

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'33

<https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.51-63>**Профилактика дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, у младших школьников****И.В. Прищепова***Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия**prichsepova@yandex.ru***Аннотация**

Статья посвящена анализу результатов логопедической работы по предупреждению у второклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) основы орфографической деятельности. Коррекционный процесс направлен на поэтапное формирование у детей умения произвольно выбирать, актуализировать орфограммы морфологического принципа орфографии и дифференцировать написания согласно другим орфографическим принципам, а также осваивать соответствующие умения, универсальные учебные действия (УУД). При работе с языковым и графическим материалом детей обучают применять традиционные и инновационные приемы работы с орфографическим материалом, опираться на частные и обобщенные способы решения орфографических задач, познавательные базовые логические и исследовательские, регулятивные (самоорганизацию) УУД, наиболее значимые для обозначенного вида учебной деятельности. Языковая составляющая орфографической деятельности развивается благодаря становлению определенного уровня владения языком как сложноорганизованной семиотической системой, языковых обобщений. Систематизируются представления о звуковом облике слов, их семантике и морфемном составе, об орфограмме, терминах, правилах, алгоритмах и составе орфографических задач, о лингвистических закономерностях. При формировании психологической основы орфографической деятельности развиваются ее потребностно-мотивационный компонент, аналитико-холистический стиль кодирования языковой информации, рефлексивный тип реагирования на нее, кратковременная речеслуховая память, самостоятельный контроль и оценка орфографически верного написания, умение прогнозировать написания и предупреждать ошибки.

Ключевые слова: дизорфография, морфемный анализ, орфограмма, ориентировочные действия, орфографическая деятельность, орфографическое поле, родственные слова, принципы и стратегии усвоения орфографии, психологические и языковые компоненты деятельности, универсальные учебные действия

Для цитирования: Прищепова И.В. Профилактика дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, у младших школьников // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2025. Т. 167, кн. 4. С. 51–63. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.51-63>.

Preventing dysorthography in elementary school students with underdeveloped competence in morphology-related spelling rules

I.V. Prishchepova

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

prichsepova@yandex.ru

Abstract

This article considers the results of the speech therapy to prevent dysorthography in second grade students with general speech underdevelopment (GSU) due to insufficient knowledge of morphological (morphemic and morphological-syntactic) rules. During the error correction intervention, the children gradually developed the ability to consciously choose and apply orthograms using the morphological principles of spelling, differentiate them from other orthographic rules, and build relevant skills and general learning abilities (GLA). When working with linguistic and graphic material, they were taught to use traditional and innovative methods of handling orthographic tasks, employ specific and generalized strategies for spelling, as well as master cognitive, basic logical and research, and regulatory (self-control) GLA, which are central to spelling performance. The linguistic aspect of spelling development was promoted by strengthening the children's proficiency in language as a complex semiotic system and helping them make linguistic generalizations. The ideas of the sound structure of words, semantics, and morphemic composition were summarized. The concepts of orthograms, terms, rules, algorithms, and spelling tasks were explained. The findings show that when children develop a psychological basis of spelling activity, they become more motivated in it, learn to encode linguistic information in an analytic-holistic style, and respond to it in a reflective way. They also improve their short-term verbal auditory memory, self-control and evaluation of spelling accuracy, and the ability to predict spellings and prevent spelling errors.

Keywords: dysorthography, morphemic analysis, orthogram, orientation actions, spelling activity, spelling domain, related words, principles and strategies of spelling acquisition, psychological and linguistic components of activity, general learning abilities

For citation: Prishchepova I.V. Preventing dysorthography in elementary school students with underdeveloped competence in morphology-related spelling rules. *Kazan Journal of Historical, Linguistic, and Legal Research*, 2025, vol. 167, no. 4, pp. 51–63. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.51-63>. (In Russian)

Введение

Модернизация российского образования в рамках реализации Федерального государственного стандарта направлена на создание в общеобразовательных учреждениях условий для успешного освоения программных требований, на разработку и совершенствование методического аппарата коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. В их число входят учащиеся с общим недоразвитием речи (ОНР). Имеющиеся в специальной литературе данные свидетельствуют о том, что значительное количество второклассников с ОНР (в сравнении со сверстниками без нарушений речи) испытывают разные по степени выраженности систематические, стойкие и специфические затруднения при усвоении орфографической деятельности [1, с. 6]. Снижение

школьной успеваемости по русскому языку отрицательно сказывается на достижении ими предметных, метапредметных и личностных результатов, не позволяет раскрыть существенные возможности, подготовиться к жизни и обрести конкурентоспособность, препятствует дальнейшему саморазвитию и самоопределению [2; 3].

