

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.  
В.П.АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарного образования  
Кафедра коррекционной педагогики

**Подопросветова Елена Николаевна**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У  
УЧАЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ**

направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной  
педагогике, к. п. н., доцент Беляева  
О.Л.

11 июня 2017

Научный руководитель к. п.  
н., ст. преподаватель кафедры  
Проглядова Г. А.

11 июня 2017

Дата защиты

21 июня 2017

Обучающийся  
Подопросветова Е.Н.

11 июня 2017

Оценка

отлично

Красноярск 2017

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается увеличение количества учеников, письмо которых содержит множество специфических ошибок, которые имеют стойкий характер и встречаются не только в начальный период обучения детей навыкам чтения и письма, но и в средних, и в старших классах, когда основное внимание уделяется развитию письменной речи [О. И. Азова, О. В. Елецкая, И. В. Прищепова, Л. Г. Парамонова].

Нарушение формирования навыка письма приводит к трудностям в овладении программой по русскому языку, к низкому качеству письменной речи, к снижению успеваемости детей по другим школьным предметам, школьной, а в дальнейшем, и социальной дезадаптации индивидуума в современном обществе [О. И. Азова, Р. И. Лалаева, А. В. Мамаева, И. В. Прищепова, О. В. Елецкая].

Не так давно, орфографические ошибки рассматривались как проявления школьной неуспеваемости, несистематичности посещения детей или некачественного обучения. Хотя сами логопеды отмечали частый переход от дисграфии к стойкому неовладению орфографией, а также то, что эти нарушения нередко сочетаются друг с другом у одного ребенка [36, 85].

Благодаря научным исследованиям в области совершенствования письменной речи школьников таких ученых, как Г.М. Сумченко, И.В. Прищепова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, О.И. Азова, О. В. Елецкая, дизорфография рассматривается как недостаток языковой компетентности, специфическая категория нарушения письменной речи, которая требует специальных методов логопедической коррекции [19, 65,85,88].

В исследования последних лет дизорфография определяется, как специфическое системное расстройство формирования и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующее полноценному

овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей. В основе этого расстройтва лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, отрицательно влияющих на своевременное и полноценное развитие операционально – технологических составляющих функциональной системы орфографически правильного письма [О.В Елецкая, Е. А. Логинова].

Своевременное выявление дизорфографии у учащихся 5-6 классов и дифференцированное коррекционно - логопедическое воздействие приведет к совершенствованию произвольных языковых способностей, речевой компетенции школьников в целом, совершенствованию психических функций, их интеллектуальной деятельности, что создаст предпосылки дальнейшего успешного обучения в школе, что и определяет актуальность выбранной темы.

**Цель исследования:** изучить особенности проявления дизорфографических ошибок у школьников 11-13 лет общеобразовательной школы и предложить методы коррекционно-логопедического воздействия, направленных на их преодоление.

**Объект исследования:** письмо учащихся пятых - шестых классов общеобразовательной школы.

**Предмет исследования:** специфика дизорфографических ошибок у учащихся пятых – шестых классов общеобразовательной школы.

**Гипотеза исследования:**

1. Под дизорфографией нами понимается недостаток языковой компетентности, специфическая категория нарушения письма, которая проявляется в многочисленных специфических орфографических ошибках и требует специальных методов логопедической коррекции;

2. Мы предполагаем, что учащиеся 5-6 классов при выполнении письменных работ будут допускать специфические орфографические ошибки, связанные с недоразвитием фонематического, лексико-грамматического строя речи;
3. Выявленные и сгруппированные ошибки будут учитываться при составлении методических рекомендаций.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую, лингвистическую литературу по проблеме исследования;
2. Подобрать методику для проведения констатирующего эксперимента;
3. Провести исследование и проанализировать полученные данные;
4. Разработать методические рекомендации дифференцированного коррекционно-логопедического воздействия по преодолению дизорфографии у школьников 5- 6 классов общеобразовательной школы.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- теоретические – анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические – анализ анамнестических данных школьников, имеющих специфические ошибки на письме; количественный и качественный анализ экспериментальных данных;
- экспериментальные – констатирующий эксперимент.

**Методологическую основу исследования** составили концепции:

- о роли языка и речи в процессе развития ребёнка, об общих и специфических закономерностях развития при нормальном и нарушенном онтогенезе, о взаимосвязи когнитивного,

общепсихического и речевого развития (Т.В. Ахутина, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.);

- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);
- современные представления о структуре и особенностях формирования языковых способностей (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Б.М. Теплов, А.М. Шахнарович, Л.В. Щерба);
- положения о ведущей роли обучения в процессе развития, о роли специального (коррекционного) обучения детей с проблемами в развитии, о структуре и уровнях речевого расстройства, о значимости системно-структурного подхода при коррекции нарушений речи (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова).

**Теоретическая значимость работы** заключается в обобщении научно – теоретических и практических данных по изучаемой проблеме. Впоследствии их можно использовать для обоснования и определения содержания и приемов логопедической работы по коррекции дизорфографии у школьников 5 -6 классов общеобразовательной школы.

**Практическая значимость работы** заключается в возможности использования данных, полученных в ходе исследования, а также предложенных методических рекомендаций в работе школьного логопеда.

