику, что обусловлено усложнением письменной речевой деятельности в 4 классе, невозможностью овладеть новыми орфографическими правилами по причине неусвоения предыдущих правил [2, с. 380].

Дизорфография представляет собой языковое расстройство, которое проявляется в структуре задержки психического развития и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений. Дизартрия, в свою очередь, усугубляет проблему, затрудняя процесс развития речи.

Цель данного исследования состоит в теоретическом и практическом изучении вопросов выявления и коррекции дизорфографии у обучающихся с задержкой психического развития и дизартрией в условиях инклюзивного обучения в начальном звене массовой школы. И её апробации на логопедических занятиях в МАОУ ГО Заречный «СОШ №1».

Объектом исследования является моторика, устная речь, письмо, орфографические умения и навыки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.

Предметом – процесс коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.

Гипотеза исследования. Предполагаем, что коррекция дизорфографии у детей 4 класса общеобразовательной школы будет успешной при создании и реализации системной, комплексной, дифференцированной логопедической помощи, с опорой на программные требования орфографических знаний по русскому языку, с учетом структуры речевого дефекта детей с ЗПР и дизартрией.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические основы проблемы, раскрыв основы овладения орфографическими знаниями, умениями, навыками и изучив психологические и речевые предпосылки их формирования.

2. Организовать экспериментальное изучение уровня сформированности моторики, устной речи, письма, орфографических умений и навыков у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции дизорфографии младших школьников 4 класса с задержкой психического развития и дизартрией в условиях инклюзивного обучения в массовой школе.

4. Провести контрольный эксперимент для оценки эффективности проведенного коррекционного воздействия.

Методологической основой исследования стали: положение психологии и педагогики: о единстве законов нормального и аномального развития (Л. С. Выготский, Г. Я. Трошин); положение о системном характере языкового развития ребенка (Е. Н. Винарская, А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин); положения психологии и педагогики: о теории формирования и нарушения навыка письма (Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова); принципы системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речевого развития (Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева); теории речевой деятельности (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн); современные представления о письме как о сложной многоуровневой, функциональной системе (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия).

Методы исследования:

- Теоретические (анализ отечественной литературы и практических методик в соответствии с темой исследования).
- Организационные (организация эксперимента, отбор детей, выбор базы исследования).

- Биографические (сбор анкетных и анамнестических данных детей).
- Эмпирические (наблюдение, беседа с родителями и педагогами, констатирующий и обучающий эксперимент).
- Количественные (количественная обработка данных эксперимента).
- Интерпретационные (представление полученных данных в виде графических форм).

Научная и практическая значимость исследования заключается в том, что в работе содержится системный подход коррекции дизорфографии у младших школьников с дизартрическими расстройствами и задержкой психического развития. Разработанный дифференцированный метод для детей младшего школьного возраста развивает способности, навыки у детей по русскому языку. Систематическая работа, направленная на формирование и развитие различных видов речи (устной, письменной), на индивидуальных логопедических занятиях обеспечивает не только исправление орфографических ошибок в письменной речи, но и обеспечивает совершенствование всех сторон речевой деятельности, развитию фонематических процессов, что, в итоге, ведет к развитию языковой личности.

Положения, выносимые на защиту

- Дизорфография — это специфическое нарушение письменной речи, как самостоятельное, так и комплексное, которое носит системный характер; особое психофизиологическое состояние, при котором учащимся сложно овладевать орфографическими навыками и его необходимо различать от безграмотного письма из-за недостаточного качества обучения ребенка.

- Чтобы выработать орфографические умения и навыки — необходимо выполнять упражнения, как целенаправленные, так и специально организованные повторяющиеся действия. Упражнениями всё больше совершенствовать способы действий, закреплять их и таким образом вырабатывать автоматизм, формируя навыки. Если человек, начиная выполнять действие, не обдумывает заранее, как он будет его осуществлять, не выделяет из него отдельных частных операций, то это означает наличие

навыка. Благодаря формированию навыков действие выполняется быстро и точно, и можно сконцентрироваться на развитии и получении новых знаний, умений и навыков.

- Больше всего ошибок при дизорфографии учащиеся допускают, нарушая, в основном, морфологический принцип письма и традиционный принцип.

- Несформированность лексико-грамматического строя речи взаимосвязана с недоразвитием у детей с дизорфографией речевых и неречевых психических функций, недостаточным уровнем развития мыслительных операций и мышления в целом. Вследствие этого у школьников с дизорфографией проявляются стойкие орфографические ошибки и на письме.

- Преодоление симптомов дизартрии в значительной степени повышает коррекцию звукопроизношения ребенка, что в свою очередь приведет к улучшению письменной речи.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение городского округа Заречный «Средняя общеобразовательная школа №1» (Далее МАОУ ГО Заречный «СОШ №1»), 624250, Свердловская область, г. Заречный, ул. Ленинградская, 6а.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Определение понятия дизорфографии, усвоение орфографических умений и навыков у детей в норме

Еще в конце XX века устойчивое неуспевание правил орфографии рассматривалось только как результат их некачественного обучения, проявление школьной неуспеваемости, связывали с общей безграмотностью и даже ленью обучающегося. Под «неуспеваемостью» П. П. Блонский понимал несоответствие поведения и результаты обучения воспитательным и дидактическим требованиям школы. Он видел корень проблемы в недисциплинированности учеников и выявлял различные причины «плохой орфографии» [9, с. 22].

Современная наука позволяет дифференцировать термины, используемые для нарушения письменной речи. В отечественной литературе представлены несколько терминов: дисграфия (аграфия), дислексия (алексия) и дизорфография. Большая часть наблюдений, касающихся дислексии, напрямую относится к дисграфии, очень часто оба эти нарушения встречаются вместе у одного и того же ребенка. Важно отметить, что эта проблема не является следствием нарушения слуха, зрения или интеллекта. Необходимо *разграничить понятия дисграфии и дизорфографии*, и в этом нам помогут принципы русского письма, которые при этом нарушаются.

Принципы русской орфографии часто рассматривают с точки зрения лингвистики (фонологии, морфемики и пр.). Различные типы орфограмм соответствуют тому или иному принципу, что помогает в выборе методов и приёмов обучения. Таким образом, свойства орфографии раскрываются через её принципы, а именно, её основные положения и теории [43, с. 221].

Кратко рассмотрим некоторые принципы и сведём их в таблицу 1.

Принципы русской орфографии

Принцип письма	Что регулирует	Пример
Фонетический	Передаёт прямое соответствие между фонемой и графемой. Буквами изображаются реально произносимые звуки (Парамонова Л.Г. Русский язык. Правописание и грамматика. – СПб.: Дельта, 2001. – 112 с.)	Слова, в которых все звуки находятся в сильных позициях: гласные под ударением, согласные в условиях ясного звучания (например, дом, сок, стул, слон).
Морфологический	Значимые части слова -морфемы сохраняют на письме единообразие написания, несмотря на разные фонетические условия, которые изменяют произношение гласных и согласных	Безударный гласный в корне слова (провер.)
		Парный согласный
		Непроизносимый согласный
		Приставка
		Суффикс
Традиционный	Написания, унаследованные от прошлых эпох, которые закрепились по традиции. Так пишутся слова с забытой этимологией, слова с гласными и, о после шипящих слова иноязычного происхождения	Окончание
		Жи-ши, ча-ща, чу-щу
		Чк, чн, нщ, рщ, ст, зн, сн
		Правописание слов, имеющих орфоэпическое традиционное произношение
	Из этого принципа Щерба (1957) выделил <i>исторический</i> принцип, правописание можно проследить исторически	Правописание словарных слов
		Правописание удвоенных согласных
		Правописание предлогов
		Правописание наречий
Грамматический	Принцип морфолого-графических аналогий Ю. С. Маслов (1973) и И. Г. Овчинникова (2004) те виды написаний, которые отражают грамматические особенности слова, передают такие категории как род, число, падеж, принадлежность к определенной части речи	Ь на конце имени сущ.-го
		Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов
Слого-морфемный	Сочетание фонетического и морфологического, которое регулирует правила переноса частей слов с одной строки на другую А. И. Моисеев «учитывается прежде всего слоговая структура слова, а затем его морфемная структура»	неправильный перенос слова

Принцип письма	Что регулирует	Пример
Лексико-логический	Моисеев А. И.: «части слов пишутся слитно, слова- раздельно»	Слитное написание предлог+слово
		Слитное написание слово+предлог
	Ряд авторов выделяет словообразовательно-грамматический применяется при написании сложных прилагательных с соединительными -о- или -е-	Слитное написание слово+слово
	Лексико-синтаксический принцип определяет правила написания слитных, раздельных и дефисных написаний слов и их частей,	Раздельное написание слова
		Пропуск дефиса
Семантический принцип	Смысловой Д.И. Алексеев	Заглавная буква в именах собственных

В таблице 1 представлено разделение принципов, которое предложили О. Б. Иншакова и А. А. Назарова [23] В соответствии с выделенными принципами и будут анализироваться письменные работы в констатирующем эксперименте.

Если при *дисграфии* преимущественно нарушен принцип фонематического принципа написания, то *дизорфография* связана с трудностями морфологического принципа написания. Благодаря исследованиям Г. М. Сумченко, И. В. Прищеповой, Р. И. Лалаевой и др., нарушения овладения орфографическими нормами правописания начинают выделять в самостоятельное нарушение, за которым прочно закрепляется термин «дизорфография». Позднее данный термин получает многочисленные трактовки.

Ниже приводятся основные определения дизорфографии в современной литературе.

Дизорфографию, как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, в основе которого лежит несформированность морфологического анализа охарактеризовал А. Н. Корнев (1997) Эти

нарушения характеризуются неспособностью овладеть орфографическими навыками, даже в том случае, если человек знает все правила правописания. Человек может полностью освоить теорию, но он не обладает способностью применить данную теорию на практике [28, с. 137].

Р. И. Лалаева (2004) под дизорфографией понимает стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [31, с. 74].

О. И. Азова (2006) выявляет дизорфографию как системное языковое расстройство; при этом у детей преимущественно нарушается метаязыковая речемышлительная деятельность, т.е. деятельность по осознанию языковых закономерностей. Симптоматика дизорфографии характеризуется стойкостью и прогрессирующей динамикой. [2, с. 3].

Л. Г. Парамонова (2008) считает, что дизорфография - специфическая неспособность учащихся к усвоению орфографических правил [46, с. 3].

О. В. Елецкая (2011) считает дизорфографию системным расстройством формирования и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующим полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей [18, дата обращения 23.10.2023].

И. В. Прищепова (2012) дизорфографию, как стойкую и специфическую несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков» обуславливает недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [47, с. 5].

Из вышеперечисленного можно сделать *вывод*, что дизорфография — это специфическое нарушение письменной речи, как самостоятельное, так и комплексное, которое носит системный характер; особое психофизиологическое состояние, при котором учащимся сложно овладевать орфографическими навыками и его необходимо отличать от безграмотного письма из-за недостаточного качества обучения ребенка. И такие дети

нуждаются в логопедической помощи.

Н. Ю. Шарипова уверена в том, что человеку важно уметь орфографически правильно оформлять письменные материалы, чтобы успешно развиваться в условиях современной динамичной языковой ситуации. Орфографическая система русского языка тесно связана с буквенной системой. Буквенный состав многих русских слов существенно отличается от их звукового наполнения. Правила русского языка претерпевали множество реформ в течение длительного периода. В настоящее время основополагающим является Свод правил русской орфографии, который датирован 1956 г. [59, с. 153].

Понятия навыка и умения входит в триаду ЗУН (знание — умение — навык) — одну из концепций, разработанную в рамках советской педагогики. И, если навык — это способность деятельности, сформированная путём повторения и доведённая до автоматизма. Тогда, как умение — это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Формируется путём упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Как отмечал еще Фома Аквинский в своём трактате о навыках, слово «навык» (*habitus*) произошло от глагола «обладать» (*habere*) и «навыком называется некоторое действие того, кто обладает, и претерпевание того, чем он обладает».

Факторами, влияющими на формирование навыка, являются:

- 1) мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнения, подкрепление, формирование в целом или по частям;
- 2) для уяснения содержания операции - уровень личного развития, наличие знаний, умений, способ объяснения содержания операции, обратная связь;
- 3) для овладения операцией - полнота уяснения её содержания, постепенность перехода от одного уровня овладения к другому

по определенным показателям (автоматизированность, интериоризованность, скорость и пр).

Различные сочетания этих факторов создают различные картины процесса формирования навыка:

- быстрый прогресс в начале и замедленный в конце,
- наоборот, замедленный прогресс вначале и ускоренный в конце;
- также возможны и смешанные варианты.

Два пути овладения навыками давно описаны в литературе сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию. Одним из безусловных достижений педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие складывается как полностью осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленскому, С. А. Жуйкову, а также учёным-методистам Л. Н. Гвоздеву, А. М. Пешковскому, С. Н. Рождественскому и другим.

Как показывают наблюдения, Л. Г. Парамоновой, чтобы успешно овладеть орфографическими навыками, детям необходимо пользоваться морфологическим принципом письма [46, с. 4]. Ниже приведены три основные правила, придерживаясь которых нормотипичные дети осваивают эти навыки.

1. Освоение грамматических правил. Основными правилами является написание морфем, из которых состоит слово. Сначала учащийся должен овладеть навыком морфологического анализа слова, что значит, научиться безошибочно и быстро находить в каждом слове отдельные морфологические части, входящие в его состав. Следует четко различать части слова, а именно: основу, приставку, корень, суффикс, окончание. Необходимо понимать значение этих морфологических элементов. Морфологический анализ слова является предметом изучения уже в начальных классах.

2. Достаточный и активный словарный запас. Дети должны уметь

оперировать однокоренными словами, должны с легкостью уметь отделять корень от других частей речи. Словарь должен в полной мере осмысливаться ребенком и систематизироваться. Также ребенок должен уметь подбирать проверочные слова к ряду однокоренных слов.

3. Развитие языкового чутья, умение интуитивно подбирать нужные формы слов, отличать правильные словоформы от неправильных. Прежде, чем начать осваивать орфографические правила, ребенок в полной мере овладевает грамматическими категориями речи, знает грамматические нормы. Именно это чутье помогает ребенку быстро осваивать грамматические и речевые правила.

Если у ребенка не сформированы данные предпосылки, то освоить орфографические навыки он не сможет не потому, что не знает правил, а потому что он не способен их усвоить без специально организованной коррекционной работы [46, с. 5].

6 октября 2009 года на территории Российской Федерации начал действовать Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования, а с 1 сентября 2022 года действует новый ФГОС. В IV главе «Требования к результатам освоения программы начального общего образования» в статьях с 40 — 43 можно ознакомиться с тем, что должны освоить обучающиеся

1) личностные результаты:

- формирование у обучающихся основ российской гражданской идентичности;
- готовность обучающихся к саморазвитию; мотивацию к познанию и обучению;
- ценностные установки и социально значимые качества личности;
- активное участие в социально значимой деятельности;

2) метапредметные результаты:

- универсальные познавательные учебные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией);
- универсальные коммуникативные действия (общение, совместная

деятельность, презентация);

-универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль);

3) предметные результаты, включающие освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт деятельности, специфической для данной предметной области, по получению нового знания, его преобразованию и применению.

Таблица 2

Орфограммы, которые должен усвоить обучающийся 3, 4 класса

3 класс	4 класс
1. Большая буква в начале предложения 2. Имена собственные 3. Сочетания ЖИ–ШИ, ЧА–ЩА, ЧУ–ЩУ 4. Мягкий знак – показатель мягкости 5. Разделительный мягкий знак 6. Сочетания ЧК-ЧН 7. Проверяемые безударные гласные в корне слова (более сложные) 8. Непроверяемые безударные гласные в корне слова (словарные слова) 9. Парные согласные в слабой позиции (сомнительные согласные) в конце и середине слова (более сложные) 10. Имена собственные 11. Предлоги 12. Разделительный Ъ знак 13. Удвоенная согласная 14. Написание приставок и предлогов 15. Непроизносимые согласные 16. Сочетание СН и ЗН 17. Мягкий знак после шипящих 18. Падежные окончания имен существительных 19. Падежные окончания имён прилагательных 20. Род, число, время глаголов 21. НЕ с глаголами 22. Сложные слова	<i>К пунктам 1-22 добавляются</i> 23 Правописание О и Е в окончаниях имен существительных после шипящих и Ц - Безударные личные окончания глаголов 24. Суффиксы глаголов прошедшего времени 25. Правописание -ТСЯ и -ТЬСЯ в глаголах 26. Пунктуация в предложениях с однородными членами 27. Пунктуация в сложных предложениях 28. Прямая речь. Пунктуация

В таблице 2 мы можем увидеть, что ученик к концу начальной школы осваивает все основные принципы русской орфографии.

Согласно рабочим программам, с которыми работает образовательная организация, в которой проводится данное исследование (образовательная

программа «Школа России») обучающиеся к концу третьего класса должны овладеть следующими орфографическими умениями:

- обнаруживать все известные орфограммы;
- выявлять случаи непроверяемых написаний;
- осознанно выбирать буквы, если способы решения орфографических задач знакомы, и оставлять «окошки», если решение неизвестно или вызывает сомнение;
- самостоятельно пользоваться орфографическим словарем учебника;
- выполнять необходимые действия и правильно писать: буквы в полногласных и неполногласных сочетаниях в корнях слов (-оро-, -ра- и др. в освоенных словах);
- буквы соединительных гласных в сложных словах; списывать и писать под диктовку текст объемом 55 – 65 слов; проверять написанное, находить и исправлять орфографические ошибки на изученные правила [55, с. 4].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Основную массу обучающихся 4х классов общеобразовательной школы составляют дети в возрасте 10-11 лет. В этом возрасте им предстоит этап перехода в основное звено образовательной организации, который соответствует предкризисной фазе развития ребенка — переход к кризису младшего подросткового возраста (11-13 лет). В этот период положено начало перехода от детства к взрослению, при котором центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение и развитие у него самосознания — представления о том, что он уже не ребёнок. «Чувство взрослости», а также внутренней переориентацией подростка с правил и ограничений, связанных с моралью послушания, на нормы поведения взрослых. Независимость выбора поведения и является

самостоятельностью мышления. Подростки принимают лишь то, что лично им кажется логичным и адекватным.