Многолетний мониторинг состояния орфографической деятельности детей отражает риск возникновения дизорфографии у 80 % второклассников с ОНР (третьего уровня речевого развития неосложненного генеза). У преобладающего количества детей из их числа выявляются недостатки психологических, языковых компонентов морфологической основы орфографической деятельности и соответствующих универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных и УУД совместной деятельности). Недостатки УУД связаны с неумением осваивать и регулировать процесс овладения орфографическими нормами русского языка, выполнять комплексные задания, рассчитанные на применение умений в области нескольких разделов русского языка. Риск возникновения данного вида дизорфографии во многом обусловлен и высокой частотностью слов русского языка, написание которых связано с реализацией правил морфологического принципа орфографии (в том числе и принципа дифференцирующих написаний). Обозначенные трудности также вызываются сложной системой «орфографических шагов», необходимостью использовать терминологию и опираться на знания в области фонетики, фонологии, лексики, грамматики (морфемики, морфологии, синтаксиса), графики и умения их применять [4]. Без специального профилактического воздействия возникает дизорфография, или «речезыковое расстройство, вызванное нарушением опознавания, выбора орфограмм и дифференциации разных видов написаний вследствие недостатков усвоения орфографической деятельности» [5, с. 436].

Логопедическая работа по предупреждению обозначенного вида дизорфографии направлена на формирование морфологических основ (морфемной и морфолого-синтаксической) орфографической деятельности, предпосылок усвоения принципа дифференцирующих написаний, морфологических обобщений и обширных лингвистических знаний. При планировании, реализации и мониторинге эффективности системы логопедической работы учитываются программные требования по русскому языку, формированию УУД, индивидуально-типологические особенности и возможности усвоения детьми орфографии, их особые образовательные потребности и условия становления языковой личности. Принимаются во внимание характер, степень выраженности проявления риска возникновения ведущей дизорфографии и наличие элементов ее других видов, связанных с недостаточностью фонематической и/или графической основы орфографической деятельности. В связи с вышеуказанным преодоление недостатков становления всех компонентов орфографической деятельности проводится согласно этапам, ступеням и алгоритмам их нормотипичного усвоения [1; 5].

Системно-деятельностный подход коррекционно-развивающего воздействия позволяет уточнять, дополнять и систематизировать у детей знания об орфограммах и написаниях согласно морфологическому принципу, отличать их от написаний в соответствии с другими принципами. На практической основе (без терминологии) уточняются представления о соответствующих языковых закономерностях, терминах, состоянии УУД, умении объединять их в систему при решении орфографической задачи и интегрировать в разные виды письма. Орфографическая деятельность учащихся направляется на поиск, открытие и исследование. Так, в рамках работы с двумя орфографическими темами, связанными с написанием в

корне проверяемых безударных гласных, а также парных звонких и глухих согласных, особо значимым для развития функционирования элементов указанной макросистемы становится формирование познавательных базовых логических УУД, а именно сравнение звукового и буквенного состава слов. Важны и познавательные базовые исследовательские УУД по обоснованию соответствия звукового и буквенного состава лексем. Развитие регулятивных УУД (самоорганизации) предполагает использование заданий, направленных на становление планирования и выстраивания последовательности выбранных действий по решению орфографических задач.

Реализация описанного подхода связана с поэтапным формированием компонентов обозначенного вида учебной деятельности, а также с умением произвольно и самостоятельно применять основы орфографической компетенции (планирование, прогнозирование, сопоставление прогнозируемого и написанного). Например, для написания безударной гласной в корне слова дети учат самостоятельно, аргументированно определять и графически обозначать предстоящие орфографические шаги. При выборе приема ее проверки направляют и организуют процесс нахождения проверочного слова с помощью формообразования или составления цепочки родственных слов с последующим выбором из нее искомого.

Логопедическая работа строится с учетом представлений об орфографически верном письме как виде учебной деятельности, функциональным механизмом которой являются универсальные учебные действия [6–9]. Рассматриваются закономерности развития учебной деятельности в начальной школе, поэтапное формирование умственных действий [10; 11], орфографических знаний, действий, умений и навыков [12–14]. При устранении ее недостатков у второклассников с риском возникновения дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, уточняются и систематизируются соответствующие знания и умения [1]. Тематическое и календарное планирование логопедических занятий составляются с учетом последовательности изучения тем по русскому языку с первого по второй классы.

Материалы и методы

В формирующем эксперименте приняло участие 60 второклассников с риском возникновения дизорфографии. У 46 из них риск ее проявления был обусловлен нарушением морфологической основы орфографической деятельности. У всех детей отмечался третий уровень речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной) неосложненного генеза. У 23 обучающихся (ЭГ-2) формировались 58 психологических и языковых компонентов орфографической деятельности. 23 их одноклассника (ЭГ-1) такую помощь не получали. Экспериментальными базами стали ГБДОУ № 3, 6, 187, 195, 233, 314, 696 г. Санкт-Петербурга. В них школьники осваивали АООП НОО (вариант 5.1).

В настоящем исследовании выбор метода языкового анализа и синтеза, имитативного метода и метода решения орфографических задач определяется характером состояния психологических и языковых составляющих орфографической деятельности детей, степенью выраженности у них риска возникновения дизорфографии, этапом усвоения орфограммы и связанных с ней языковыми закономерностями в рамках изучения морфологического принципа орфографии, интересами и потребностями второклассников.

Так, благодаря методам языкового анализа и синтеза у школьников формируются умения проводить позиционный языковой анализ, а именно определять, какие слова в предложении стоят до и после обозначенного. Дети учат аргументировать и отдельно

писать, например, предлоги с именами существительными, что позволяет им на практическом уровне закрепить (значительному количеству обучающихся – усвоить) обозначение в предложении так называемого пробела буквы (без терминологии). Уточняются написания стоящих до и после обозначенного слова словоформ с учетом их принадлежности к именам собственными или нарицательным (*На берегах **Невы** стоит прекрасный город. По улице бегал **Шарик** и громко лаял.*

На основе имитативного метода у второклассников названной категории закрепляют умение опираться на орфографическую аналогию, например, при написании на фонетической основе безударной гласной в корне. Проверая написание слова *пОля*, подбирают его форму с ударным гласным в корне *пОле*. Обращается внимание на уже встречавшийся на занятии аналогичный пример: *мОря* и *мОре*. При этом ребенка просят повторить слова первой и второй пары. Уточняется их лексическое значение, словоформы делятся на слоги, из их состава выделяется сначала ударный слог, далее – ударный гласный звук, и, наконец, обосновывается написание. Работа с единообразным написанием родственных (однокоренных) слов ведется с учетом уточнения их семантики. Для этого используются изображения называемых объектов, их признаков и действий, графические обозначения и модели таких слов.

Метод решения орфографических задач применяется в коррекционно-развивающей работе в большинстве случаев при рассмотрении написаний согласно морфологическому принципу орфографии. Он позволяет реализовывать развивающую функцию логопедического воздействия по профилактике у второклассников названного вида дизорфографии. Использование специально отобранных заданий, введение в работу познавательных и регулятивных УУД повышают у них познавательный потенциал, развивают устойчивый интерес к изучению орфографии, самоорганизацию и самоконтроль.

Ведущим средством коррекционно-развивающего воздействия является проектная технология. На ее основе развиваются умственная активность учащихся, планирование и организация собственной деятельности, ответственное отношение к ее выполнению. В первую очередь формируются взаимосвязанные и взаимно обусловленные регулятивные УУД, самоконтроль и самооценка. Опыт проведенной работы полностью подтвердил мнение Д.Б. Эльконина о том, что на основе контроля (в нашем случае речь идет о самоконтроле) дети учатся сравнивать запланированные и реализуемые действия [15; 16]. Благодаря самооценке (и отметке) обучающихся учат фиксировать, достигнута или не достигнута поставленная с помощью логопеда цель, анализировать причины неудач и ошибок, характеризовать собственное отношение к достигнутым ими успехам или имеющимся неудачам (регулятивные УУД).

Результаты и обсуждение

Процесс формирования осознанной и управляемой орфографической деятельности был направлен на то, чтобы обучить ребенка слушать и слышать, смотреть и видеть соответствующий стимульный материал, аргументировать действия и операции, ставить цель орфографической задачи, планировать этапы, пути и выбирать средства ее решения, сопоставлять намеченные и итоговые результаты. Также развивают потребность быть хорошим учеником, мотив успешного овладения орфографическими нормами и достижения значимых личностных результатов (достижений).

При логопедической работе над каждой орфографической темой (орфограммой или закономерностью в области правописания) создаются потребность и мотивы выполнять

учебные действия. Предъявляется интересный, занимательный, содержательный и развивающий материал, привлекаются имеющиеся у детей знания и умения. Формируются заинтересованность, установка на правилосообразное письмо, создаются условия для самоизменения (учить, применять все изученные и конкретные орфографические правила, не делать ошибок).