Развивается способность к рефлексии, осознанию себя и собственных действий. М. В. Никитина считает, что это постепенно формирует личное отношение к учению [45, дата обращения 23.10.2023].

У ребенка его сознательная учебная активность постепенно преобразуется в самостоятельную деятельность школьника, где формулируется учебная задача, производятся учебные действия и действия контроля, осуществляется оценка. Таким образом, как считают В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин, учебная деятельность постепенно превращается в самообучение [60, с. 220].

Известно мнение Л. И. Божович, что у детей младшего школьного возраста ведущей деятельностью является учебная – особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения [12, с. 4]. А также в данный период начинает доминировать мышление; происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, которое и становится преимущественным. В начальной школе дети много работают с различного рода наглядными материалами, далее по мере взросления подобные наглядные материалы сокращаются. Образное мышление в меньшей степени становится необходимым в учебном процессе [16, с. 35].

Изучая вопросы воспитания сознательного отношения учащихся, Л. А. Высотина к основным компонентам в структуре отношения к учебной деятельности относит:

- 1) мотивационный компонент – мотивы учения;
- 2) эмоциональный компонент – эмоциональные переживания и чувства;
- 3) волевой компонент – волевые качества личности [17, с. 5].

Важнейшим компонентом в структуре отношения к учебной деятельности являются мотивы. М. В. Матюхина различает две группы учебных мотивов, влияющих на успешность младших школьников в учебном

процессе:

1) первая группа представлена познавательными мотивами, связанными с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) вторая группа представлена социальными мотивами, связанными с различными социальными контактами ребенка с окружающими. [41, с. 5].

Наличие данных мотивов может быть недостаточным для успешности, если у младшего школьника отсутствует умение ставить цель и достигать необходимого результата. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие умений постановки целей является показателем способности целеполагания младших школьников в учебной деятельности. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной сферы ученика, повышая вероятность успешности в учебной деятельности. Воспитание учебной мотивации, постановки целей у младших школьников должно сопровождаться и воздействием на эмоциональное отношение школьников к учению, к достижению успешности. Чувства и эмоции, как психические процессы, отражают реальную действительность в форме переживания. В чувствах и эмоциях отражаются потребности ребенка, а способы, которыми эти потребности удовлетворяются, влияют на его процесс социализации [17, с. 5].

В младшем школьном возрасте усложняется характер волевой сферы личности, в структуре поведения изменяется её удельный вес, в связи с чем ребенок сильнее стремится преодолевать больше трудностей. Развитие воли в младшем школьном возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, системой соподчинения мотивов [12, с. 26].

Воля формируется у ребенка в процессе общения со взрослыми, с которых он берет пример. По Л. С. Выготскому, взрослый сначала сам проговаривает необходимые для достижения цели действия, а ребенок ориентируется на взрослого. Позднее, ребенок сам начинает давать себе речевые команды, формируя произвольное поведение, способность

регулировать себя [17, с. 5]. Сформированные волевые качества младшего школьника позволяют ему эффективно выполнять учебные задания, следовать школьному режиму, регулировать свое поведение и эмоциональное состояние, ставить цели и достигать нужного результата, что в свою очередь способствует успешности в процессе обучения [17, с. 6.].

У детей в норме к четвертому классу уже должна быть хорошо развита мелкая, крупная, артикуляционная моторика, полностью сформированы звукопроизношение, фонематические процессы. Предполагается, что техника чтения на уровне четвертого класса уже достаточно беглая, выразительная и осознанная, словарный запас уточнен и расширен. Ребенок умеет свободно выражать свои мысли в устной форме. Также у него окончательно определилось межлатеральное предпочтение.

У детей же с задержкой психического развития имеется специфический характер развития речи. Большинство таких детей имеют системное недоразвитие речи, которое включает в себя нарушение фонетико-фонематических процессов, скудный словарный запас, нарушения грамматического строя речи, недостаточную сформированность связной речи (Н. Ю. Борякова, Г. Г. Голубева, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович и другие).

Своеобразие речевого развития детей с ЗПР проявляется в парциальности, неоднородности, мозаичности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, выражается в различных вариантах нарушений развития речевых процессов (В. В. Морозова). Качество словарного запаса таких детей отражает специфику их познавательной деятельности, ограниченность представлений, трудности осмысления особенностей и закономерностей окружающего мира (О. В. Вольская, С. Г. Шевченко, Д. Б. Эльконин и другие). Вследствие недоразвития процессов словообразования, словоизменения и оформления синтаксической структуры предложения, у таких детей значительно страдает грамматический строй речи (Н. Ю. Борякова, Е. С. Слепович, Л. В. Яссман и другие). По мнению Д. И. Бойкова, Н. Ю. Боряковой и Р. И. Лалаевой, в связной речи

детей с ЗПР наблюдаются соскальзывания на случайные ассоциации, имеются значительные нарушения программирования текста рассказов, речевая деятельность не подчинена замыслу. Таким образом, симптомы, механизмы, структура речевых нарушений у детей с ЗПР отличается вариативностью, сочетанностью расстройств различных компонентов речевой системы.

Осложнение в виде псевдобульбарной дизартрии отягощает процесс речевого развития. Поражение проводящих путей черепно-мозговых нервов приводит к тому, что нарушается иннервация двигательных актов, возникает нарушение общей моторной сферы, мелкой и артикуляционной моторики. Как считает Г. Г. Голубева, у детей с ЗПР, имеющих псевдобульбарную дизартрию, нарушения артикуляционной моторики связаны с ограниченной подвижностью мышц из-за неправильной их иннервации, с нарушением общего мышечного тонуса, с наличием расстройств координации и произвольных синкинезий. Специфические нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития с дизартрией в структуре дефекта обусловлены недоразвитием их аналитико-синтетической деятельности, неполноценностью ряда высших психических функций и процессов, (таких, как эмоционально-волевая сфера, восприятие, память, внимание), что имеет прямое отношение к речевой деятельности.

1.3. Особенности усвоения орфографических умений и навыков младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Усвоение орфографических навыков — это процесс, состоящий из многих компонентов и зависящий от многих физических и психологических особенностей личности и развивающийся поэтапно, в динамике. Человек должен в определенной мере владеть умственными приемами и операциями, а также быть готовым к усвоению новых навыков. Важную роль в этом играет и готовность применять родной язык на практическом уровне [10, с. 33, 210].

Исследователи Д. Н. Богоявленский, Г. Г. Граник, П. С. Жедек, С. Ф. Жуйков, В. В. Репкин, методисты Н. Н. Алгазина, М. Т. Баранов, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовская, А. В. Текучев, Е. Г. Шатова и другие подчеркивают, насколько зависит результат обучения орфографии от способности пишущего обнаруживать орфограммы. Отсутствие соответствующих умений считают важнейшей причиной орфографических ошибок.

Изучая симптомы дизорфографии, можно понять причины её возникновения и особенности проявления. Как правило, это несформированность операционных компонентов словесно-логического мышления (классификация, систематизация, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, отвлечение), речеслуховая память. Как отмечают Лалаева Р. И. и Прищепова И. В., наряду с дизорфографией у детей, как правило, выявляются и недостаток концентрации внимания, и трудность в переключении с одного вида деятельности на другой [33, с. 3].

Дети с данной патологией нечетко владеют учебной терминологией (такими понятиями как: “звук”, “слог”, “гласные”, “согласные”). Они не умеют формулировать своими словами правила правописания и применять их на письме. Учащиеся с дизорфографией затрудняются при распознавании “ошибкоопасных мест” (термин М. Р. Львова) в слове, “не узнают” встретившуюся в слове орфограмму. Ученики с данной патологией, как правило, не находят в словах тех букв и их сочетаний, которые требуют проверки [36, с. 154].

У младших школьников с ЗПР и дизартрией, страдающих дизорфографией, значительно снижены навыки предварительного и текущего видов самоконтроля, что отрицательно сказывается на формировании у них «орфографического чутья» [50, с. 124].

По мнению Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитривой, у детей с дизорфографией имеются специфические нарушения, указывающие на заинтересованность определенных зон левого полушария: трудности выделения в предмете

«пространственно-геометрических признаков»; затруднение анализа зрительных предметных образов с выделением их признаков; нарушение понимания слов и оттенков их значений [14, с. 56].

В конечном счете, детям с дизорфографией, по мнению авторов, 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. Особые затруднения у детей данной категории вызывают задания по подбору однокоренных слов, проверочных слов, задания на словоизменение, морфемное членение. В связной речи у детей наблюдаются замены слов, специфические парафазии. Авторы отмечают, что «...несмотря на значительную сохранность невербальных ВПФ, у детей достаточно грубо нарушены предпосылки, лежащие в основе овладения морфологическим способом письма и орфографией» [1, с. 7].

Исходя из наблюдений Л. Г. Парамоновой, которые приведены в параграфе 1.1., дети с дизорфографией не справляются с *тремя основными правилами* успешного овладения орфографическими навыками [46, с. 4].

1. Страдает освоение грамматических правил, а, значит и написание морфем, из которых состоит слово. Вызывает затруднения морфологический анализ слов, то есть находить в каждом слове отдельные морфологические части, входящие в его состав. Сложно четко различать части слова, а именно: основу, приставку, корень, суффикс, окончание. Ребенок не понимает значения этих морфологических элементов.

2. Объём словарного запаса снижен. Поиск однокоренных слов затруднён, и любые операции с однокоренными словами вызывают затруднения. Словарь не систематизирован, не осмысливается в полной мере. Рвётся нить связи между проверочными словами.

3. Ребенок не в полной мере овладевает грамматическими категориями речи, не знает грамматические нормы. Наблюдается отсутствие языкового

чутья. И интуитивно подбирать необходимые словоформы, отличать правильные словоформы от неправильных становится невозможно [46, с. 4].

Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с дизорфографией отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Из-за постоянной ситуации неуспешности, плохих оценок не только по русскому языку, но и остальным предметам, им свойственна низкая учебная мотивация. Таким детям не хватает уверенности в себе, присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, негативизм, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками, отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля. Такое состояние может также сочетаться с рядом неврологических и психопатологических синдромов.

Выделяют несколько видов дизорфографии (Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова и Л. Ф. Спирова):

1. Морфологическая. Ребенок совершает значительное количество орфографических ошибок, при выполнении самостоятельных письменных заданий (изложения, сочинения). Знает правило, помнит его, но не применяет.

2. Синтаксическая. У ребенка проявляется неспособность к овладению различными синтаксическими правилами, например – пунктуацией. Систематически возникают сложности при составлении текста.

3. Смешанная. У ребенка при выполнении письменных заданий наблюдаются частые пунктуационные и орфографические ошибки.

Дизорфография проявляется такими симптомами:

- невозможность запомнить понятия «слово», «звук», «слог»;
- сложность в усвоении правил правописания (происходит более медленно, чем у других учеников);
- отсутствие сформированного навыка производить умозаключения,

определять последовательность действий при выполнении письменных заданий по языку;

- приведение неверных примеров на изученные правила;
- непонимание грамматических признаков орфограмм;
- затруднения при заданиях на подбор родственных слов, разбор слова на составляющие морфемы;
- безрезультативность выполнения заданий на самопроверку.

О. В. Елецкая предлагает следующую типологию симптомов дизорфографии, которые представлены в таблице 3 [18, с. 5].

Таблица 3

Симптомы дизорфографии

I ТИП
• недостаточная сформированность у детей грамматических понятий и соответствующего терминологического словаря; • низкий уровень усвоения правил и закономерностей функционирования языковых единиц; • неполноценность лингвистического мышления (прежде всего, операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа) и чувства языка; • слабая мотивация детей к изучению орфографических правил; • неспособность опираться в письменной деятельности на правила; • неспособность усвоить и применять в письме алгоритм орфографических действий.
II ТИП
<i>Орфографические ошибки в приставках</i> • написание звонких и глухих согласных на границе с корнем (натстроить одступили); • правописание гласных (пабежали, праснулись)
<i>Орфографические ошибки в корнях слов</i> • смешение безударных гласных О-А, Е-И, Я-И-Е как стремление пишущего к фонематичности (сталовая, затимно, потрисение); • замены безударных гласных О-А, Е-И, Я-И-Е, происхождение которых можно объяснить орфографическим гиперизмом или ошибочным написанием, которое возникло в результате применения орфографического правила в том случае, когда использование его избыточно (фантозировать, посенел, потресение); • смешение безударных гласных О-А, Е-И, Я-И-Е как стремление пишущего к фонематичности (сталовая, затимно, потрисение); • замены безударных гласных О-А, Е-И, Я-И-Е, происхождение которых можно проверить • пропуск произносимых согласных: усный, лесница; • вставки произносимых согласных по ложной • аналогии с известными словами: отвестно как: честно, известно; • ошибки написания проверяемых согласных в корне слова: в словах со стечением • согласных (трупка, лотка) и в конце слова (гот, ёш); • ошибки в правописании букв О-Ё после шипящих в корне слова (причоска, шёрох)

Симптомы дизорфографии

Орфографические ошибки в окончаниях слов

- отсутствие подобных окончаний в системе флексий существительных: охотиться за рыбами; прилагательных: светлая пятнышки, непраздничная чаща; глаголов: пенется, гоняется;
- неправильный выбор безударных окончаний существительных 2 склонения при нейтрализации фонем <э> и <и>, когда такие грамматические особенности части речи, как падеж и тип склонения не учитываются: в мае, по округи;
- игнорирование типа склонения существительных при написании существительных с основой на шипящий: сосновых чащ, из-за тучь, ночь; ошибочное написание Ъ вследствие того, что необходимость маркирования мягкости согласных на письме по правилам графики школьниками осознаётся, а краткая форма имени прилагательного с основой на шипящий не опознана: голос всеведущь и певучь;
- неправильное написание безударных окончаний, произведенное в результате отсутствия учёта грамматической характеристики рода, числа, падежа прилагательных: в яблоневама саду, в берёзовой роще [123];
- ошибки вследствие трудности в осознании формы глагола: идёшь, дышишь;
- ошибки, обусловленные игнорированием типа спряжения глагола при выборе формообразующих аффиксов: начинается, зависит

По степени выраженности выделяется 3 вида дизорфографии: тяжёлая (низкий уровень выполнения заданий и уровень ниже среднего), средняя (в основном, большинство заданий выполняются на среднем уровне). При лёгкой степени дизорфографии ученики выполняют более половины упражнений на уровне выше среднего и лишь отдельные – на среднем и высоком уровнях [33, с. 3].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что дизорфография — это специфическое нарушение письменной речи, как самостоятельное, так и комплексное, которое носит системный характер; особое психофизиологическое состояние, при котором учащимся сложно овладеть орфографическими навыками и его необходимо различать от безграмотного письма из-за недостаточного качества обучения ребенка.

Чтобы выработать орфографические умения и навыки — необходимо выполнять упражнения, как целенаправленные, так и специально

организованные повторяющиеся действия. Упражнениями всё больше совершенствовать способы действий, закреплять их и таким образом вырабатывать автоматизм, формируя навыки. Если человек, начиная выполнять действие, не обдумывает заранее, как он будет его осуществлять, не выделяет из него отдельных частных операций, то это означает наличие навыка. Благодаря формированию навыков действие выполняется быстро и точно, и можно сконцентрироваться на развитии и получении новых знаний, умений и навыков.

У большинства детей с ЗПР имеется системное недоразвитие речи, которое включает в себя нарушение фонетико-фонематических процессов, скудный словарный запас, нарушения грамматического строя речи, недостаточную сформированность связной речи симптомы, механизмы, структура речевых нарушений у детей с ЗПР отличается вариативностью, сочетанностью расстройств различных компонентов речевой системы.

Осложнение в виде псевдобульбарной дизартрии отягощает процесс речевого развития. Специфические нарушения речевого развития у детей с ЗПР и дизартрией в структуре дефекта обусловлены недоразвитием их аналитико-синтетической деятельности, неполноценностью ряда высших психических функций и процессов, что имеет прямое отношение к речевой деятельности.

Дети с ЗПР и дизартрией, имеющие дизорфографию, испытывают огромное количество трудностей на всех этапах обучения. И такие дети нуждаются в логопедической помощи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента

Целью экспериментального исследования является выявление из группы младших школьников с дизорфографией детей с задержкой психического развития и дизартрией, изучение сформированности у них устной речи, моторики, письма, орфографических умений и навыков.

Объектом исследования является моторика, устная речь, письмо, орфографические умения и навыки у обучающихся 4 класса с задержкой психического развития и дизартрией в условиях инклюзивного обучения в общеобразовательной школе.

Задачи: организовать экспериментальное изучение уровня сформированности устной речи, письма, орфографических умений и навыков, выявить дизорфографию у четвероклассников с задержкой психического развития и дизартрией.

Логопедическое обследование ребят проводилось с опорой на *принципы*, выделенные Р. Е. Левиной. Именно они остаются ведущими в логопедии при анализе речевых нарушений.

1. Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. У детей, нервно-психические функции которых находятся в процессе непрерывного развития и созревания, необходимо оценить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его отсроченное влияние на формирование речевых и познавательных функций. Данный принцип помогает определить клиническую форму речевой патологии.

2. Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны,

фонематических процессов, лексико-грамматического строя.

3. *Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.* Речь развивается в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов. Ребенок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможность ее по-новому усваивать. Речь перестраивает все основные психические процессы ребенка: с ее участием восприятие приобретает обобщенный характер, развиваются представления, совершенствуется мнестическая деятельность. По мере развития лексико-грамматической стороны речи у ребенка становятся возможными также такие интеллектуальные операции, как сравнение, анализ и синтез.

4. *Онтогенетический принцип (Р. Е. Левина, Л. С. Выготский).* Для диагностики речевого нарушения необходимо учитывать закономерности формирования компонентов речевой системы в норме. Сравнивая диагностические данные с возрастными показателями, логопед может выявить наличие и степень тяжести речевого дефекта. Принцип опоры на развитие речи в онтогенезе позволяет разработать методику логопедической коррекции с учетом последовательного появления и развития речевых функций в норме [34, с. 122].

Таким образом, при анализе полученных данных важно учитывать все вышеперечисленные требования, а также соматическое состояние ребенка, особенности его эмоционально-волевой и двигательной сфер, микросоциальное окружение, состояние зрения, слуха, психических процессов для реализации комплексного подхода в изучении обучающегося.

Констатирующий эксперимент проходил в 3 этапа.

На первом этапе проводилось фронтальное обследование школьников с целью выявления дизорфографии с помощью диктанта. На данном этапе использована методика О. Б. Иншаковой и А. А. Назаровой [23].

На втором этапе диагностики предлагался печатный текст для списывания, затем и рукописный текст, где проявлялись самые тяжелые

случаи дизорфографии. Использовалась та же методика [23].

- *Третий этап* включал в себя полное логопедическое обследование обучающихся с выявленными дизорфографическими ошибками.

Логопедическое исследование включало в себя сбор анамнестических данных, исследование строения артикуляционного аппарата, артикуляционной и мелкой моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры речи, выявление ведущего полушария, исследование словарного запаса и понимания переносного смысла, а также обследование письма и чтения.

Данное исследование проводилось по специально созданной внутришкольной речевой карте (см. Приложение 5), которая объединяет несколько методик, в их числе методика Н. М. Трубниковой, А. К. Марковой, с использованием наглядных материалов из альбомов С. В. Батяевой и О. Б. Иншаковой.

База исследования: учащиеся 3 и 4 классов МАОУ ГО Заречный «СОШ №1». В исследовании участвовало две параллели классов, так как бывшие четвероклассники в период проведения обучающего и контрольного эксперимента перешли в основное звено общеобразовательной школы, а бывшие третьеклассники как раз и участвовали в дальнейшем исследовании, которое проводилось в 2022-2023 учебном году.

2.2. Методика исследования моторики, устной речи, письма, орфографических умений и навыков у младших школьников

В констатирующем эксперименте участвовало 195 учащихся 3-й и 4-й параллели МАОУ ГО Заречный «СОШ №1» Из них 95 учеников 4-х классов и 100 учеников 3-х классов. Во время констатирующего эксперимента, когда была объявлена цель исследования, учителя начальной школы, руководители классов, в которых проходило обследование, не знали термина «дизорфография» и конспектировали основные понятия.

В 4-й четверти 2021/2022 учебного года были обследованы 2 параллели 3-х и 4-х классов. Учащиеся 4-х классов и составили констатирующий эксперимент. А учащиеся 3-х классов в следующем 2022/2023 учебном году будучи на время обучающего эксперимента четвероклассниками, они составят экспериментальную группу.

1 этап — фронтальное обследование для выявления дизорфографии у младших школьников. На данном этапе использована методика *Иншаковой и Назаровой*, где используются специальные материалы, отобранные с учетом увеличения количества согласных и гласных букв, количества слов разной длины и сложности, количества встречающихся в словах кластеров. Все материалы контрольных письменных заданий рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ [23, с. 7].

Данная методика позволяет выявить дизорфографию и предрасположенность к ней у школьников младших классов. В основу классификации ошибок и были положены описанные выше принципы орфографии.

Были выполнены условия проведения диагностики письма, которые предлагали О. Б. Иншакова и А. А. Назарова, гарантируют максимально объективные результаты:

Перед проведением письменных работ школьникам подробно объяснена процедура проведения обследования.

Письменные работы выполнялись детьми на обычных тетрадных листах. Имя и фамилию, наименование и заголовок дети пишут самостоятельно, так как это тоже является информационным материалом для оценки уровня сформированности морфологических представлений.

- Для изучения проявления дизорфографии были предложены специально отобранные тексты несколько повышенной сложности, но обязательно соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся.

- Текст диктанта зачитывался громко, с одинаковой скоростью,

четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест (орфограмм) в словах. Чётко проговаривались только те орфограммы, которые детьми ещё не изучались.

- Было дано немного времени в конце для самопроверки.
- Для списывания с печатного и рукописного текстов каждому ученику были выданы индивидуальные карточки с образцами контрольного текста.
- Также отслеживалось, чтобы дети сидели по одному за партой и не имели возможности заглядывать в тетради своих соседей.
- Дети, требующие посторонней помощи и не справляющихся с заданием в отведённое время, также фиксировались.
- Выполнение диктанта и списывания ограничивалось временными рамками, отводимыми для написания данных видов письменных работ.

В Приложении 1 приведены тексты диктантов и образцы для списывания с печатного и рукописного текста для выявления дизорфографии у обучающихся 3 и 4 классов.

Для подтверждения наличия дизорфографии и выявления степени ее тяжести, предлагается использовать таблицу «Нормативы овладения морфологическим принципом письма и принципами, зависимиыми от него, учащимися 4х классов» (см. Приложение 2, табл. 2)

Поскольку нынешние четвероклассники покидают начальное звено общеобразовательной школы, то обучающий и контрольный эксперимент, который проводился в следующем учебном году, составят уже нынешние третьеклассники.

2 этап – определяем группу детей, имеющих предпосылки, указывающие на наличие дизорфографии, и переходим ко второй ступени испытания — списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста (см. Приложение 2, табл. 7).

Далее нам необходимо выявить способности школьников с дизорфографией свободного оперирования следующими принципами

письма:

1) Морфологический принцип:

-Безударный гласный в корне слова (проверяемый)

-Парный согласный

-Непроизносимый согласный

-Приставка

-Суффикс

-Окончание

2) Традиционный принцип:

-Жи-ши, ча-ща, чу-щу

-Чк, чн, нщ, рщ, ст, зн, сн

-Правописание слов, имеющих орфоэпическое традиционное

произношение

-Словарные слова

-Удвоенные согласные

-Предлог

-Наречие

3) Грамматический принцип:

-Ь на конце имени сущ.-го

-Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов

4) Слоγο-морфемный принцип: -Неправильный перенос слова

5) Лексико-логический принцип:

-Слитное написание предлог+слово

-Слитное написание слово+предлог

-Слитное написание слово+слово

-Раздельное написание слова

-Пропуск дефиса

6) Семантический принцип: -Заглавная буква в именах собственных

3 этап – определение логопедического заключения выявленной группе детей с тяжелой формой дизорфографии. Для его составления необходимо

собрать анамнестические данные, исследовать строение артикуляционного аппарата, артикуляционную, общую и мелкую моторику, звукопроизношение, фонематические процессы, слоговую структуру слова, выявить ведущее полушарие, исследовать словарный запас и понимание переносного смысла, а также обследовать письмо и чтение.

Сбор анамнестических данных включал в себя опрос родителей и анализ медицинской карты в школьном мед. кабинете. *Критерии оценки:*

3 балла – нет никаких нарушений;

2 балла – есть незначительные нарушения в одном из периодов развития;

1 балл – имеются серьезные нарушения в одном или двух периодах развития;

0 баллов – имеются серьезные нарушения в двух или во всех периодах развития.

Исследование строения артикуляционного аппарата включало в себя осмотр органов артикуляции ребенка, а также отсутствие или наличие саливации. *Критерии оценки:*

3 балла – нет никаких нарушений;

2 балла – есть незначительные нарушения;

1 балл – имеются серьезные нарушения в одном или двух органах артикуляционного аппарата;

0 баллов – имеются серьезные нарушения в двух и более органах артикуляционного аппарата.

Исследование артикуляционной моторики состояло из проб, задачей которых было оценить состояние мускулатуры органов артикуляции (подробнее пробы указаны в Приложении 1). *Критерии оценки:*

3 балла – артикуляционная моторика сформирована;

2 балла – уровень сформированности артикуляционной моторики выше среднего;

1 балл – средний уровень сформированности артикуляционной моторики;

0 баллов – низкий уровень сформированности артикуляционной моторики.

Для **исследования крупной моторики** детям предлагались следующие пробы: поза Ромберга (стоя сдвинуть пятки вместе, носки немного врозь, руки вытянуть вперед, ладонями вниз, пальцы рук расставить, глаза закрыть), затем та же поза Ромберга, но уже нога за ногой (пятка к носку), далее ребят просили постоять на одной ноге (попеременно), попрыгать на двух ногах, постоять на цыпочках и присесть, при этом подняв руки в стороны. *Критерии оценки:*

3 балла – моторика сформирована;

2 балла – уровень сформированности общей моторики выше среднего;

1 балл – средний уровень сформированности общей моторики;

0 баллов – низкий уровень сформированности общей моторики.

Для **исследования мелкой моторики пальцев рук** ребятам предлагалось выполнить пальчиковые упражнения «Коза», «Зайчик», «Колечко». Затем «Кулак-ребро-ладонь» и «Пальчики здороваются». Движения выполнялись сначала одной рукой, затем второй, затем синхронно обеими руками. Также оценивался почерк учащихся. *Критерии оценки:*

3 балла – моторика сформирована;

2 балла – уровень сформированности мелкой моторики выше среднего;

1 балл – средний уровень сформированности мелкой моторики;

0 баллов – низкий уровень сформированности мелкой моторики.

Диагностика звукопроизношения проводилась по методике Н. М. Трубниковой, на основе зрительной опоры, слухового восприятия и использования звуков в собственной речи. Речевой материал был подобран с возможностью оценки звукопроизношения в начале, середине и конце слова (альбом Иншаковой). В процессе обследования детей обращалось внимание на то, как ребенок произносит звук в разных позициях: изолированно, в слогах, словах, во фразовой речи. Оценивается характер нарушения звукопроизношения, умение воспроизводить слова с заданным звуком. *Критерии оценки:*

3 балла – правильное произношение всех звуков речи, либо этап автоматизации;

2 балла – нарушен 1 или несколько звуков одной фонетической группы, мономорфное нарушение;

1 балл – отмечается полиморфный вариант нарушения звукопроизношения. 2-3 группы звуков нарушено;

0 баллов – более 4-х групп звуков нарушение.

Исследование фонематических процессов состояло из следующих заданий:

- 1) повтори слоговые ряды (без визуальной опоры на артикуляцию);
- 2) отметь картинки, в названиях которых встречается заданный звук;
- 3) назови общий звук для данных слов (слова при этом зашифрованы в зашумлённые картинки);
- 4) определи, каким звуком различаются слова-омонимы и запиши недостающий звук.
- 5) определи позицию заданного звука в слове (начало, середина или конец) и закрась необходимый квадрат в схеме;
- 6) определи, каким по счёту стоит заданный звук в слове, запиши цифрой;
- 7) найди и запиши 2 слова, в которых звуков больше, чем букв, и 2 слова, где звуков меньше, чем букв.

Критерии оценки:

3 балла – фонематические процессы сформированы;

2 балла – уровень сформированности фонематических процессов выше среднего, редкие ошибки;

1 балл – средний уровень сформированности, заметное недоразвитие фонематических процессов;

0 баллов – низкий уровень сформированности, ярко выраженное недоразвитие фонематических процессов.

За основу ***исследования слоговой структуры слова*** взята

классификация А. К. Марковой, которая выделяет 14 классов слоговой структуры по возрастающей степени сложности. Основой подбора слов и для предъявления оптического раздражителя послужил альбом О. Б. Иншаковой. Содержание задания: назвать картинки, и повторить слова за логопедом.

У всех детей слоговая структура слова сформирована, поэтому каждый из них получил по 3 балла.

Исследование словарного запаса и понимания переносного смысла проводилось по методике, принятой в речевой карте, и состояло из 4 заданий

1. Умение объяснять переносный смысл

Задание: «Я буду произносить сочетания слов и предложения. Внимательно послушай и скажи, что они обозначают». *Золотое сердце, колючий взгляд, тяжелый характер, добрые дела, на его лице была написана радость, девочка не бежала, а летела к дому.*

2. Заменить данные словосочетания одним словом: *очень тихий разговор (шепот), плод дуба(жёлудь), водитель автомобиля (шофёр)*

3. Прочитай слова. Подбери к группе слов общее название. Запиши ответ. Берёза, осина, ель, ольха; Автобус, самолёт, трамвай, метро; Повар, врач, учитель, маляр; Молоток, пила, топор, рубанок; Окунь, плотва, сом, карась.

4. Подчеркивание 4-го лишнего слова в ряду

А также учитывается словарный запас при обычной беседе, назывании картинок в других пробах.

Критерии оценки:

3 балла – Словарный запас сформирован по возрасту, шире обихода, переносный смысл понимает вполне;

2 балла – уровень сформированности словарного запаса выше среднего, в пределах обихода, переносный смысл слов понимает вполне;

1 балл – средний уровень сформированности, переносный смысл понимает не всегда;

0 баллов – уровень сформированности словарного запаса ниже среднего,

переносный смысл понимает не всегда.

Исследование грамматического строя речи включало в себя следующие задания:

- 1) преобразование единственного числа во множественное;
- 2) согласование с числительным
- 3) составление из заданных слов предложения;
- 4) вставка в предложения подходящих по смыслу предлогов;
- 5) определение правильного порядка предложений в тексте.

Критерии оценки:

3 балла – Грамматический строй речи сформирован, в речи ни одного аграмматизма, все пробы выполнены без ошибок;

2 балла – уровень сформированности грамматического строя выше среднего, редкие ошибки;

1 балл – средний уровень сформированности, есть ошибки в пробах, иногда встречаются аграмматизмы в речи;

0 баллов – уровень сформированности грамматического строя речи ниже среднего, речь полна аграмматизмов.

При **исследовании письма** анализировалось 5 письменных работ: словарный диктант, диктант из речевой карты и три работы на исследование дизорфографии из методики Иншаковой и Назаровой: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

Критерии оценки:

3 балла – дисграфических ошибок нет;

2 балла – есть единичные ошибки;

1 балл – дисграфия одной, конкретной, ярко проявленной формы;

0 баллов – дисграфия смешанной формы.

Исследование чтения проводилось в условиях общих мониторингов класса. По нормам нового ФГОС 2022 к концу 3 класса скорость должна составлять не менее 60 слов в минуту, к концу 4 класса – не менее 80 слов в минуту.

Критерии оценки:

3 балла – навык чтения сформирован, самостоятельное понимание, ошибок нет;

2 балла – скорость чтения в пределах нормы, самостоятельное понимание текста, редкие ошибки;

1 балл – скорость чтения ниже нормы, понимание по вопросам,

0 баллов – послоговое чтение, понимание текста отсутствует, много ошибок.

На основе приведенных выше исследований ученикам составлялось логопедическое заключение и определялась необходимость проведения логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии с учетом выявленных нарушений.

2.3. Анализ результатов исследования моторики, устной речи, письма, орфографических умений и навыков у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Результаты письменной работы (диктант) в 4 классе отражены в сводной таблице по результатам исследования письменной речи (диктант, 4 классы) (см. Приложение 2, табл. 1).

Таким образом, можно увидеть, что 14 человек (14,73%) из 95-ти написали диктант без ошибок или с одной ошибкой на уже пройденные орфографические правила, 64 человека (67,37%) сделали от 2х до 8-ми дизорфографических ошибки, 3 человека (3,16%) написали работу с 9 и 10 ошибками, что соответствует легкой форме дизорфографии, 6 детей (6,32%) сделали 11-13 ошибок, что свидетельствует о наличии дизорфографии средней степени тяжести, и 8 учеников (8,42%) совершили 14 и более дизорфографических ошибок, что говорит о тяжелой степени дизорфографии. Также результаты диктанта обучающихся 4 класса общеобразовательной школы можно представить в процентном соотношении на диаграмме (Рис.1).

Дополнительно отмечаются частые, но не учитываемые в данном эксперименте ошибки. Многие испытуемые не выполнили инструкцию: «В правом верхнем углу пишем свои имя и фамилию в родительном падеже (всем классом уточняли, приводили примеры) и класс». Из них 23 выбрали не ту область листа, 41 не изменили своё имя в родительный падеж, 5 деток ошиблись в своём имени или фамилии, 16 вообще не указали свои имена, либо оставили только инициалы, 5 не указали класс. А также 70 человек поставили точку после названия диктанта, хотя это тоже обговаривалось перед началом работы и было выписано на доске, из них 11 допустили ошибку в самом названии.