На протяжении одного или нескольких занятий уточняются имеющиеся представления об орфограмме, формируется умение актуализировать соответствующее орфографическое поле. Для уточнения и дополнения состава орфографического поля детей учат проводить ряд последовательных действий, операций и применять связанные с ними знания и умения. Например, написание проверяемых ударных гласных в корне слова включает знания (преимущественно на практическом уровне) о слабых и сильных позициях гласных в слове, об ударении, его изменении в разных грамматических формах слова; умения в области слогового, звукового и буквенного состава; умения находить и обозначать ударность данных единиц устной речи и письма соответственно, изменять форму слова (например, множественное и единственное число: *сады* – *сад*), образовывать слова других частей речи (*косьба* – *косит*), вспоминать и называть родственные слова (*трав*а – *травуш*ка). Акцентируется внимание на способе проверки проверяемого слова (словоизменение или отбор родственного/однокоренного слова). Подчеркивается единство лексического значения проверяемого и проверочного слов, передаваемого корневой морфемой, а также (в проверочном слове) привносимого аффиксом словообразовательного или формообразовательного значения (*ли*са – *лис*/лис*ий*, *ле*са – *лес*). Детей учат в графической форме обозначать и устно оречевлять схему ориентировочной основы данного орфографического поля, которая представляет собой обобщение имеющихся знаний и умений.

Поставленные перед детьми орфографические задачи решаются ими в виде громкого проговаривания всех действий, когда письмо сопровождается комментированием, например, при обосновании написания парных звонких и глухих согласных в корне слова. Далее к громкой речи подключается материализация всех выполняемых действий с использованием схем, фишек, моделей, картинок, графических изображений. Громкое проговаривание (так, чтобы отчетливо слышали обучающиеся в кабинете) сменяется тихим (и наконец – про себя), при этом оно еще подкрепляется моторным компонентом (например, изображением алгоритма орфографических «шагов», конкретного «шага» и указанием в слове «опасного места»). Наконец, на этапе автоматизации искомое написание актуализируется на фоне письма про себя. При необходимости ребенку предлагается вспомнить и назвать составляющие компоненты этой деятельности.

Проводится не только формирование умения систематизировать и обобщать знания, актуализировать и применять умения, воспроизводить написания, но и дифференцировать их с учетом морфологического и традиционного орфографических принципов. Это позволяет предупредить как возникновение нерациональных орфографических действий (например, по типу проб и ошибок), так и появление другого вида дизорфографии, обусловленного недоразвитием графической основы орфографической деятельности.

Описанная часть логопедического воздействия во многом обеспечивается психологической составляющей орфографической деятельности, умением опираться на аналитико-синтетический стиль кодирования информации, соответствующими познавательными, регулятивными и УУД совместной деятельности. Поэтому ее формирование проводится

параллельно со становлением описанных выше языковых компонентов освоения знаний и умений: например, написания прописной буквы в именах собственных (имен людей и кличках животных). Коррекционно-развивающая работа направлена на уточнение, обогащение и систематизацию лексического запаса обучающихся ЭГ-2, усвоение ими номинативной и сигнификативной функции знаменательных слов, умения выделять их лексическое значение и классифицировать. Так, школьникам с ведущим вербальным стилем кодирования предлагается внимательно прослушать слова: *Каркуша, Тортила, летает, собака, Артемон, черепаха, бегаёт, ворона, плавает*. Далее они должны вспомнить и назвать мультфильмы, в которых рассказывается об этих героях, распределить слова так, чтобы одна их группа обозначали клички представителей животного мира (*Каркуша, Тортила, Артемон*), другие называли их характерные действия (*летать, плавать, бегать*), третьи – их покров (*перья, панцирь, шерсть*).

Школьникам с ведущим образным стилем кодирования предлагается внимательно рассмотреть изображения и сказать, из какого мультфильма дается «кадр», далее – назвать клички вороны, черепахи и собаки/пуделя. Дети также должны сказать, кто как передвигается (что делает на картинке) и как называется наружный покров каждого персонажа. Далее – сгруппировать по три слова: клички героев, кто как передвигается и покров каждого из них. В качестве образца дается ответ на основе анализа дополнительно предъявленной картинки (*Каркуша, летать(-ет), перья*).