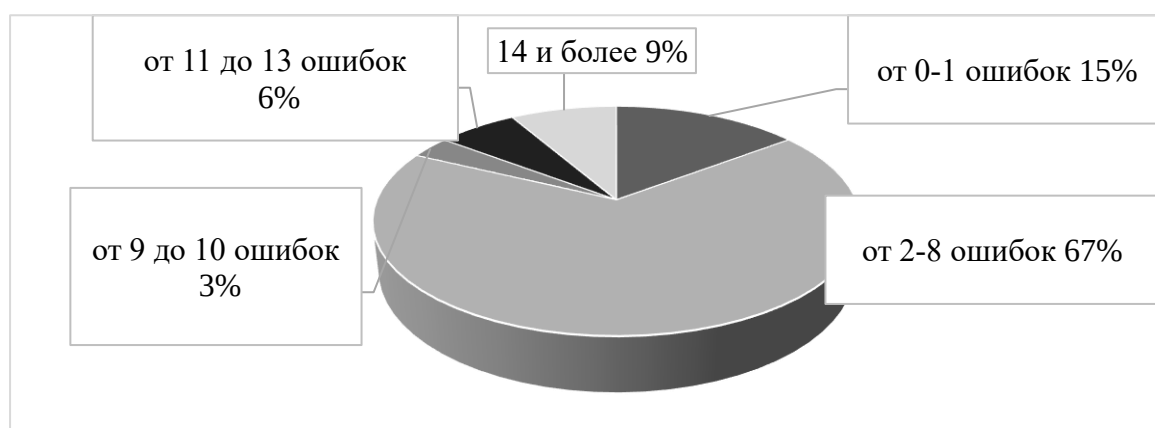


Рис. 1. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы (диктант)

23 ученика имеют сложности с переносом слов, 19 регулярно нарушали границы полей, и один ребенок переносил правильно, но не ставил чёрточки. Букву «ё» без верхних точек (с регулярностью, единичные случаи не учитывались) пишут 11 детей. Двое учеников Тимофей К. и Владислав Р. с трудом перешли на широкую строку, имеют очень крупный, размашистый почерк, как будто заполняют все пространство листа. Таким образом определилась группа детей, имеющих угрозу наличия дизорфографии, это 17 человек (17,9% от всех четвероклассников).

Вторая ступень испытания — списывание с печатного текста,

списывание с рукописного текста. С его результатами мы можем ознакомиться в сводной таблице по результатам исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы (см. Приложение 2, табл. 3).

С работой по списыванию с печатного текста трое из 13-ти (четверо не смогли присутствовать) ребят (23,07%) справились без ошибок, трое (23,07%) допустили одну ошибку, 2 ошибки не сделал никто, что бы свидетельствовало о легкой степени дизорфографии, 3 ошибки допустили 2 ученика (15,38%), что соответствует дизорфографии средней степени и 5 испытуемых (38,46%) допустили от 4х до 10 ошибок, что говорит о тяжелой степени дизорфографии. Также результаты списывания с печатного текста можно представить в процентном соотношении на диаграмме (Рис. 2.)

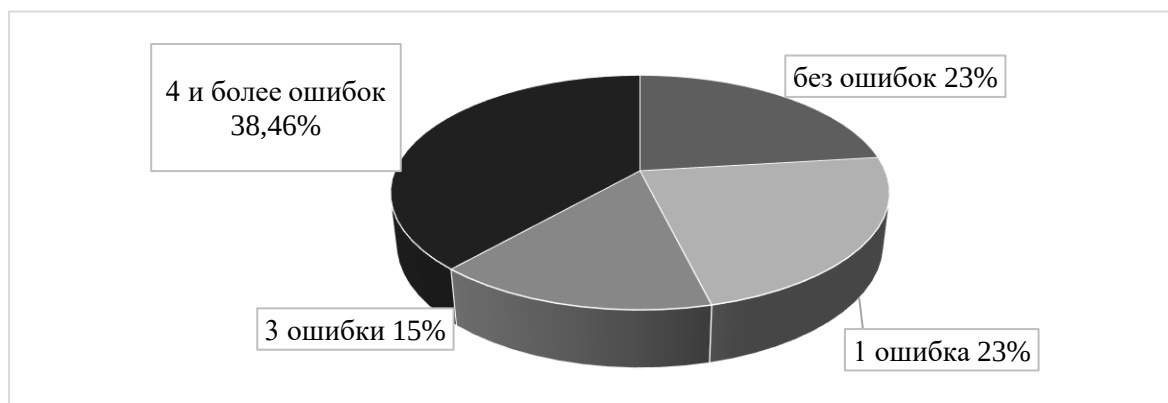


Рис. 2. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы (списывание с печатного текста)

Со списыванием с рукописного текста с одной ошибкой или без таковых справились 5 человек из 13 (38,49%), две ошибки допустил 1 человек, что говорит о наличии дизорфографии легкой степени, 3 ошибки так же допустил только один ученик, что свидетельствует о средней степени дизорфографии, от 4-х до 8-ми дизорфографических ошибок допустили 7 ребят (53,85%), что говорит о тяжелой степени дизорфографии. Также результаты списывания с рукописного текста обучающихся 4 класса общеобразовательной школы можно представить в процентном соотношении на диаграмме (Рис. 3.).

Таким образом, Денис С., который сделал меньше всего ошибок и не подтвердил устойчивость неусвоения орфографических навыков, а значит, и наличие дизорфографии, не участвует на дальнейших ступенях исследования.

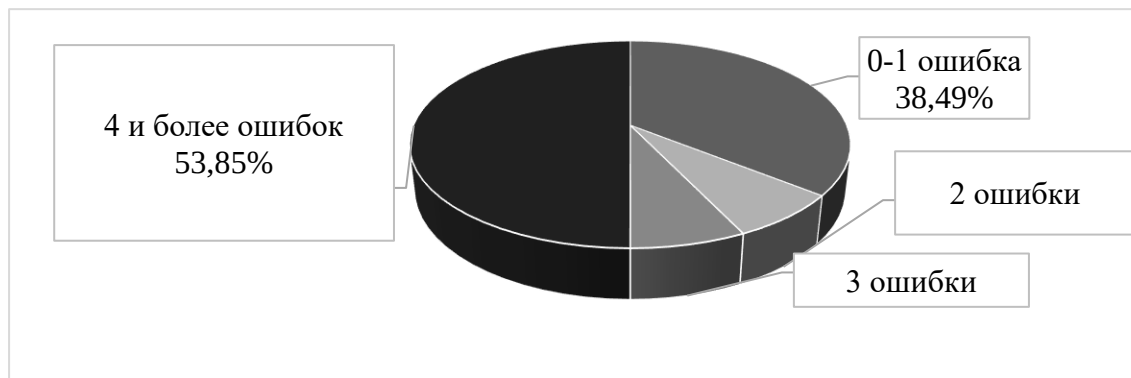


Рис. 3. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы (списывание с рукописного текста)

Итог обследования четвероклассников представлен в сводной таблице по количеству дизорфографических ошибок у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы (диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста) (см. Приложение 2, табл. 4). Здесь же в таблице 5 представим только результаты письменных работ на конец 4 класса детей с ЗПР.

Таблица 4

Количество дизорфографических ошибок у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы с ЗПР. Контрольная группа.

Имя Ф.	Яша К.	Маша Ш.	Максим К.	Артём В.	Тимофей К.	Кирилл Б.	Всего
ошибки	25	22	27	17	23	7	121
Среднее количество ошибок							21,51

В таблице 4 видно, что все дети допустили много дизорфографических ошибок, кроме Кирилла К. Однако, у всех обучающихся имеется заключение ПМПК, то мы решили выделить эти результаты отдельно. При проведении

контрольного эксперимента, данные из таблицы 4 мы используем для сравнения с результатом работы с экспериментальной группой.

С результатами письменной работы (диктант) в 3 классе можно ознакомиться в сводной таблице по результатам исследования письменной речи (диктант, 3 классы) (см. Приложение 2, табл. 5). На тот момент 4 человека из 100 не участвовали в диктанте, поэтому за 100 % принимаем 96 человек. В таблице можно увидеть, что 7 человек (7,3%) из 96-ти написали диктант без ошибок или с одной ошибкой, самая большая часть — это 58 человек (60,42%) допустили в диктанте от 2х до 8-ми дизорфографических ошибок, 8 учащихся (8,33%) сделали от 9-10 ошибок, что можно принять за легкую степень дизорфографии, 6 ребят (6,25%) сделали 11-13 ошибок, что считается средней степенью дизорфографии, и, наконец, 17 детей справились с диктантом с большим трудом, допустив от 14 до 37 ошибок, что свидетельствует о тяжелой степени дизорфографии. Также результаты диктанта обучающихся 3 класса общеобразовательной школы можно представить в процентном соотношении на диаграмме (Рис. 4.)

Таким образом определилась группа детей, имеющих предпосылки, указывающие на наличие дизорфографии, это 31 человек (32,3% от всех третьеклассников). Теперь переходим ко второй ступени испытания — списывание.

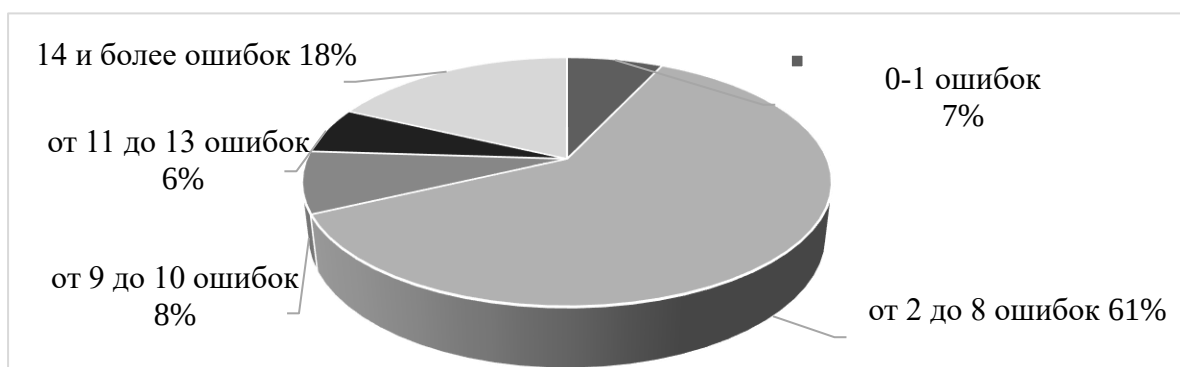


Рис. 4. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 3 класса общеобразовательной школы (диктант)

С результатами списывания мы можем ознакомиться в сводной таблице

по результатам исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 3 класса общеобразовательной школы (списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста) (см. Приложение 2, табл. 6).

С работой по списыванию с печатного текста 13 из 30-ти ребят (43,33%) справились без ошибок или допустили одну, трое (10%) допустили 2 ошибки, что свидетельствует о легкой степени дизорфографии, 3 ошибки допустили 2 ученика (6,66%), что соответствует дизорфографии средней степени и 12 испытуемых (40%) допустили от 4х до 20 дизорфографических ошибок, что говорит о тяжелой степени дизорфографии. Также результаты списывания с печатного текста обучающихся 3 класса общеобразовательной школы можно представить в процентном соотношении на диаграмме (Рис. 5.)

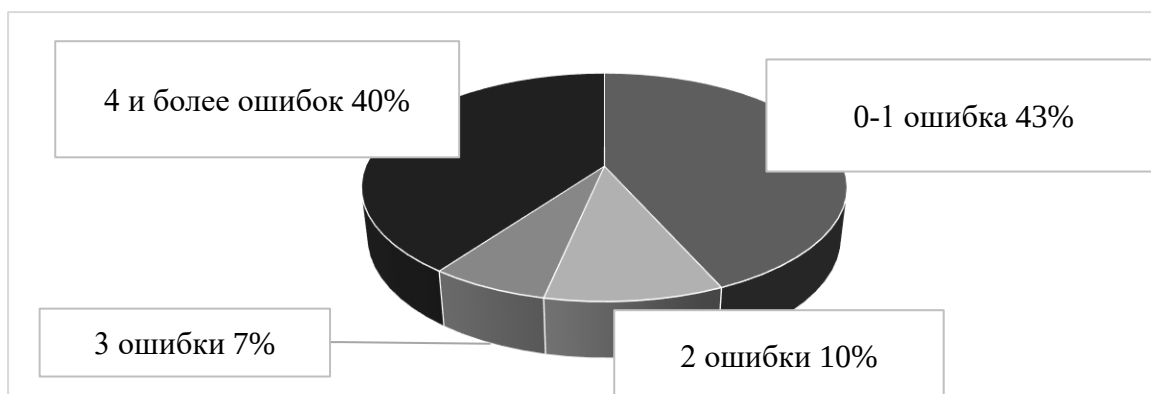


Рис. 5. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 3 класса общеобразовательной школы (списывание с печатного текста)

Со списыванием с рукописного текста с одной ошибкой или без таковых справились 13 человек из 30 (43,33%), две ошибки допустило 8 человек (26,66%), что говорит о наличии дизорфографии легкой степени, 3 ошибки допустили трое учеников (10%), что свидетельствует о средней степени дизорфографии, от 4 до 10 дизорфографических ошибок сделали 6 ребят (20%), что говорит о тяжелой степени дизорфографии. Также результаты списывания с рукописного текста можно представить в процентном соотношении на диаграмме (Рис. 6.)

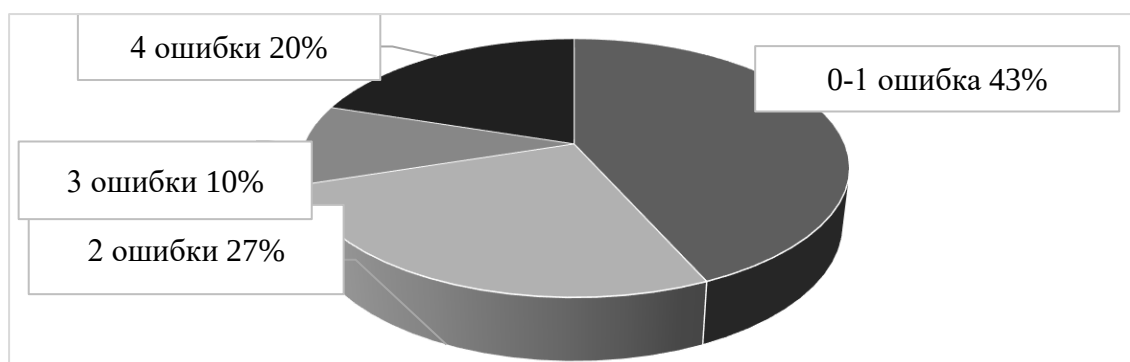


Рис. 6. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 3 класса общеобразовательной школы (списывание с рукописного текста)

Таблица 5

Сводная таблица по количеству дизорфографических ошибок у обучающихся 3 класса общеобразовательной школы (диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста)

№ п.п.	Имя Ф.	Количество дизорфографических ошибок				Примечание
		Диктант	Спис.-е с печатного текста	Спис.-е с рукописного текста	Всего дизорфографических ошибок	
1	Дмитрий Ж.	18	5	7	30	ЗПР , муз.школа
2	Сергей С.	20	10	5	35	ЗПР
3	Роман Гу.	22	8	9	39	ЗПР
4	Семён И.	17	16	10	43	ЗПР
5	Константин Б.	21	4	2	27	ЗПР
6	Таисия Ш.	33	0	0	33	ЗПР
7	Антон Д.	16	9	3	28	ЗПР

Таким образом, как видно из таблицы 5, у нас определилась контрольная группа из деток с самой тяжелой формой дизорфографии. Для чистоты эксперимента, все ребята обучаются в школе по АООП для детей с задержкой психического развития, вариант 7.1 и 7.2 (Сергей С.).

Для этого сведем основные ошибки в таблицу 6, используя таблицу 1.

Таблица 6

**Сводная таблица обследования орфографического навыка письма у детей
с СНР при ЗПР по суммарным результатам трех работ
(констатирующий эксперимент)**

Принцип письма	Правила	Митя Ж.	Серёжа С.	Семён И.	Тася Ш.	Костя Б.	Рома Г.	Антон Д.	Всего
Морфологический принцип	Безударный гласный в корне слова (провер.)	4	9	6	12	11	4	5	51
	Парный согласный	3	1	0	0	0	0	0	4
	Непроизносимый согласный	2	1	1	3	3	2	1	13
	Приставка	1	3	1	2	2	0	0	9
	Суффикс	5	3	6	2	6	3	4	29
	Окончание	1	7	10	7	11	10	5	51
Всего		16	24	24	26	33	19	15	157
Традиционный принцип	Жи-ши, ча-ща, чу-щу	0	0	0	0	1	0	0	1
	Чк, чн, нщ, рщ, ст, зн, сн	0	0	2	1	1	0	0	4
	Правописание слов, имеющих орфоэпическое традиционное произношение	10	1	2	0	0	0	0	13
	Словарные слова	0	2	0	0	0	1	4	7
	Удвоенные согласные	2	2	3	1	1	2	1	12
	Предлог	0	0	0	0	1	0	0	1
	Наречие	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего		12	5	7	2	4	3	3	36
Грамматический принцип	Ь на конце имени сущ.-го	0	2	2	1	2	0	0	5
	Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего		0	2	2	1	2	0	0	5
Слого-морфемный принцип	Неправильный перенос слова	1	избегает переносов	2	избегает переносов	0	избегает переносов	избегает переносов	
Всего		1	0	2	1	0	0	0	4
Лексикологический принцип	Слитное написание предлог+слово	0	0	0	1	2	3	1	6
	Слитное написание слово+предлог	0	1	0	0	0	0	0	1
	Слитное написание слово+слово	0	2	0	0	0	1	1	4
	Раздельное написание слова	1	0	2	0	1	1	0	5
	Пропуск дефиса	0	1	0	0	1	0	1	3
Всего		1	4	2	1	4	5	3	20
Семантический принцип	Заглавная буква в именах собственных	0	0	0	2	0	0	0	2
Всего		0	0	0	2	0	0	0	2
Ошибки на правила, ещё неизученные детьми на момент обследования		0	2	4	1	3	4	7	21
Всего дизорфографических ошибок		30	37	43	34	46	31	28	231

Как видно из сводной таблицы 6, больше всего ошибок учащиеся допустили, нарушая морфологический принцип письма (157 ошибок), затем традиционный принцип (36 ошибок), лексико-логический принцип (20 ошибок), грамматический принцип (5 ошибок), слого-морфемный принцип (4 ошибки) и семантический принцип письма (2 ошибки). В процентном соотношении можно представить на диаграмме (Рис. 7.).