Формирование типа реагирования на стимульный материал направлено на обучение школьников умению быстро и точно находить (актуализировать) в речевом/языковом материале и далее опознавать соответствующие единицы с учетом самостоятельного (и/или с обучающей помощью логопеда) определения критериев их противопоставления (дифференциации). При усвоении написания парных звонких и глухих согласных в корне слов обучающимся предлагается внимательно прослушать слова. После уточнения лексического значения отдельных слов дети громко их повторяют (*Архип, суп, столб, гриб, скрип, хлеб, клоп, зуб*), повышая громкость голоса, выделяют последний звук. Вслед за изменением формы слова определяют, поменялось ли звучание указанных звуков и почему это произошло. Далее называют орфограмму и место соответствующего написания в слове. *Начало/середину/конец слова* указывают дети с тяжелой степенью выраженности риска возникновения дизорфографии, *корень* – со средней. Школьников просят повторить слова про себя, далее – сделать это с закрытыми глазами. И вновь, повторяя, они мысленно в воображаемой тетради «воспроизводят» нужные написания. Наконец записывают слова (вспоминая написание проверочных) в два столбика с учетом букв *п* и *б*, выделяют их графически подстрочными знаками. С каждым словом предлагается вспомнить и воспроизвести шутку, пословицу или поговорку (например, *Архип охрип, а Осип осип*).

В подготовительную работу перед выполнением приведенного задания входит практикоориентированная актуализация знаний об общих и частных признаках данной орфограммы; о соответствующей формулировке орфографического правила, его алгоритме и способе проверки; о «сильных» и «слабых» позициях согласных в слове, звонких и глухих согласных звуках, парных и непарных согласных; о зависимости написания от соседних звуков в слове / в корне / на конце слова (нахождения до и после гласных, звонких и глухих согласных), об артикуляторно-акустической характеристике [п] и [б]. Школьники осваивают закономерности изменения форм слов разного морфемного состава и относящихся к разным частям

речи, а также мены ударения в соответствующих парах. Детей учат обозначать в словах требующие проверки написания (*краб*) и дифференцировать их от других случаев (*потоп*), изменять слово по числам и объяснять написание (*лбы* – *лоб*), записывать (например, в два столбика) слова с орфограммой и без нее (*хлоп*, *ястреб*).

Далее логопедической работой по указанной орфограмме охватываются и другие глухие и звонкие пары согласные ([с]/[з], [ф]/[в], [ш]/[ж], [к]/[г]). В конструктивных и творческих работах формируется умение держать в поле активного слепопроизвольного внимания написание всех перечисленных парных глухих и звонких согласных в корне слова.

Большое место в формировании морфологической основы орфографической деятельности занимает работа над становлением морфологических обобщений, над умением выделять лексическое значение слова, на практическом уровне проводить семантический анализ слова и входящих в его состав морфем, на основе логических операций выделять оттенки значений и учитывать их для установления связей слов в составе предложения. Обогащается и систематизируется словарный запас, развиваются навыки словообразования. Школьники осваивают умения выделять и обосновывать сходство и различие звучания и значения слов и морфем, проводить их компонентный семантический (чаще – логический) анализ и на этой основе устанавливать правилосообразность написанного. В ходе такой работы совершенствуются сукцессивно-симультанная организация речемыслительных и языковых процессов, языковое мышление, операции внимания и памяти разных модальностей. Перечисленные направления логопедического воздействия становятся основой орфографических обобщений, умения выделять, актуализировать орфограмму, пересказывать правило своими словами, приводить собственные примеры с такими написаниями, отличать их от сходных по звучанию (*мышь* – *ключ*) или написанию случаев (*ширина* – *машина*). Они могут относиться к одному принципу орфографии (в первом случае – к морфологическому, когда написание мягкого знака или его отсутствие определяется категорией рода) или к разным (во втором случае – к морфологическому и традиционному принципам). Написание слова *ширина* проверяется словом *ширь* и подчиняется правилу графики о написании *и* после шипящей.

При реализации морфологической основы орфографической деятельности детей учат опираться на комментирование, доказательство, рассуждение, обоснование, логические и семантические связи, аналогию, орфографическое проговаривание, графические ассоциации (например, стилизованное обозначение написаний), заучивание трудных для запоминания слов, объединяемых по разным принципам (например, по принципу антонимии, тематической принадлежности).

Работа с формулировкой и содержанием орфографического правила в рамках рассматриваемого орфографического принципа предполагает их анализ. Орфограмма, построенный план орфографических действий и операций для проверки написания условно обозначаются графически. Параллельно-последовательно актуализируются, уточняются орфографические знания и знания из разных областей русского языка, а также данные памяток и таблицы, о чем мы писали выше. Большую роль играет выполнение проектов, которое предполагает использование и систематизацию знаний и умений. Развиваются целеполагание, планирование (в том числе и в рамках совместной деятельности), самооценка и самоконтроль (УУД). Правила применяются при проведении упражнений по образцу, конструктивных, затем – творческих.