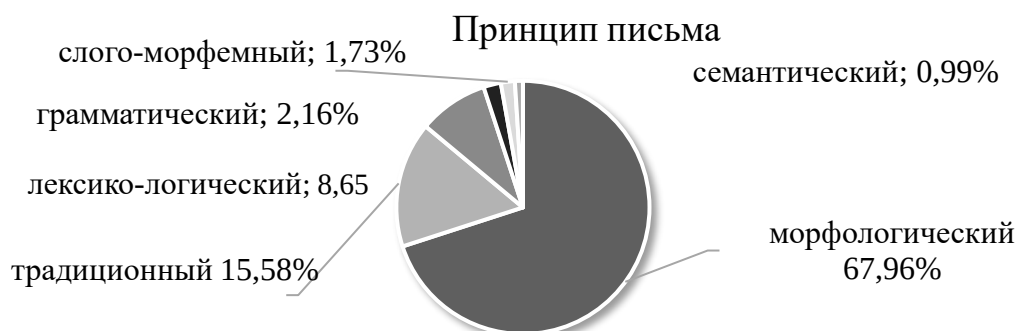


Рис. 7. Результат обследования орфографического навыка письма по суммарным результатам трех работ

Исходя из полученных данных можно прийти к такому же выводу, что и Р. И. Лалаева, которая считала, что при дизорфографии нарушается усвоение прежде всего использование морфологического и традиционного принципов орфографии [33].

Таблица 7

Результат исследования анамнестических данных

Имя Ф.	Выявлены нарушения	Баллы
Дмитрий Ж.	Натальный период с нарушениями	2
Сергей С.	Пренатальный, натальный и постнатальный периоды с нарушениями	0
Роман Г.	Натальный и постнатальный периоды с нарушениями	0
Семён И.	Натальный и постнатальный периоды с нарушениями	1
Константин Б.	Натальный период с нарушениями	2
Таисия Ш.	Постнатальный период с нарушениями	2
Антон Д.	Натальный и постнатальный периоды с нарушениями	1

Из таблицы 7 можно сделать вывод, что натальный и постнатальные периоды развития у детей проходили с нарушениями. Большинство опрошенных родителей отрицали проблемы в пренатальный период, кроме матери Сережи С. Более подробно характер нарушений можно увидеть

в сводной таблице сбора анамнестических данных (см. Приложение 2, табл. 7).

Таблица 8

Результат исследования строения артикуляционного аппарата

Имя Ф.	Выявлены нарушения	Баллы
Дмитрий Ж.	Асимметрия прикуса, нижний ряд правее, маленькая увуля,	1
Сергей С.	Зубы крупные, с большими промежутками,	2
Роман Г.	Прогения, установлена пластина, подъязычная связка прооперирована (в 5 лет), кончик языка раздвоен,	0
Семён И.	Асимметрия прикуса, нижний ряд правее, удлинённая увуля, язык длинный, меняются клыки	1
Константин Б.	Губы сухие, в трещинах, меняются клыки,	2
Таисия Ш.	Подъязычная связка укорочена, зубы с промежутками	1
Антон Д.	Ярко выраженная прогнатия, зубы крупные, с кариесом. Язык массивный, широкий, кончик языка раздвоенный. Подъязычная связка укороченная.	0

Как можно судить по таблице 8, у всех детей имеются те или иные нарушения строения артикуляционного аппарата

Таблица 9

Результат исследования артикуляционной моторики

Имя Ф.	Выявлены нарушения	Баллы
Дмитрий Ж.	Язык оттянут назад, не может прищуриться – жмурит глаза, мягкое нёбо малоподвижно., всё время опущено, повышенный тонус языка, «лопата» не получается, но и вместо «иголочки» - желобок, чашечка-не получается	0
Сергей С.	Язык оттянут назад, движения бровей скованные, повышенный тонус языка, «иголочка» только с помощью губ, на «часиках» язык не высовывает, цокает через звук «ц»	0
Роман Г.	Язык оттянут назад, «лопата» слева напряжение языка, «иголочка» не получилась, синкинезии языка и глаз, языка и нижней челюсти	0
Семён И.	Язык оттянут назад, синкинезии языка и глаз, саливация повышенная, плевок не получается.	0
Константин Б.	Язык оттянут назад, не может поднять брови, синкинезии языка и нижней челюсти, саливация обильно	0
Таисия Ш.	Язык оттянут назад, мягкое нёбо малоподвижное, на пробе «иголочка» сильный тремор и распад позы, синкинезии глаз и языка, языка и нижней челюсти.	0
Антон Д.	Язык оттянут назад, судорожное напряжение при наморщивании носа/зажмуривании глаз, синкинезии языка и глаз, «чашечка» не получается	0

В таблице 9 можно наблюдать низкие результаты сформированности артикуляционной и мимической моторики, что позволяет нам выявить у всех ребят повышенный тонус языка, распад тех или иных проб, синкинезии,

повышенную саливацию, что свидетельствует о наличии у всех детей псевдобульбарной дизартрии.

Таблица 10

Результат исследования общей моторики

Имя Ф.	Выявлены нарушения	Баллы
Дмитрий Ж.	В позе Ромберга на 10 сек потерял равновесие вправо, вальгусные стопы, моторно неловок, напряжён	0
Сергей С.	Немного грузно, прыгать тяжело, поза Ромберга отклоняется влево, потеря равновесия на 7 секунде	0
Роман Г.	Втягивает шею в плечи, моторно неловок, напряжен, нескоординированность	0
Семён И.	Грузный, моторно неловок, нескоординированные движения	0
Константин Б.	Моторно неловок, поза Ромберга покачивается	0
Таисия Ш.	Моторно неловкая, тяжело выполнять пробы, поза Ромберга - потеря равновесия на 7 секунде влево	0
Антон Д.	Сутулость, моторно неловок, напряжен, нескоординированность	0

Из таблицы 10 видно, что у всех детей низкий уровень сформированности общей моторики.

Таблица 11

Результат исследования мелкой моторики

Имя Ф.	Выявлены нарушения	Баллы
Дмитрий Ж.	Левша, пишет медленно, объём движений неполный, переключаемость движений неточная, темп медленный, координация нарушена (а ведь он на баяне играет)	0
Сергей С.	Объём движений неполный, переключаемость точная, но только при медленном темпе, незначительные нарушения координации	0
Роман Г.	Темп очень медленный, с большим напряжением, переключаемость неточная, координация нарушена	0
Семён И.	Недостаточность мелкой моторики, переключаемость неточная, незначительные нарушения координации	0
Константин Б.	Недостаточность мелкой моторики, переключаемость неточная, долгий поиск позы, незначительные нарушения координации	0
Таисия Ш.	Объём движений неполный (лев рука лучше), переключаемость точная, но только при медленном темпе, незначительные нарушения координации	0
Антон Д.	Недостаточность мелкой моторики, переключаемость неточная, долгий поиск позы, незначительные нарушения координации	0

Как можно заключить из данных таблицы 11, у всех ребят нарушена

мелкая моторика, что сказывается на почерке. В Приложении 5 (фото письменных работ детей) можно увидеть, что в письменных работах буквы неровные, строчки не соблюдаются. Антон Д. еще не перешёл с узкой строки на широкую, поэтому все работы написаны через строку. Помимо базовых проб, детям давались реципрокные (одна рука делает одно, а другая рука — либо противоположное, либо совсем другое). Здесь учитывался момент, что у всех детей в анамнезе ЭЭГ чистая, эпилепсии не обнаружено. Перекрестные движения, никто не смог выполнить.

Таблица 12

Результаты исследования звукопроизношения

Имя Ф.	Структура дефекта	Баллы
Дмитрий Ж.	Антропофонический дефект (увулярный ротацизм [Р] и [Р'], [Р] -автоматизация)	2
Сергей С.	Звукопроизношение сформировано	3
Роман Гу.	Звукопроизношение сформировано	3
Семён И.	Антропофонический дефект (увулярный ротацизм, двугубный ламбдацизм [Л], межзубный сигматизм шипящих и свистящих). Фонологический дефект (иногда замена С-Ш), навязчивые всхлипывания, запинки	1
Константин Б.	Звукопроизношение сформировано	3
Таисия Ш.	Звукопроизношение сформировано	3
Антон Д.	Антропофонический дефект (одноударный ротацизм [Р], в стечениях согласных пропуск [Р]). Голос глухой, очень тихий	2

Из таблицы 12 видно, что у 4х детей звукопроизношение сформировано, у 3-х детей сохраняется ротацизм как твёрдого звука Р, так и мягкого Р', у Антона Д. твердый звук Р звучит одноударно. У Семёна И. ещё сохраняется двугубный ламбдацизм твердого звука Л, межзубный сигматизм шипящих и свистящих, а также нижнее положение языка на Ч и Щ.

Таблица 13

Результат исследования фонематических процессов

Имя Ф.	Уровень сформированности	Баллы
Дмитрий Ж.	выше среднего	2
Сергей С.	средний уровень	1
Роман Г.	средний уровень	1
Семён И.	средний уровень	1
Константин Б.	средний уровень	1
Таисия Ш.	выше среднего	2
Антон Д.	средний уровень	1

Как видно из таблицы 13, у двоих детей (Митя Ж. и Тася Ш.) уровень сформированности фонематических процессов выше среднего, а у пятерых ребят (Сергей, Роман, Семен, Костя и Антон) средний уровень сформированности.

Таблица 14

Исследование словарного запаса

Имя Ф.	Структура дефекта	Баллы
Дмитрий Ж.	Средний уровень сформированности, переносный смысл понимает не всегда	1
Сергей С.	Средний уровень сформированности, переносный смысл понимает не всегда	1
Роман Гу.	Средний уровень сформированности, переносный смысл понимает не всегда	1
Семён И.	Уровень сформированности словарного запаса выше среднего, переносный смысл слов понимает не всегда	2
Константин Б.	Уровень сформированности словарного запаса выше среднего, переносный смысл слов понимает не всегда	2
Таисия Ш.	Уровень сформированности словарного запаса выше среднего, переносный смысл понимает вполне	2
Антон Д.	Уровень сформированности словарного запаса выше среднего, переносный смысл понимает вполне	2

Как мы видим в таблице 14, у 3х ребят словарный запас страдает, как и понимание переносного смысла, у 4х оставшихся – словарь в пределах обихода. Иногда затрудняются объяснить словосочетания вроде «тяжелый характер» или «колючий взгляд». Сережа С. объяснил «колючий взгляд» так: «ну, когда ты что-то хочешь, делаются милые глаза», по мнению Таси Ш. это «лисий взгляд» Костя Б. на задание заменить словосочетание одним словом «водитель автомобиля» – ответил: «Абоба». Тася Ш. «очень тихий разговор» заменила словом «тишина», Сергей С. не нашёлся, чем заменить «очень тихий разговор, но «плод дуба» назвал «дубоплоть», Дима Ж. счел, что яблоки или груши тоже могут быть плодами дуба, Рома Г. назвал желудь просто «орехом», «водитель автомобиля» же у него «транспортник». Семен И., подбирая слово к группе слов «автобус, самолёт, трамвай, метро» обобщил: «техника ездовая», а Тася Ш. посчитала, что «повар, врач, учитель, маляр» — это всё медицина. Интересную трактовку словосочетания «тяжёлый характер» предложил Дима Ж.: «Мне кажется, что он устал».

Результаты исследования грамматического строя речи

Имя Ф.	Структура дефекта	Балл
Дмитрий Ж.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (пень- пеньки); в согласовании с числительными (1 змея -2 змеи); в употреблении предлогов (у крыши капала капель, бабочка порхала у цветка на цветок); в окончаниях существительных (в высокой травы).	1
Сергей С.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (кольцо- кольцы , олень – оленья, пень-пенья, воробей-ворон); в согласовании с числительными (1 коза-5 козлы , 1 воробей-5 воробьей); в употреблении предлогов (бабочка порхала у цветка у цветок); в окончаниях (в шко лье дворе, вешн ё вая (вишнёвое) варенья, муравин ю кучу, много черничных куст ы).	1
Роман Гу.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (пень-п ёни); в согласовании с числительными (1 дом-2 домика , 1 утка-5 уточек , 1 коза -5 козлик ов, 1 воробей-5 воробей); в употреблении предлогов (бабочка порхала на цветка на цветок) и прочие аграмматизмы (окончания: шумн ее ручьи, щебеч ат птицы, сам ая маленькая грызун).	1
Семён И.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (дятел-дят ля , пень – п ени); в согласовании с числительными (1 воробей -2 вороби); в окончаниях при согласовании слов (хлопочет вороб ьи).	1
Константин Б.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (окно-о кны); в согласовании с числительными (1 воробей-2 вороби ,5 воробя); в употреблении предлогов (бабочка порхала в цветка на цветок); в глагольных окончаниях (птицы щебеч ет , волк выш ал); в окончаниях прилагательных (глазки черн ая , в рыж ий шубке) и существительных (на вершине сосен ке).	1
Таисия Ш.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (кольцо- кольцы , окно-о кны , олень-о лень); в согласовании с числительными ((1 конь-5 кони ,1 коза-5 козы ,1 змея – 5 змеи , 1 воробей-2 воробии ,5 вороби); в окончаниях при согласовании слов (торопи ца шмели, в рыж ай шубке, хлопчат вороб ии).	1
Антон Д.	Ошибки в преобразовании единственного числа во множественное (пень-п енька); в употреблении предлогов (над крыши капает капель); в окончаниях при согласовании слов (летне я ночь, тороп атся шмели, в рыж ай шубке, хлопчат вороб ье)	1

В таблице 15 также можно наблюдать низкий уровень сформированности грамматического строя у всех учеников.

Исследование письменной речи (дисграфия)

Имя Ф.	Структура дефекта (вид ошибки, количество)				Ба лл ы
	Акустические замены гласных;	Артикуляц ионные	Лексико- грамматические	Оптические	
Дмитрий Ж.	замены гласных (6), замены согласных (3); пропуски гласных (2); пропуски согласных (4); перестановки (1); вставки (2); обозначение мягкости (2)	замена букв по артикуляц ионным признакам (4)	пропуски слов (1); слитное написание слов (1); нарушение согласования (2)	замена букв по количеству элементов (5); замена букв по пространственному расположению (1); замена заглавной буквы на строчную (1)	0
Сергей С.	пропуски гласных (2); пропуски слогов и частей слова (1)	замена букв по артикуляц ионным признакам (1)	замена слов по семантическому сходству (1); нарушение согласования (2)	замена букв по количеству элементов (11); замена заглавной буквы на строчную (1) пропуск строки (1);	0
Роман Гу.	замены гласных (1), замены согласных (1); пропуски согласных (2); пропуски слогов и частей слова (1)	замена букв по артикуляц ионным признакам (1)	пропуски слов (1); слитное написание слов (3); нарушение согласования (3)	замена заглавной буквы на строчную (граница предложений (9); замена букв по пространственному расположению (1)	0
Семён И.	замены гласных (9), пропуски гласных (5); пропуски согласных (1); вставки (3); раздельное написание частей слова (1); обозначение мягкости (1)	замена букв по артикуляц ионным признакам (2)	слитное написание слов (5); нарушение согласования (2)	замена букв по количеству элементов (1); зеркальное письмо букв (3); замена заглавной буквы на строчную (граница предложений (6)	0
Константин Б.	замены гласных (3), пропуски гласных (2); пропуски согласных (3); вставки (3)	замена букв по артикуляц ионным признакам (4)	замена слов по семантическому сходству (1); слитное написание слов (2); нарушение согласования (3)	замена букв по количеству элементов (6); зеркальное письмо букв (2); замена заглавной буквы на строчную (граница предложений (3); пропуск предложения (1); не учитывается начало абзаца (2)	0
Таисия Ш.	замены гласных (4), замены согласных (1); пропуски согласных (1); вставки (3); обозначение мягкости (7)	замена букв по артикуляц ионным признакам (4)	пропуск слов (2); слитное написание слов (3); нарушение согласования (3)	замена букв по количеству элементов (7); зеркальное письмо букв (1); замена заглавной буквы на строчную (граница предложений (4)	0
Антон Д.	замены гласных (2), замены согласных (1), пропуск гласных (2), пропуск согласных (1) обозначение мягкости (1)	замена букв по артикуляц ионным признакам (1)	слитное написание слов (1); нарушение согласования (3)	зеркальное письмо букв (2); замена заглавной буквы на строчную (граница предложений (1)	0

Как видно из таблицы 16, у всех исследуемых детей наблюдается не

только дизорфография, но и дисграфия смешанной формы, что часто встречается при ЗПР, ошибки настолько разнообразны, что, порой, невозможно выделить ведущий дефект в письменной речи.

Таблица 17

Исследование чтения

Имя Ф.	Скорость чтения (слов в минуту)	Понимание	Примечание	Баллы
Дмитрий Ж.	98	самостоятельно	Чтение целым словом, выразительно, ударения верно, в основном, ошибки в окончаниях слов, делает 3-5 ошибок	2
Сергей С.	52	по вопросам	Чтение послоговое+целым словом, монотонно, ударения верно, пропуски, замены, искажения, ошибки в окончаниях слов, больше 5 ошибок	0
Роман Г.	43	не ответил на вопросы	Год ходит на курсы скорочтения, но они не эффективны	0
Семён И.	97	по вопросам	Чтение целым словом, монотонно, ударения неверно, пропуски, замены, искажения, ошибки в окончаниях слов, больше 5 ошибок	1
Константин Б.	55	по вопросам	Чтение целым словом, монотонно, ударения неверно, ошибки в окончаниях слов, больше 5 ошибок	0
Таисия Ш.	40	не ответила на вопросы	Чтение послоговое+целым словом, монотонно, ударения неверно, пропуски, замены, искажения, 1-2 ошибки	0
Антон Д.	49	по вопросам	Чтение послоговое+целым словом, монотонно, 4 ошибки	0

Исходя из данных таблицы 17, можно прийти к выводу, что навык чтения нарушен у всех учеников. У Мити Ж. скорость в пределах нормы, понимание прочитанного есть, но встречаются ошибки. У остальных детей ситуация сложнее. У Романа Г., Антона Д. и Таси Ш. все признаки фонематической дислексии. Все ребята признаются, что читать не любят, что означает, что нет «насмотренности», как написаны слова, страдает, соответственно, и орфографическая зоркость.

Результаты исследования всех компонентов речи обучающихся экспериментальной группы представим в сводную таблицу 18. Для

наглядности расположим исследуемые компоненты речи не в порядке проведенного обследования, а в порядке возрастания уровня сформированности.

Таблица 18

**Сводная таблица результатов исследований,
общее количество набранных баллов**

Имя Ф.	Виды исследований												Итого балло в
	Артикуляционная. моторика	Мелкая моторика	Общая моторика	Письмо	Чтение	Грамматический строй речи	Строение артикуля ционного. аппарата	Анамнез	Фонематические процессы	Словарный запас	Звукопроизноше- ние	Слоговая структура слова	
Дмитрий Ж.	0	0	0	0	2	1	1	2	2	1	2	3	14
Сергей С.	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	3	3	11
Роман Г.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	3	9
Семён И.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	1	3	11
Константин Б.	0	0	0	0	0	1	2	2	1	2	3	3	14
Таисия Ш.	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	3	3	14
Антон Д.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	2	3	10
Всего	0	0	0	0	3	7	7	8	9	11	17	21	

Из таблицы 18 можно сделать вывод, что хуже всего у ребят сформирована артикуляционная и мелкая моторика, сказываются дизартрические проявления. В процессе письма встречается много как дизорфографических, так и дисграфических ошибок. Также выявлено серьезное нарушение процесса чтения. У всех обследуемых выявлен средний уровень развития грамматического строя речи (есть ошибки в пробах, иногда в речевом потоке встречаются аграмматизмы).

Сложная организация выработки орфографического навыка письма у учащихся младших классов с дизорфографией обусловили большой объем диагностического материала методики исследования.

Для вынесения логопедического заключения составим таблицу 19.

Таблица 19

Логопедическое заключение

Имя Ф.	Структура дефекта	Всего баллов	Кол-во дизорф.-х ошибок
Дмитрий Ж.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография тяжелой степени	14	30
Сергей С.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография тяжелой степени	11	35
Роман Г.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, фонематическая (акустическая) дислексия, дизорфография тяжелой степени	9	27
Семён И.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, логоневроз, дисграфия смеш.формы, дизорфография тяжелой степени	11	39
Константин Б.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография тяжелой степени	15	43
Таисия Ш.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш формы, фонематическая (акустическая) дислексия, дизорфография тяжелой степени	14	33
Антон Д.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш формы, фонематическая (акустическая) дислексия, дизорфография тяжелой степени	10	28

Таким образом, сформировалась группа из семи обучающихся. Из максимально возможных 33х баллов, ребята не набрали и половины.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Целью констатирующего исследования было изучение сформированности устной речи, письма, орфографических умений и навыков четвероклассников. В констатирующем эксперименте принимало участие 195 учащихся 3й и 4й параллели. В итоге, сформировалась экспериментальная группа из 7 школьников 4-х классов. Для проведения исследования дизорфографии использовалась методика Иншаковой и Назаровой. Методика констатирующего эксперимента включала разделы, направленные на исследование у школьников с дизорфографией способности свободным оперированием различными принципами письма. В результате исследования выявилось, что больше всего ошибок учащиеся допустили, нарушая,

в основном, морфологический принцип письма (почти 70%), затем традиционный принцип (16%) и лексико-логический принцип (8%).

Также были обследованы все компоненты речи (собраны анамнестические данные, исследованы строение артикуляционного аппарата, общая, артикуляционная и мелкая моторика, звукопроизношение, фонематические процессы, слоговая структура речи, выявлены ведущее полушарие, исследован словарный запас и понимание переносного смысла, а также обследованы письмо и чтение). На основании этих исследований вынесены логопедические заключения.

Можно констатировать значительные нарушения развития речи учащихся с дизорфографией и их сверстников в норме. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, ученики с патологией речи допускают большое количество стойких и специфических по своим механизмам ошибок. Результаты исследования свидетельствуют о том, что несформированность лексико-грамматического строя речи взаимосвязана с недоразвитием у детей с дизорфографией речевых и неречевых психических функций, недостаточным уровнем развития мыслительных операций и мышления в целом. Вследствие этого у школьников с дизорфографией проявляются стойкие орфографические ошибки и на письме.

Можно сделать вывод, что дизорфография представляет собой языковое расстройство, которое проявляется в том числе и в структуре задержки психического развития, и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых функций. Дизартрия, в свою очередь, усугубляет проблему, затрудняя процесс развития речи.

Полученные результаты выявили необходимость разработки и проведения логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии у обучающихся 4 класса с диагнозом системное недоразвитие речи у ребенка задержкой психического развития и псевдобульбарной дизартрией.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Вопросы разработки логопедической работы по коррекции дизорфографии у обучающихся 4 класса массовой школы является теоретически и практически значимой проблемой в логопедии. Данный аспект остается одним из актуальных в современных условиях модернизации коррекционного образования, его культурологической парадигмы [41, с. 3]. На данный момент обострена такая проблема, как отсутствие во ФГОС ОВЗ понятия дизорфография. С. А. Буреева, О. В. Елецкая выступили с законодательской инициативой внести во ФГОС ОВЗ понятие «дизорфография» [60, дата обращения 23.10.2023].

Целью коррекционно-логопедической работы является формирование у учащихся 4 класса с дизорфографией орфографического навыка письма. Реализация цели достигается в ходе систематических коррекционно-развивающих занятий.

Задачи коррекционной программы:

- формирование орфографической зоркости;
- формирование фонематических, лексических, словообразовательных, грамматических операций и их интеграцию, на развитие мышления, памяти, внимания;
- развитие орфографической зоркости, поиск «ошибкоопасных» мест;
- формирование программирования последовательности языковых операций, их реализацию и контроль в процессе орфографической деятельности.

Коррекционно-логопедическую работу по формированию грамматического строя речи детей следует осуществлять с учетом ряда принципов:

- *Принцип системности* опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. Таким образом, коррекционный процесс предполагает воздействие на все стороны речевой системы
- *Принцип комплексности* предполагает медико-психолого-педагогический характер коррекции.
- *Этиопатогенетический принцип* (принцип, разработанный советским психологом Л. С. Выготским) учитывает этиологию и патогенез, то есть в процессе коррекционном процессе необходимо учитывать причины и механизм речевого нарушения.
- *Онтогенетический принцип* подразумевает учет закономерностей нормального хода речевого развития.
- *Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений.*
- *Принцип деятельностного подхода* (по П. Я. Гальперину) предполагает учитывать деятельность самого обучающегося с целью усвоения ими знаний, навыков.
- *Принцип поэтапного формирования психических функций* (П. Я. Гальперин).
- *Принцип учёта зоны «ближайшего развития»* (Л. С. Выготский).
Коррекционная логопедическая работа должна строится не только с учётом зоны актуального, но и с учётом ближайшего развития, так как существует большая необходимость в развитии тех способностей и возможностей обучающегося, которые он может реализовать с небольшой помощью специалиста, в том числе и логопеда.
- *Принцип развития* предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся

в зоне ближайшего развития ребенка, т.е. коррекционная работа должна вестись по принципу *от простого к более сложному*.

- *Принцип взаимосвязи*, подразумевающий обусловленность и параллельность процесса коррекции лексико-грамматического строя речи и развития психических процессов, которые прямо или косвенно оказывают влияние на развитие речи.

Все принципы тесно связаны между собой и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей коррекционно-развивающего обучения. В то же время можно выделить принципы, которые играют ведущую роль коррекционно-развивающего обучения.

Логопедическая работа по устранению дизорфографии, как отмечает А. Н. Корнев, должна основываться на нескольких базовых принципах: а) формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа; б) отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания - верного и др.; в) при формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного использования правил, но и альтернативные приёмы усвоения навыка правописания. В качестве последних можно привести списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (уточнение зрительного образа слова) и др. [28, с. 189].

Логопедическая работа должна строиться с учетом индивидуальных особенностей учащихся. А также с учетом лингвистических факторов: постепенное увеличение длины слова; усложнение структуры слова; изменение места ударности; использование сначала наиболее часто употребляемых, а затем менее часто употребляемых слов с уточнением значения каждого слов

Среди педагогических принципов особое значение придаётся реализации на логопедических занятиях принципов сознательности, самостоятельности,

коллективности, доступности и посильности. В процессе коррекционно-развивающего обучения большое значение придаётся лингвистическим принципам системности и минимизации языка. Построение системы коррекционно-развивающего обучения на логопедических занятиях базируется на психологических принципах единства формирования сукцессивных и симультанных процессов.

Ориентированность системы логопедической работы на современную тенденцию переноса главного акцента процесса коррекционного обучения на учебную деятельность сделала наиболее актуальным использование общих методов обучения, позволяющих осуществлять коррекционно-развивающий процесс на всех этапах его реализации: мотивационном, ориентировочном, исполнительском и контрольном. Логопедическая работа предполагает использование методов стимулирования и мотивации интереса к учению (дидактические игры, учебные дискуссии) и методов стимулирования и мотивации ответственности (метод поощрения, метод создания ситуации успеха, метод представления учебных требований)

По мнению Н. Ю. Горбачевской и О. В. Елецкой, коррекция дизорфографии у младших школьников должна иметь комплексный и системный характер. С учетом структуры дефекта и индивидуально-типологических особенностей детей с дизорфографией, необходимо реализовывать дифференцированный подход к организации коррекционного воздействия и определению его содержательных аспектов. При этом к основным *направлениям* коррекционного воздействия можно отнести следующие: 1) формирование у детей стратегий запоминания, сохранения и воспроизводства языковых единиц; 2) развитие произвольности, переключаемости внимания, способности к его концентрации; 3) совершенствование мыслительных операций; 4) формирование умения устанавливать цель и управлять поведением, направленным на ее достижение; 5) обучение школьников навыкам планирования, организации, инициирования деятельности; 6) формирование умения осуществлять мониторинг своей

деятельности и оценивать ее результаты; 7) совершенствование компонентов речевой функциональной системы; 8) развитие языкового чувства и его контролирующей функции, лингвистического мышления [19, с. 5].

3.2. Организация, планирование и содержание работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Базой для проведения обучающего эксперимента являлась МАОУ ГО Заречный «СОШ №1». В работе принимали участие дети, обследованные в констатирующем эксперименте и вошедшие в экспериментальную группу. С ребятами проводилась коррекционно-логопедическая работа по составленному календарно-тематическому плану. Во время проведения эксперимента проводились групповые занятия 1 раз в неделю. За 7 месяцев обучающего эксперимента (с сентября 2022г. по март 2023г.) было проведено 29 групповых занятий по коррекции дизорфографии. Было решено проводить занятия по понедельникам, чтобы ученики ещё не были утомлены своей недельной нагрузкой. Чтобы не нарушать учебный процесс, ребята приходили заниматься после уроков, то есть 6-м уроком, который начинался в 13:25 и длился 45 минут.

Помимо этого, с обучающимися, имеющими фонетико-фонематические нарушения (это Митя Ж., Антон Д. и Семен И.) проводились индивидуальные занятия, с целью преодоления выявленных нарушений в устной речи.

Сроки реализации программного материала: количество занятий по каждой теме определялись составом конкретной группы обучающихся, уровнем сформированности у них того или иного речевого компонента. Некоторые темы систематизировали и углубляли знания, полученные на уроках. Сроки коррекции зависели от степени выраженности нарушений, компенсаторных возможностей ребенка, психофизиологических особенностей ребенка, состояния его интеллекта, качества выполнения

домашних заданий и, конечно, регулярности посещения занятий. При различных речевых нарушениях коррекция охватывала разные этапы и периоды работы и имела разную продолжительность.

Для разработки занятий использовались материалы Л. В. Аскульской [7], В. В. Морозовой, О. В. Елецкой, Н. Ю. Горбачевской [19], А. В. Китиковой [25, 26], И. В. Прищеповой [48], а также для коррекции дисграфии использовались материалы В. А. Крутецкой [29, 30], О. В. Чистяковой [57] и Е. В. Мазановой [37-40]

Коррекционная логопедическая работа осуществлялась в *трех направлениях*.

1. Подготовительная работа, которая направлена на устранение системного недоразвития речи, будет связана с развитием нарушенных компонентов речи. Также здесь планируется развитие артикуляционной, мелкой и крупной моторики, преодоление дизартрических проявлений.

2. Работа, направленная на развитие высших психических функций, а, точнее, формирование произвольного внимания, зрительной памяти и т. п., что больше всего страдает у детей с задержкой психического развития.

3. Одновременно велась работа непосредственно с орфографическими правилами.

С календарно-тематическим планированием и индивидуальными планами работ с обучающимися можно ознакомиться в Приложении 3, Таблица 3.1 «Поурочный годовой план логопедической работы с группой (подгруппой) учащихся 4 класса с ЗПР». Как можно увидеть из данной таблицы, была пролонгирована работа с темами, где обучающиеся допустили больше всего ошибок в ходе констатирующего эксперимента (а это «Однокоренные слова. Безударные гласные в корне слова» и «Словарные слова»).

Календарно-тематическое планирование было разработано, в основном, с упором на развитие орфографических навыков. С обучающимися была пройдена 21 тема:

1. Двойная роль гласных е, ё, ю, я.
2. Слоговой анализ и синтез. Правила переноса слов
3. Морфемный анализ слов
4. Непроизносимые согласные в корне слова.
5. Ударные и безударные гласные в слове. Правописание слов с безударными гласными в корне.
6. Однокоренные слова. Безударные гласные в корне слова.
7. Словарные слова
8. Удвоенные согласные.
9. Сочетания -жи, -ши. -ча, -ща, -чу, -щу.
10. Сочетания -чк, -чн, -нщ, -рщ, -ст, -зн, -сн
11. -Ться-, -тся- в глаголах.
12. Окончания глаголов во множественном числе. Не - с глаголами.
13. Приставки и предлоги. Дифференциация приставок в словах и предлогов со словами.
14. Правописание предлогов и приставок с различными частями речи.
15. Правописание наречий
16. Сочетания -оро-, -оло-, -еле-, ере-.
17. Сомнительные согласные в корне слова. Правописание парных звонких и глухих согласных в корне слова
18. Разделительный твердый знак и разделительный мягкий знак
19. Мягкий знак на конце существительных и глаголов.
20. Обобщение знаний о различных способах проверки орфограмм в корнях слов
21. Формирование орфографической зоркости.

Однако, каждый этап урока включал в себя не только *коррекционно-образовательные задачи*, освещавшие тему урока, а также *коррекционно-развивающие задачи*, в которые входило развитие всех компонентов речи, для преодоления СНР и дизартрии, а именно:

- развитие общемоторных навыков через упражнения на физминутке;

- развитие мелкой моторики через пальчиковые упражнения, выполнение письменных работ и заданий, связанных с лепкой;
- развитие мимической и артикуляционной моторики через артикуляционные упражнения;
- развитие фонематических процессов через различение на слух звуков по акустическим признакам, через поиск и определение ударного и безударного звука;
- развитие навыка тактильного и слухового контроля при дифференциации звуков по глухости/звонкости, твердости/мягкости;
- развитие навыка превращения артикулемы в графему через сравнение произношения безударных звуков и обозначения их гласными буквами на письме;
- развитие звукобуквенного анализа слов через решение орфографических задач;
- расширение словарного запаса на материале подбора проверочных слов, синонимов;
- развитие лексико-грамматического строя речи через дифференциацию лексического и грамматического значения морфем, через тренировки морфологических разборов слова;
- развитие связной речи через составление пересказов, рассказов, совершенствование также и диалогической формы речи через построение вопросов и правильных ответов на эти вопросы;
- развитие навыка письма и чтения путем большого количества интересных тренировочных упражнений;
- и т.п.

Так как у всех детей данной группы есть задержка психического развития, то в *коррекционно-развивающие задачи* также входило развитие высших психических функций:

- развитие слухоречевой памяти через подбор однокоренного слова;
- развитие зрительной памяти через запоминание картинок

с проверочными словами;

- развитие долговременной памяти благодаря использованию мнемотехники;

- развитие слухового и зрительного внимания через умение видеть и определять на слух орфограммы;

- развитие навыка планировать свои действия через проговаривание последовательности действий, через работу по коллективно составленному плану;

- совершенствование навыка самоконтроля на основе сравнения с образцом; через оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей, через внесение необходимых корректив в свои действия после его завершения на основе оценки и учёта характера сделанных ошибок;

- развитие логического мышления при помощи построения ассоциативных рядов;

- развитие умения выделять главное и второстепенное;

- развитие умения сравнивать через самостоятельное выделение существенных признаков;

- развитие наблюдательности при поиске орфографической задачи;

- развитие стратегического мышления через определение способа решения орфографической задачи;

- развитие навыка переключения внимания через смену деятельности на занятии;

- развитие умений выдвигать предположения, сравнивать, обобщать;

- и пр.

В коррекционно- воспитательные задачи входило:

- воспитание интереса к слову через использование занимательного материала;

- воспитание культуры общения через умение слушать друг друга;

- формирование коммуникативных умений учащихся (включение

в беседу; умение слушать и слышать друг друга; умение формулировать и задавать вопрос).

- воспитание критического отношения к дефектам речи.

У каждого занятия была основная структура, которая включала в себя 7 этапов.

1. Организационный момент, включающий приветствие, проверку готовности к уроку и обязательную артикуляционную, гимнастику.

2. Актуализацию опорных знаний, где повторялся пройденный материал.