В орфографической деятельности детей учат произвольно опираться на формируемые универсальные ступени орфографических действий. Школьники ставят цель подобного вида учебной деятельности в отношении конкретной орфограммы и соответствующего написания. В устной форме (или мысленно, про себя) формируют и формулируют орфографическую задачу, аргументированно решают ее на основе орфографических шагов (самостоятельно или опираясь на план, памятку или условные обозначения соответствующих алгоритмов). При актуализации знаний формулировки правила также прибегают к анализу его текста (анализ учебно-научного текста или текста – руководства к действию), опираются на имеющиеся орфографические знания и умения, аргументированно отбирают проверочное слово. В ходе проверки написания проверяемое слово сопоставляется (по выбору самого ребенка) с проверочным родственным словом / формой слова. При этом учитываются имеющиеся фонематические (в том числе и просодические), а также морфологические закономерности. Например, в ходе отбора и анализа проверочных слов дети учатся внимательно относиться к особенностям акцентного облика словоформ (*сто^{лы}* – *сто^л*) или к чередованию гласных с «нулем звука» в корнях родственных слов (*лоб* – *л^бы*). Учащиеся формулируют вывод, далее сопоставляют его с содержанием (чаще – с текстом) правила. По этапам выполняют соответствующие операции.

В ходе реализации орфографической деятельности школьников учат опираться на предварительный, текущий и итоговый виды самоконтроля, актуализировать все содержание и алгоритмы действий, а также знание критериев их оценки.

Безошибочное письмо (или самостоятельное нахождение и исправление отдельных ошибок обучающимися в письменных работах) отражает определенную степень «свертывания» успешно реализованных действий и операций, возникновение алгоритмизированного орфографического письма, появление в результате логопедической работы определенного уровня становления психологических и языковых компонентов орфографической деятельности. Самооценка своей орфографической деятельности проводится ребенком за определенный период коррекционно-развивающего процесса (занятия, учебных дней прохождения его темы, четверти) также с учетом усвоенных критериев. Как и при выполнении отдельного орфографического действия, ребенок выделяет область «знаю» / «знаю не все» / «не знаю», причины своих ошибок и неудач.

Качественная и количественная оценка результатов выполнения письменных работ (симптоматика риска возникновения дизорфографии), состояния психологических и языковых компонентов орфографической деятельности, включающих УУД (механизмы риска возникновения данного нарушения письма), позволяет нам определить пути и средства повышения эффективности коррекционно-развивающего воздействия.

На основе проводимого мониторинга результатов логопедической работы оценивается эффективность ее содержания, методического обеспечения и организации.

Эффективность логопедической работы по формированию основ орфографической деятельности подтверждается не только отметками в письменных работах второклассников ЭГ (до и после коррекции), количественным и качественным анализом ошибок и их механизмов, но и методом сравнения зависимых выборок (критерий Т-Вилкоксона), когда сравниваются одни и те же показатели у одних и тех же учеников ЭГ до и после проведения логопедической работы по профилактике риска возникновения дизорфографии (табл. 1).

Табл. 1. Сравнительный анализ симптоматики риска возникновения дизорфографии у второклассников ЭГ до и после профилактики

Table 1. Comparative analysis of dysorthography risk symptoms in second grade students of the experimental group before and after speech therapy

№	Показатели симптоматики риска возникновения дизорфографии	ЭГ-1 (до профилактики) 2 класс <i>N</i> =30		ЭГ-2 (после профилактики) 2 класс <i>N</i> =30		Значение критерия Т-Вилкоксона	
		<i>M</i> ¹	<i>S(M)</i> ²	<i>M</i>	<i>S(M)</i>	<i>Z</i> ³	Знач.
<i>Симптоматика риска возникновения дизорфографии</i>							
1	Диктант	2.43	1.104	2.83	.913	-3.464 ^b	.001
2	Изложение	2.37	1.066	2.63	.928	-2.828 ^b	.005
3	Сочинение	2.20	1.126	2.63	.850	-3.606 ^b	.000
4	Диктант словарных слов	2.00	1.083	2.60	.814	-4.243 ^b	.000
5	Диктант слов на пройденные правила	1.93	1.015	2.50	.861	-4.123 ^b	.000

После реализации коррекционно-развивающего воздействия по предупреждению дизорфографии у второклассников ЭГ (после профилактики) проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Он показывает устойчивое положительное освоение орфографической деятельности детьми данной категории во время и после проведения профилактического воздействия, что выражается в результативности выполнения письменных работ репродуктивного и творческого характера (табл. 2).