3. Сообщение новой темы урока.

4. Основная часть, в которую входила выдача основного материала, памяток, заданий, физминутка и интерактивный момент (игра, рисунок, составление паззла).

5. Подведение итогов, где с опорой на памятки, повторялись основные моменты занятия.

6. Выдача домашнего задания.

7. Рефлексия, где обсуждалось, с чем ребята справились, какое задание далось труднее или легче всего.

К каждому занятию были подготовлены интересные задания, которые распечатывались в том же формате, что и речевая карта (2 страницы на листе), чтобы удобнее было использовать их как дополнительную вкладку. С некоторыми конспектами занятий можно ознакомиться в Приложении 4.

Те ребята, у которых были дефекты звукопроизношения, приходили на постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков в разные дни, также, после уроков, но на перемене, так как учебной нагрузки для этого не было предусмотрено. Автоматизацией и дифференциацией свистящих и шипящих звуков с Семёном И. проводились занятия даже в каникулы (с разрешения законных представителей и с учетом мотивации самого Семёна).

Ведущая роль здесь отводилась домашней работе и выработке самоконтроля самих ребят и контроля со стороны их ближайшего окружения. На каждом уроке также акцентировалось и поощрялось правильное

произнесение трудных звуков.

Помимо логопедических занятий, согласно рекомендациям ПМПК, проводились занятия со школьным психологом 1 раз в неделю. Классные руководители дополнительно занимались своими предметами, заполняя пробелы, повторяя и закрепляя знания, полученные на их занятиях. Успехи ребят отмечались на внутришкольных ППК. С родителями было организовано достаточно тесное взаимодействие через общение на родительских собраниях, на индивидуальных беседах, а также в общении через мессенджеры. Были выданы рекомендации родителям и /или законным представителям по укреплению соматического состояния детей; рекомендованы также консультации у невролога, психиатра, нейропсихолога и дальнейшего наблюдения, лечения или прохождения иных процедур в зависимости от показаний.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Чтобы выяснить эффективность проведенного обучающего эксперимента, был проведён контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент был организован по аналогии с констатирующим экспериментом. Нами применялись те же методы диагностики, с опорой на те же принципы, что и в первичной диагностике, с целью объективной оценки работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

Целью контрольного эксперимента было провести сравнительный анализ полученных результатов логопедического обследования, а также исследования письма, орфографических умений и навыков. Основной задачей контрольного эксперимента являлось отслеживание динамики, доказывающей (либо опровергающей) эффективность предложенной методики коррекции дизорфографией у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

Реализация коррекционной программы зависела от регулярности посещения занятий, в таблице 20 приведен учет посещаемости логопедических занятий на период обучающего эксперимента.

Таблица 20

***Учет посещаемости логопедических занятий
на период обучающего эксперимента***

Имя Ф.	Пропущено		Кол-во опозданий	Всего занятий посетил
	Всего	в т. ч. по болезни		
Дмитрий Ж.	3	3	0	26
Сергей С.	5	3	0	24
Роман Г.	8	8	0	21
Семён И.	15	0	0	14
Константин Б.	4	4	0	25
Таисия Ш.	0	0	0	29
Антон Д.	8	0	0	21

Как видно из таблицы 20, Тася Ш. не пропустила ни одного занятия, Дима Ж., Костя Б. и Сергей С. пропустили 3, 4 и 5 занятий соответственно, Роман Г. пропустил 8 занятий. Антон Д. получил заключение ПМПК позже всех и приступил к занятиям, соответственно, позднее остальных, посетив всего 21 занятие по данной программе. Больше всех занятий пропустил Семён С. по семейным обстоятельствам. Он посетил 14 занятий и, не закончив программу обучения, покинул образовательную организацию, в которой проходил обучающий эксперимент.

Далее приступим к анализу итоговых письменных работ. Как и в констатирующем эксперименте, обучающиеся писали три работы: диктант, списывание с печатного и списывание с рукописного текста. В данной работе ребята уже не сталкивались с неизученными правилами, как это было в начале года. Ознакомиться с результатами и количеством допущенных дизорфографических ошибок можно в сводной таблице 21.

**Сводная таблица по количеству дизорфографических ошибок
у обучающихся 4 класса общеобразовательной школы (диктант,
списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста)
контрольный эксперимент**

№ пп	Имя Ф.	Количество дизорфографических ошибок				Кол-во посещенн ых занятий
		Диктант	Спис.-е с печатног о текста	Спис.-е с рукописног о текста	Всего дизорфографических ошибок	
1	Дмитрий Ж.	3	0	2	5	26
2	Сергей С.	4	3	1	8	24
3	Роман Гу.	2	2	1	5	21
4	Семён И.	13	3	8	24	14
5	Константин Б.	3	2	3	8	25
6	Таисия Ш.	3	0	0	3	29
7	Антон Д.	3	0	2	5	21

Таким образом можно сделать вывод, что количество посещенных занятий коррелирует с количеством допущенных ошибок в письменных работах. Однако, следует учитывать, что результаты зависят также от степени выраженности нарушений, компенсаторных возможностей ребенка, психофизиологических особенностей ребенка, состояния его интеллекта, выполнения домашних заданий.

Анализируя основные допущенные ошибки, вновь обратимся к классификации, предложенной Иншаковой О. Б. и Назаровой А. А., в основу которой были положены принципы русской орфографии. Как было предложено, сравнивались одинаковые работы, выполненные в разное время.

Со сравнением сводных таблиц обследования орфографического навыка письма у детей с СНР при ЗПР по суммарным результатам трёх работ на начало года (констатирующий эксперимент, см. табл. 6) и конец года (конец обучающего эксперимента, см. табл. 22) можно в Приложении 2, табл.9.

**Сводная таблица обследования орфографического навыка письма у детей
с СНР при ЗПР по суммарным результатам трех работ (конец года)**

Принцип письма	Правила	Митя Ж.	Серёжа С.	Семён И.	Тася Ш.	Костя Б.	Рома Г.	Антон Д.	Всего
Морфологический принцип	Безударный гласный в корне слова (провер.)	0	1	3	0	3	2	3	12
	Парный согласный	0	0	0	0	0	0	0	0
	Непроизносимый согласный	1	0	1	0	1	0	0	3
	Приставка	0	0	2	1	0	0	0	3
	Суффикс	0	1	3	0	2	0	0	6
	Окончание	0	0	8	0	0	1	0	10
Всего		2	2	17	1	6	3	3	34
Традиционный принцип	Жи-ши, ча-ща, чу-щу	0	0	0	0	0	0	0	0
	Чк, чн, нщ, рщ, ст, зн, сн	0	1	1	0	0	0	0	2
	Правописание слов, имеющих орфоэпическое традиционное произношение	0	0	0	0	0	0	0	0
	Словарные слова	2	0	2	1	1	1	1	8
	Удвоенные согласные	0	2	1	1	0	1	1	6
	Предлог	0	0	0	0		0	0	0
	Наречие	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего		2	3	4	2	1	2	2	16
Грамматический принцип	Ь на конце имени сущ.-го	1	1	1	0	0	0	0	3
	Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего		1	1	1	0	0	0	0	3
Слого-морфемный принцип	Неправильный перенос слова	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего		0	0	0	0	0	0	0	0
Лексикологический принцип	Слитное написание предлог+слово	0	0	0	0	1	0	0	1
	Слитное написание слово+предлог	0	0	0	0	0	0	0	0
	Слитное написание слово+слово	0	0	2	0	0	0	0	2
	Раздельное написание слова	0	2	0	0	0	0	0	2
	Пропуск дефиса	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего		0	2	2	0	1	0	0	5
Семантический принцип	Заглавная буква в именах собственных	0	0	0		0	0	0	0
Всего		0	0	0	0	0	0	0	0
Ошибки на правила, ещё неизученные детьми на момент обследования		0	0	0	0	0	0	0	0
Всего ошибок:		5	8	24	3	8	5	5	58

Из таблицы 22 видно, что больше всего ошибок учащиеся допустили, нарушая морфологический принцип письма (34 ошибки), затем традиционный принцип (16 ошибок), лексико-логический принцип (5 ошибок) и грамматический принцип (3 ошибки). Исследуя полученные результаты, в процентном соотношении можно наглядно представить результат на диаграмме (Рис. 8).



Рис. 8. Результат обследования орфографического навыка письма по суммарным результатам трех работ (конец года)

В ходе контрольного эксперимента также было проведено логопедическое обследование. Результаты обследования звукопроизношения приведено в таблице 23.

Таблица 23

Результаты исследования звукопроизношения на конец обучающего эксперимента

Имя Ф.	Структура дефекта	Баллы
Дмитрий Ж.	Антропофонический дефект (увулярный ротацизм [Р] и [Р'], [Р] -автоматизация)	2
Сергей С.	Звукопроизношение сформировано	3
Роман Гу.	Звукопроизношение сформировано	3
Семён И.	Антропофонический дефект (увулярный ротацизм [Р] и [Р'], [Р] -автоматизация). Сигматизм автоматизирован.	2
Константин Б.	Звукопроизношение сформировано	3
Таисия Ш.	Звукопроизношение сформировано	3
Антон Д.	Антропофонический дефект (ротацизм [Р], автоматизация)	2

Здесь можно увидеть, что сигматизм свистящих и шипящих, наблюдавшийся у Семёна И. преодолён. А также улучшили свои показатели

Антон Д. и Дмитрий Ж., как и Семен И., у них на данный момент поставлены звуки [Р] и [Р'], но требуется дальнейшая их автоматизация. Мы полагаем, что в данном случае играет большую роль возраст ребят, в 10-11 лет автоматизация новых звуков дается тяжелее, к тому же, 1 раза в неделю оказалось недостаточно для полного преодоления данного дефекта звукопроизношения. Следует прийти к выводу, что для более заметной динамики следовало выбрать 5-балльную систему оценивания.

Результаты обследования всех компонентов речи группы детей, учувствовавших в контрольном эксперименте, можно представить в сводной таблице 24.

Таблица 24

**Сводная таблица результатов исследований,
общее количество набранных баллов на конец обучающего эксперимента**

Имя Ф.	Виды исследований												Итого балло в
	Артикуляционная.	Мелкая моторика	Письмо	Общая моторика	Чтение	Грамматический строй речи	Строение артикуля ционного. аппарата	Анамнез	Фонематические процессы	Словарный запас	Звукопроизноше-ние	Слоговая структура слова	
Дмитрий Ж.	1	0	0	0	2	2	1	2	2	3	2	3	18
Сергей С.	1	1	0	0	1	1	2	0	2	2	3	3	16
Роман Г.	1	0	0	1	1	2	0	0	2	2	3	3	15
Семён И.	1	0	0	0	2	2	1	1	3	3	2	3	18
Константин Б.	1	0	0	1	1	2	2	2	2	2	3	3	19
Таисия Ш.	1	1	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	17
Антон Д.	1	1	2	1	1	2	0	1	2	3	2	3	19
Всего (конец года)	7	3	2	3	9	12	7	8	15	17	18	21	
Всего (начало года)	0	0	0	0	3	7	7	8	9	11	17	21	

Из таблицы 24 можно сделать вывод, что все компоненты в среднем

улучшились, однако, звукопроизношение улучшилось всего на 1 балл, хуже всего у ребят остался процесс письма, он улучшился всего на 2 балла, далее общая и мелкая моторика, улучшились на 3 балла, чтение, грамматический строй речи, фонематические процессы и словарный запас улучшились на 6 баллов, артикуляционная моторика улучшилась на 7 баллов. Анамнез и строение артикуляционного аппарата не следует сравнивать по понятным причинам, а также не изменилась слоговая структура слова, так как ребята изначально набрали высший балл.

Для вынесения логопедического заключения составим таблицу 25.

Таблица 25

Логопедическое заключение на конец года

Имя Ф.	Структура дефекта	Всего баллов	Кол-во дизорф. ошибок
Дмитрий Ж.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография легкой степени	18	5
Сергей С.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография легкой степени	16	8
Роман Г.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, фонематическая (акустическая) дислексия, дизорфография легкой степени	15	5
Семён И.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш.формы, дизорфография средней степени	18	14
Константин Б.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография легкой степени	19	8
Таисия Ш.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш формы, фонематическая (акустическая) дислексия, дизорфография легкой степени	17	3
Антон Д.	СНР у ребенка с ЗПР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия смеш. формы, дизорфография легкой степени	19	5

Как видно из таблицы 25 ни один ребёнок не преодолел окончательно системное недоразвитие речи, как и сама структура дефекта задержки психического развития осталась. Таким образом, все дети, переходят в основное школьное звено и по окончании ступени начальной школы должны будут снова пройти ПМПК, где комиссия уже продиагностирует комплексно и решит, нуждаются ли они в продолжении обучения по адаптированным

программам. По нашему мнению, у Антона Д. следует пересмотреть вариант АООП, также и у Сергея С.* Следует отметить, тяжелая степень дизорфографии у всех детей перешла в лёгкую.

Для того, чтобы сравнить количество баллов, набранных в ходе логопедического исследования и количество дизорфографических ошибок на начало года и в конце года, в результате контрольного эксперимента, составим таблицу 26.

Таблица 26

Сравнение результатов на начало и конец обучающего эксперимента

Имя Ф.	Всего баллов по результатам логопедического обследования		Изменения	Кол-во дизорфографических ошибок		Изменения
	Начало года	Конец года		Начало года	Конец года	
Дмитрий Ж.	14	18	+4	30	5	-25
Сергей С.	11	16	+5	37	8	-29
Роман Г.	9	15	+6	31	5	-26
Семён И.	11	18	+7	43	14	-29
Константин Б.	15	19	+4	46	8	-38
Таисия Ш.	14	17	+3	34	3	-31
Антон Д.	10	19	+9	28	5	-23

Из таблицы 26 видно, как все ребята улучшили свои показатели. Количество дизорфографических ошибок также значительно снизилось у всех детей, как мы это уже заметили в таблице 21.

Для более наглядного сравнения результатов логопедического обследования можно представить в виде диаграммы на рис. 9. Анамнез и строение артикуляционного аппарата нет необходимости сравнивать, так как там ничего не изменилось.

*По данным на сентябрь 2023 года, Антону Д., Дмитрию Ж. и Роману Г. не дали статус ОВЗ на основное звено, Сергей С., перешел с варианта 7.2 на вариант О7. Таисия Ш. и Константин Б. также получили вариант О7. Про Семёна И. нет актуальных данных, так как он сменил образовательную организацию.

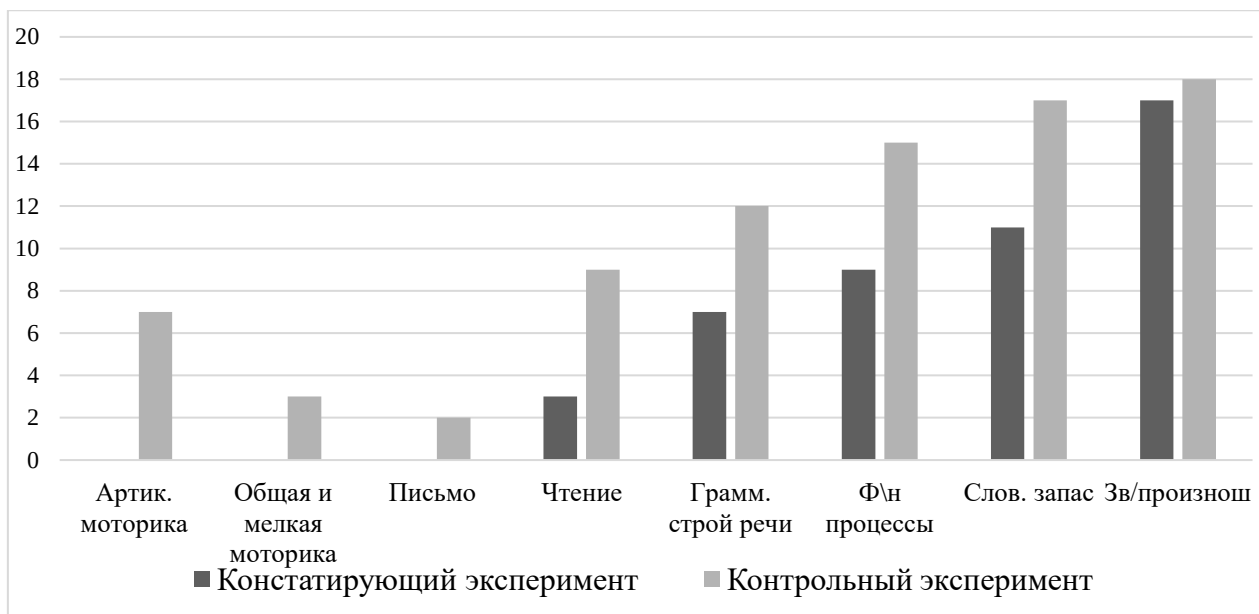


Рис. 9. Сравнение результатов логопедического обследования

Как видно из диаграммы, все компоненты речи у данных обучающихся улучшили свои показатели. В целом дети показали значительное улучшение своих результатов, что можно продемонстрировать на рис. 10.

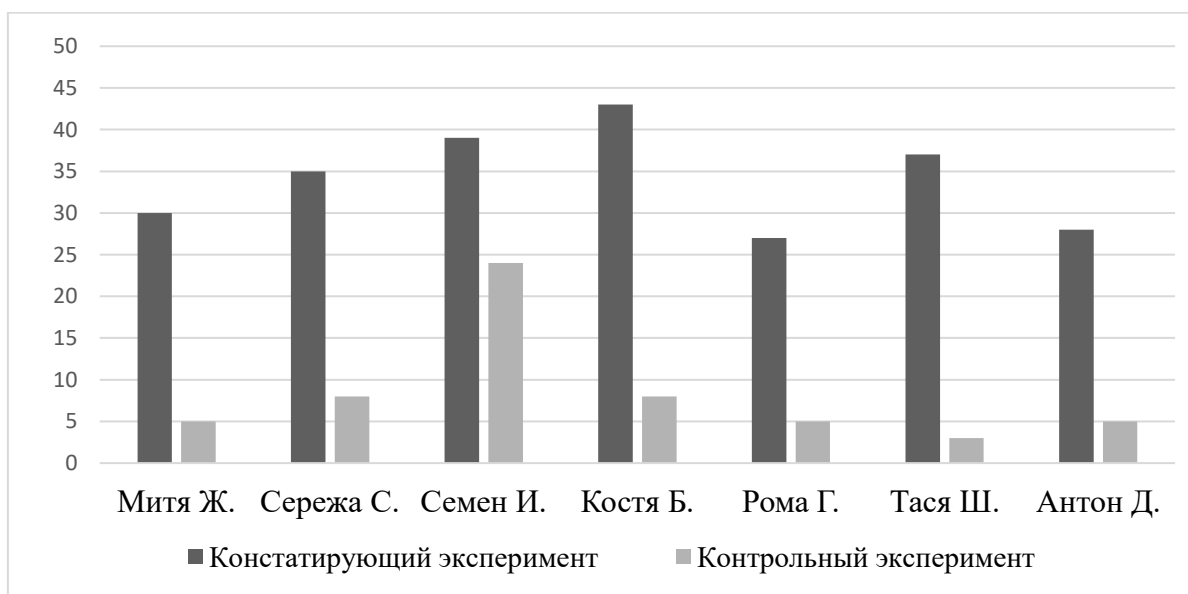


Рис. 10. Сравнение общего количества дизорфографических ошибок по результатам контрольного эксперимента

Из данной диаграммы видно, как значительно уменьшилось количество ошибок в работах учеников.

На диаграмме (Рис. 11.) сравним среднее количество ошибок к концу 4 класса у детей с ЗПР, используя таблицу 5. и таблицу 23. и в очередной раз убедимся в эффективности нашей работы.

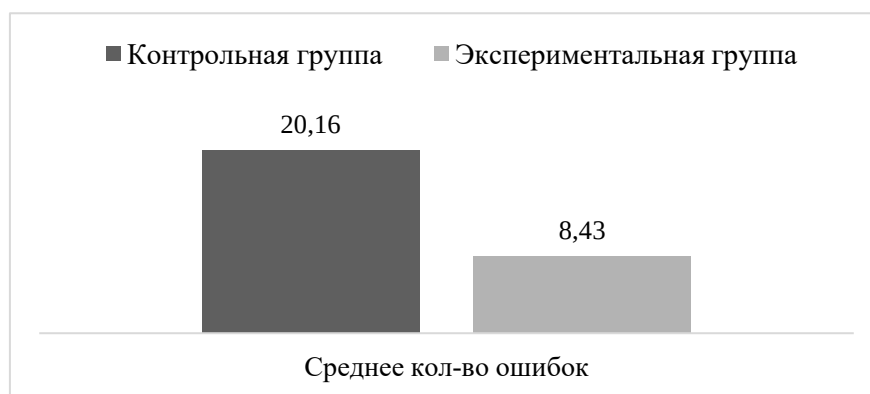


Рис. 11. Сравнение среднего количества ошибок к концу 4 класса у контрольной и экспериментальной группой

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Целью коррекционно-логопедической работы явилось формирование у учащихся 4 класса с дизорфографией орфографического навыка письма. В работе принимали участие обучающиеся с задержкой психического развития и дизартрией. Таким образом, коррекция велась в трёх направлениях: преодоление дизартрии, развитие высших психических функций, а также непосредственная работа с орфографическими правилами.

Базой для проведения обучающего эксперимента являлась МАОУ ГО Заречный «СОШ №1». В работе принимали участие дети, обследованные в констатирующем эксперименте и вошедшие в экспериментальную группу. С ребятами проводилась коррекционно-логопедическая работа по составленному календарно-тематическому плану. Обучающий эксперимент проходил в течение 7 месяцев, в условиях инклюзивного обучения в массовой школе. За это время было проведено 29 групповых занятий. Помимо этого, с обучающимися проводились индивидуальные занятия, с целью преодоления выявленных нарушений в устной речи. Работа выстраивалась с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Согласно полученным результатам у всех обучающихся наблюдается положительная динамика, как в преодолении речевых нарушений, так и в преодолении дизорфографии.

Помимо логопедических занятий, согласно рекомендациям ПМПК, проводились занятия со школьным психологом 1 раз в неделю. Классные руководители дополнительно занимались своими предметами, заполняя пробелы, повторяя и закрепляя знания, полученные на их занятиях. Успехи ребят отмечались на внутришкольных ППК. С родителями было организовано достаточно тесное взаимодействие через общение на родительских собраниях, на индивидуальных беседах, а также в общении через мессенджеры. Были выданы рекомендации родителям и /или законным представителям по укреплению соматического состояния детей; рекомендованы также консультации у невролога, психиатра, нейропсихолога и дальнейшего наблюдения, лечения или прохождения иных процедур в зависимости от показаний

Подводя итоги, можно считать, что высокая эффективность коррекционно-логопедических занятий обусловлена комплексной работой по всем направлениям, формирующим навыки грамотного письма. Прделанная коррекционно-логопедическая работа помогла улучшить успеваемость детей по русскому языку за счет индивидуального подхода и правильно подобранным методикам. Поскольку мы помним о том, что успешное овладение правилами русской орфографии складывается не только благодаря памяти и вниманию, но и процессам самоконтроля, развитию умений правильного словообразования и словоизменения. Именно поэтому в нашем исследовании мы использовали необходимые методы и приемы для развития высших психических функций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коррекция дизорфографии у младших школьников является важным этапом в дальнейшем процессе обучения в образовательном учреждении. Мы понимаем, что ребенок должен успешно усваивать всю школьную программу на каждой ступени обучения. Развитие навыков адекватного применения правил на письме необходимо.

Наше исследование было посвящено проблеме коррекции дизорфографии по причине, которая заключается в недостаточности методической разработки коррекционно-логопедической работы по преодолению дизорфографии у детей с задержкой психического развития, отягощенной дизартрией, обучающихся в 4-м классе массовой школы в условиях инклюзии.

Нами были изучены работы следующих авторов: А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, О. И. Азова, Л. Г. Парамонова, Г. М. Сумченко, О. В. Елецкая, И. В. Прищепова, Г. Г. Мисаренко и другие.

Анализ научной литературы позволил определить понятие дизорфография как специфическое нарушение письменной речи, как самостоятельное, так и комплексное, которое носит системный характер; особое психофизиологическое состояние, при котором учащимся сложно овладевать орфографическими навыками и его необходимо различать от безграмотного письма из-за недостаточного качества обучения ребенка. Констатирующий эксперимент лишь доказал больше всего ошибок учащиеся допустили, нарушая морфологический принцип письма (68%), затем традиционный принцип (16%), лексико-логический принцип (9%), грамматический принцип (2%), слого-морфемный принцип (2%) и семантический принцип письма (1%). Что подтверждает мнение ученых, которые считали, что при дизорфографии нарушается усвоение прежде всего использование морфологического и традиционного принципов орфографии.

У большинства детей с ЗПР имеется системное недоразвитие речи,

которое включает в себя нарушение фонетико-фонематических процессов, скудный словарный запас, нарушения грамматического строя речи, недостаточную сформированность связной речи симптомы, механизмы, структура речевых нарушений у детей с ЗПР отличается вариативностью, сочетанностью расстройств различных компонентов речевой системы.

Осложнение в виде псевдобульбарной дизартрии отягощает процесс речевого развития. Специфические нарушения речевого развития у детей с ЗПР и дизартрией в структуре дефекта обусловлены недоразвитием их аналитико-синтетической деятельности, неполноценностью ряда высших психических функций и процессов, что имеет прямое отношение к речевой деятельности.

Дети с ЗПР и дизартрией, имеющие дизорфографию, испытывают огромное количество трудностей на всех этапах обучения. И такие дети нуждаются в логопедической помощи.

Целью констатирующего исследования изучение сформированности устной речи, письма, орфографических умений и навыков четвероклассников. В констатирующем эксперименте принимало участие 195 учащихся 3й и 4й параллели МАОУ ГО Заречный «СОШ №1» Из них 95 учеников 4х классов и 100 учеников 3х классов. В итоге, сформировалась экспериментальная группа из 6 школьников 4-х классов. Для проведения исследования дизорфографии использовалась методика Иншаковой и Назаровой. Методика констатирующего эксперимента включала разделы, направленные на исследование у школьников с дизорфографией способности свободным оперированием различными принципами письма.

Также были обследованы все компоненты речи (собраны анамнестические данные, исследованы строение артикуляционного аппарата, артикуляционная и мелкая моторика, звукопроизношение, фонематические процессы, слоговая структура речи, выявлены ведущее полушарие, исследован словарный запас и понимание переносного смысла, а также обследованы письмо и чтение). На основании этих исследований вынесены

логопедические заключения.

Можно констатировать значительные нарушения развития речи учащихся с дизорфографией и их сверстников в норме. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, ученики с патологией речи допускают большое количество стойких и специфических по своим механизмам ошибок. Результаты исследования свидетельствуют о том, что несформированность лексико-грамматического строя речи взаимосвязана с недоразвитием у детей с дизорфографией речевых и неречевых психических функций, недостаточным уровнем развития мыслительных операций и мышления в целом. Вследствие этого у школьников с дизорфографией проявляются стойкие орфографические ошибки и на письме.

Полученные результаты выявили необходимость разработки и проведения логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии у обучающихся 4 класса с диагнозом системное недоразвитие речи у ребенка задержкой психического развития и псевдобульбарной дизартрией.

Были определены основные направления коррекционной работы с целью преодоления дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

Для разработки занятий использовались материалы О. А. Величенковой, Л. В. Аскульской, В. В. Морозовой, О. В. Елецкой, Н. Ю. Горбачевской, А. В. Китиковой, Т. В. Коробченко, Ю. Е. Розовой, и других. Проведенный анализ литературы позволил сделать вывод, что коррекционная работа должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной, с учетом характера речевого нарушения и его структуры.

Целью контрольного эксперимента было выявление эффективности коррекционной работы. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, позволяют утверждать, что предложенная нами логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией является эффективной. Данный вывод

сделан на основе сравнительного анализа индивидуальных показателей обучающихся.

Апробация работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с ЗПР и дизартрией проводилась сентября 2022 года по ноябрь 2023 года. Результаты исследования были представлены на XVIII Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России. Принята в печать статья «Результаты диагностики дизорфографии у обучающихся 3 класса с задержкой психического развития и дизартрией», которая получила Диплом I степени в конкурсе научных работ на данной конференции в номинации «Актуальные вопросы логопедии». Опубликовано была в сентябре 2023 года в сборнике материалов конференции. Также проводился мастер-класс на тему «Профилактика и коррекция нарушений письменной речи в рамках данной конференции. (см Приложение 6), которая проходила в Уральском Государственном Педагогическом Университете в апреле 2023 года. В июне того же года работа была представлена на методическом объединении учителей-логопедов ДОО Орджоникидзевого района г. Екатеринбурга в рамках темы «Преемственность дошкольного и школьного образования».

Участие в работе III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «ЛОГОПЕДИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО», посвященной 120-летию со дня рождения С. С. Ляпидевского 23-24 ноября 2023 г. (Москва, кафедра логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета), секция постерных докладов.

Из всего вышесказанного следует сделать вывод, что дизорфография продолжает оставаться в начальной школе достаточно частым явлением в структуре задержки психического развития.

Подводя итоги, можно считать, что высокая эффективность

коррекционно-логопедических занятий обусловлена комплексной работой по всем направлениям, формирующим навыки грамотного письма. Прделанная коррекционно-логопедическая работа помогла улучшить успеваемость детей по русскому языку за счет индивидуального подхода и правильно подобранным методикам. Поскольку мы помним о том, что успешное овладение правилами русской орфографии складывается не только благодаря памяти и вниманию, но и процессам самоконтроля, развитию умений правильного словообразования и словоизменения. Именно поэтому в нашем исследовании мы использовали необходимые методы и приемы для развития высших психических функций.

Высокая эффективность показала, что при систематическом выполнении предложенной коррекционной работы можно ожидать положительные результаты, может быть использована в практике.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М., 2012. 51 с.
2. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дисс. канд. пед. наук. М., 2006. 391 с.
3. Азова О. И. Дизорфография у младших школьников общеобразовательной школы / V Царскосельские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2001. С. 3-4.
4. Азова О. И., Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика дизорфографии у младших школьников / Школьный логопед. 2005. №5-6. С. 12-21.
5. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков. М., 1987. 160 с.
6. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
7. Аскульская Л. В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2-5 классов общеобразовательной школы: конспекты занятий. М., 2019. 157 с.
8. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.; Воронеж, 2001. С. 7-20.
9. Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени. М., Работник просвещения, 1930. 199 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya-shkole_1930 (дата обращения 23.10.2023)
10. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения орфографии. М., 1957. 410 с.
11. Божович Е. Д. Исследование умственной деятельности школьников в процессе обучения их решению задач по образцам. На материале русского

языка: автореф.дисс...канд.психол.наук. М., 1975. 28 с.

12. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 2012. 612 с.

13. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2021. 318 с.

14. Визель Т. Г., Дмитрова Е. Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы// Сб. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 межд. конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004. 296 с.

15. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М., 1999. 352 с.

16. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М., 2005. 512 с.

17. Высотина Л.А. Использование ИКТ при подготовке творческих работ учащимися во внеурочное время // ИТО-Ростов-2010 / Секция VI. С. 5 - 7

18. Елецкая О. В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников // Современные научные исследования и инновации. 2011. №5 URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2505> (дата обращения 23.10.2023)

19. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. – М., 2012. – 192 с.

20. Елецкая О. В., Китикова А. В. Я учусь учиться! Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией: учебное пособие. М., 2018. 176 с.

21. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. М., 1965. 355 с.

22. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2011. 279 с.

23. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М., 2013. 72с.

24. Каштанова С. Н., Константинова Н. В. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20528> (дата обращения

23.10.2023)

25. Китикова А. В. Рабочие тетради по коррекции дизорфографии у младших школьников: учебно-методическое пособие. Ч. I. М., 2019. 112 с.

26. Китикова А. В. Рабочие тетради по коррекции дизорфографии у младших школьников: учебно-методическое пособие. Ч. II. М., 2019. 128 с.

27. Комарова В. В., Милостивенко Л. Г., Сумченко Г. М. Соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // Патология речи. СПб., 1992. С. 98-102

28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. 286 с.

29. Крутецкая В. А. 90 эффективных упражнений для исправления дисграфии. СПб., 2021. 96с.

30. Крутецкая В. А. Корректируем дисграфию и дизорфографию у школьников 4-5 классов: Обучающие упражнения. СПб., 2023. 96с.

31. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М., 2004. 296 с.

32. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2011. 172 с.

33. Лалаева Р. И., Прищепова И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб., 2012. 36 с.

34. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 173 с.

35. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста. СПб., 2004. 192 с.

36. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути её развития. М., 1975. 176 с.

37. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. М., 2019. 128 с.

38. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М., 2018. 184 с
39. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М., 2016. - 128 с
40. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М., 2017. 96 с.
41. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М., 2011. 144 с.
42. Г. Г. Мисаренко Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями.: Учебное пособие. М., 2004.
43. Моисеев А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. М., 1975. 221 с.
44. Назарова А. А. Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов: дисс...кан. пед. наук: 13.00.03. М., 2017. 157 с.
45. Никитина М.В. Проблема адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено общеобразовательной школы / Фестиваль педагогических идей, 2011. <http://festival.1september.ru/articles/213806/> (дата обращения 23.10.2023)
46. Парамонова Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. СПб., 2008. 224 с.
47. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников. СПб., 2012. 240 с.
48. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. – СПб., 2011. 63 с.
49. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: Автореф. дисс...кан. пед. наук: 13.00.03– СПб., 1993. 24 С.
50. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших

классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. - СПб., 1992. С. 124 – 131.

51. Прищепова И. В. Профилактика дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. М., 2013. 336 с.

52. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: учеб. пособие // Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995. 121 с.

53. Сизова Э. Я., Крутикова Э. Г., Сумченко Г. М. Изучение дизорфографии у школьников: материалы XV Всерос. съезда отоларингологов, 25–29 сент. 1995 г. Т. 2. – СПб., 1995. С. 521–525.

54. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Дефектология. 1974. № 4. С. 14–25.

55. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Русский язык: Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 4 классов. М., 2005. 144 с.

56. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи. Екатеринбург, 2005. 52 с.

57. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов. СПб., 2021. 221 с.

58. Шаповалова Н. С. Основы преодоления дизорфографии // Научный поиск. 2012. №4,5. С. 74-76.

59. Шарипова Н. Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы // Проблемы современного образования. 2013. №2. С.152-159.

60. Электронный журнал «BeZ Формата» URL: <https://ekaterinburg.bezformata.com/listnews/obrazovaniya-obsudili-voprosi-izucheniya/104995196/> (дата обращения 23.10.2023)

61. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 2012. 560 с.
62. Ястребова А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). М., 1996 47 с.
63. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы. М., 1996. 211 с.
64. DeVore S., Russell K. Early Childhood Education and Care for Children with Disabilities: Facilitating Inclusive Practice // Early Childhood Educ Journal. 2007. № 35. P. 189-198. URL: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0145-4> (дата обращения: 21.11.2021).
65. Jakobson R. The role of phonic elements in speech perception/ Leitschrift fur Phonetick, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1968.
66. Chomski N. Syntactic structures. Gravenhage: Mouton, 1962.