Табл. 2. Сравнительный анализ симптоматики риска возникновения дизорфографии у второклассников КГ (нормальный речевой статус) и их сверстников из ЭГ (после профилактики)

Table 2. Comparative analysis of dysorthography risk symptoms in second grade students of the control (normal speech development) and experimental (after speech therapy) groups

№	Показатели симптоматики риска возникновения дизорфографии	Контрольная группа (нормальный речевой статус), 2 класс N=30		Экспериментальная группа (после профилактики) 2 класс N=30		Anova	
		M	S(M)	M	S(M)	F ⁴	Знач.
Симптоматика риска возникновения дизорфографии							
1	Диктант	4.00	.871	2.83	.913	25.650	.000
2	Изложение	3.93	.868	2.63	.928	31.394	.000
3	Сочинение	3.90	.845	2.63	.850	33.501	.000
4	Диктант слов из словаря	3.77	.898	2.60	.814	27.819	.000
5	Диктант слов на пройденные орфографические правила	3.63	.928	2.50	.861	24.049	.000

¹ M – среднее.

² S(M) – стандартные отклонения.

³ Z – значение критерия Вилкоксона.

⁴ F – значение критерия ANOVA.

Однако у значительного количества школьников из ЭГ результаты оказались ниже, чем у сверстников из КГ (нормальный речевой статус). Поэтому при средней и тяжелой степени риска возникновения дизорфографии необходима более длительная работа.

Заключение

В ходе предупреждения дизорфографии у второклассников с системным недоразвитием речи на практическом уровне формируются представления о морфологической основе орфографической деятельности как системе, которая произвольно осваивается, управляется и контролируется.

С целью актуализации, выделения орфограмм и дифференциации написаний согласно морфологическому принципу орфографии формируются психологические и языковые компоненты, универсальные учебные действия указанного вида учебной деятельности, значимые для ее морфемной и морфолого-синтаксической основы. Применение стратегии освоения механизмов орфографических действий согласно правилам освоения орфографических принципов позволяет предупредить риск возникновения других видов дизорфографии, а также ложные аналогии и нерациональные способы орфографических действий.

Система логопедического воздействия включает рационально-логические и интуитивно-практические технологии профилактики обозначенного вида дизорфографии, мониторинг и преобразование коррекционно-развивающей работы, что обеспечивает эффективность ее проведения.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest. The author declares no conflicts of interest.

Литература

1. Прищепова И.В. Система логопедической работы по предупреждению и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. 340 с.
2. Прищепова И.В. Логопедия: дизорфография у детей. М.: Юрайт, 2025. 201 с.
3. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева [и др.]; науч. ред. Л.Н. Засорина. СПб.: КАРО. 2024. 544 с.
4. Стукан К.А. Методика работы над лингвистическими терминами в начальном курсе русского языка // Молодой ученый. 2019. № 50 (288). С. 383–385.
5. Прищепова И.В. Дизорфография // Логопедия. Теория и практика / Т.В. Туманова, А.А. Алмазова, Л.В. Лопатина [и др.] / Под ред. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой. М.: Эксмо, 2024. С. 436–451.
6. Пастухова П.Д. Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности // *Linguistica Juvenis*. 2017. № 19. С. 189–199.
7. Чуланова Н.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2017. 24 с.
8. Малахова И.М., Шатохина И.В. Становление регулятивных УУД у учащихся начальных классов на уроках русского языка в условиях словарно-орфографической работы // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 4-3 (106). С. 63–67. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4/075>.
9. Малахова И.М., Гусева Т.К. Становление регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка средствами проектной технологии // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 5-4 (107). С. 102–106. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.107.5/122>.

10. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий: 1959. Москва // Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод: избранные психологические труды. М.: Изд-во МГУ, 2023. С. 352–396.
11. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Юрайт. 2020. 174 с.
12. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 307 с.
13. Барабанова М.Ю. Формирование орфографических действий на основе языковых обобщений: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 16 с.
14. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 355 с.
15. Мальцев К.П. Самоконтроль в учебной работе младших школьников // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников: сб. статей / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. С. 185–223.
16. Якобсон П.М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка-первоклассника // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников: сб. статей / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. С. 259–286.

References

1. Prishchepova I.V. *Sistema logopedicheskoi raboty po preduprezhdeniyu i korrektsii dizorfografii u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi: monografiya* [The System of Speech Therapy to Prevent and Treat Dysorthography in Elementary School Students with General Speech and Language Delay: A Monograph]. St. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena, 2024. 340 p. (In Russian)
2. Prishchepova I.V. *Logopediya: dizorfografiya u detei* [Speech Therapy: Dysorthography in Children]. Moscow, Yurait, 2025. 201 p. (In Russian)
3. Ivanovskaya O.G., Gadasina L.Ya., Nikolaeva T.V., et al. *Dizgrafiya i dizorfografiya: izuchenie, metodika, skazki* [Dysgraphia and Dysorthography: Study, Methods, and Myths]. Zasorina L.N. (Ed.). St. Petersburg, KARO, 2024. 544 p. (In Russian)
4. Stukan K.A. Methods of working with linguistic terms in the introductory course of the Russian language. *Molodoi Uchenyi*, 2019, no. 50 (288), pp. 383–385. (In Russian)
5. Prishchepova I.V. Dysorthography. In: Tumanova T.V., Almazova A.A., Lopatina L.V., et al. *Logopediya. Teoriya i praktika* [Speech Therapy. Theory and Practice]. Filicheva T.B., Tumanova T.V. (Eds.). Moscow, Eksmo, 2024, pp. 436–451. (In Russian)
6. Pastukhova P.D. The process of mastering spelling as a type of learning activity. *Linguistica Juvenis*, 2017, no. 19, pp. 189–199. (In Russian)
7. Chulanova N.A. Developing students' cognitive general learning abilities in curricular and extracurricular activities. *Extended Abstract Cand. Sci. (Pedagogy) Diss.* Saratov, 2017. 24 p. (In Russian)
8. Malakhova I.M., Shatokhina I.V. Building regulatory general learning abilities in elementary school students through mastering vocabulary and spelling during Russian language lessons. *Mezhdunarodnyi Nauchno-Issledovatel'skii Zhurnal*, 2021, no. 4-3 (106), pp. 63–67. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4/075>. (In Russian)
9. Malakhova I.M., Guseva T.K. Fostering elementary school students' regulatory general learning abilities through project-based learning during Russian language lessons. *Mezhdunarodnyi Nauchno-Issledovatel'skii Zhurnal*, 2021, no. 5-4 (107), pp. 102–106. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.107.5/122>. (In Russian)
10. Galperin P.Ya. Advances in research on the formation of mental skills: 1959. Moscow. In: Galperin P.Ya. *Psikhologiya: predmet i metod: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology: Subject and Method: Selected Psychological Works]. Moscow, Izd. MGU, 2023, pp. 352–396. (In Russian)

11. Talyzina N.F. *Psikhologiya detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: formirovanie poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov* [Psychology of Elementary School Students: Cognitive Activity Development in Elementary School]. Moscow, Yurait, 2020. 174 p. (In Russian)
12. Bogoyavlensky D.N. *Psikhologiya usvoeniya orfografii* [Psychology of Mastering Spelling]. Moscow, Prosveshchenie, 1966. 307 p. (In Russian)
13. Barabanova M.Yu. Developing spelling skills using linguistic generalizations. *Extended Abstract of Cand. Sci. (Pedagogy) Diss.* Moscow, 1997. 16 p. (In Russian)
14. Zhuikov S.F. *Formirovanie orfograficheskikh deistvii (u mladshikh shkol'nikov)* [Teaching Spelling Skills (to Elementary School Students)]. Moscow, Prosveshchenie, 1965. 355 p. (In Russian)
15. Maltsev K.P. Incorporating self-control in learning activities for elementary school children. In: Elkonin D.B., Davydov V.V. (Eds.) *Voprosy psikhologii uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov: sb. statei* [Psychological Aspects of Learning in Elementary School: A Collection of Articles]. Moscow, Izd. Akad. Pedagog. Nauk RSFSR, 1962, pp. 185–223. (In Russian)
16. Yakobson P.M. Some aspects of self-assessment development in first grade children. In: Elkonin D.B., Davydov V.V. (Eds.) *Voprosy psikhologii uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov: sb. statei* [Psychological Aspects of Learning in Elementary School: A Collection of Articles]. Moscow, Izd. Akad. Pedagog. Nauk RSFSR, 1962, pp. 259–286. (In Russian)

Информация об авторе

Ирина Владимировна Прищепова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

E-mail: prichsepova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-4647>

Author Information

Irina V. Prishchepova, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Speech Therapy, Herzen State Pedagogical University of Russia

E-mail: prichsepova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-4647>

Поступила в редакцию 3.07.2025

Принята после рецензирования 15.08.2025

Принята к публикации 10.09.2025

Received July 3, 2025

Revised August 15, 2025

Accepted September 10, 2025