**База исследования.** Экспериментальное исследование проводилось на базе МОБУ СОШ № 12 г. Минусинска, Красноярского края. В исследовании приняли участие 132 учащихся 5-6 классов.

Работа состоит из введения, двух глав исследования, 4 схем, заключения, списка литературы, включающего научно – методические источники, и приложений.

## **ГЛАВА 1. НАУЧНО–ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА**

### **1.1 Современное состояние изучения нарушения формирования орфографического навыка письма**

Высшим этапом речевого и лингвистического развития школьников является письменная речь. Более ста лет логопеды занимаются исследованием нарушений формирования письменной речи, учитывая то, какую роль она играет в интеллектуальном развитии

школьников. Фокус их внимания был сосредоточен на нарушении формирования навыка письма по законам графики (дисграфии) и навыка чтения (дислексии). Безусловно, технические навыки письменной речи являются основой, «фундаментом» ее формирования и работа по преодолению этих нарушений является ведущей в практической деятельности школьного логопеда по сей день. По проблеме дисграфии существует хорошо разработанная теоретическая база и методические рекомендации по коррекции данного нарушения.

Между тем, орфографические нарушения рассматривались как проявления школьной неуспеваемости, несистематичности посещения детей или некачественного обучения. Хотя сами логопеды отмечали частый переход от дисграфии к стойкому неовладению орфографией, а также то, что эти нарушения нередко сочетаются друг с другом у одного ребенка [ Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, Л. Г. Парамонова, Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова].

Современные исследования в области совершенствования письменной речи школьников позволили ученым выделить дизорфографию как недостаток языковой компетентности, специфическую категорию нарушений письма, требующую специальных методов логопедической коррекции[1, 2, 3, 4, 5, 19, 21, 22, 23, 40, 41, 51, 52, 77, 78 ].

Изучая и анализируя литературу по проблеме нарушения формирования орфографического навыка письма (дизорфографии) можно проследить этапы формирования взглядов на проблему и подходы к ее изучению.

Первые исследования нарушения усвоения орфографии появились во второй половине двадцатого века и связаны с именами А.Н.Корнева, И.В.Прищеповой, Р.И.Лалаевой, Л. Г. Парамоновой и др. авторов. Ученые изучали нарушение формирования орфографического навыка письма у детей с общим недоразвитием речи.

Р.И. Лалаева, определяя дизорфографию, говорит о том, что это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [51,52].

Л.Г. Парамонова под дизорфографией понимает специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил [72, 73].

А.Н. Корнев характеризовал дизорфографию как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, проявляющиеся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил [41].

Г.М. Сумченко рассматривала дизорфографию как «затруднения в формировании орфографических навыков и грамматических знаний [40].

О.И. Азова считает, что дизорфография это «системное языковое расстройство, которое проявляется в структуре общего недоразвития речи и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями, навыками, обусловленными не сформированностью языковых обобщений» [1, 2, 3, 4, 5].

О.В. Елецкая определяет дизорфографию, как «специфическое системное расстройство формирования и автоматизации орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию психолингвистических способностей» [21, 22, 23.].

Исследователи при рассмотрении причин возникновения дизорфографии выделяют органические, функциональные, биологические и социальные факторы. У большинства детей отмечается отягощенный ранний анамнез (осложненные роды, резидуально – органические поражения ЦНС, соматическая ослабленность, а также наследственный характер нарушения). В дальнейшем наблюдается остаточные явления

поражения головного мозга, ММД, неврозы, психический и психофизиологический инфантилизм, выраженная неравномерность психического развития, незавершенность латерализации речевых процессов, необходимых для обучения орфографически верному письму [19, 51, 52, 77, 78].

Неблагоприятные социально – бытовые условия оказывают деструктивное влияние на усвоение орфографически правильного письма (неуравновешенность и алкоголизм родителей, низкий образовательный уровень семьи, билингвизм, педагогическая запущенность) [ 77, 78].

Характеризуя симптоматику дизорфографии, исследователи относят к ней, прежде всего стойкие орфографические ошибки при письме, а также трудности школьников в обнаружении и решении орфографической задачи [1, 2, 3, 4, 19, 22, 77, 78].

В исследовании В.В. Комаровой, Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко, посвященном анализу письменных работ школьников младших классов, было выявлено, что большое количество орфографических ошибок, имеющих стойкий характер, встречается как в письме учащихся речевых школ, так и в письме учащихся общеобразовательных школ. Обе группы детей затруднялись в орфограммах с безударными гласными в корне, проверяемыми ударением; в подборе однокоренных слов, не овладевали правописанием слов с разделительным мягким знаком, правописанием приставок [40].

И.В. Прищепова говорит о полиморфном характере симптомов дизорфографии. К специфическим проявлениям дизорфографии автор относит нечёткое владение учебной терминологией, неумение детей сформулировать своими словами правила правописания и применять их на письме, затруднения при распознавании «ошибкоопасных мест» в слове, «не узнавание» встретившейся в слове орфограммы. Учащиеся с дизорфографией затрудняются при подборе однокоренных слов, нечетко

понимают прочные стилистические сочетания, переносные значения слов, не чувствуют оттенков при употреблении слов-синонимов, испытывают затруднения при назывании признаков предмета. Дети затрудняются и в определении семантической близости слов, имеющих сходные по звучанию и написанию морфемы. Самыми распространёнными оказались ошибки на несоблюдение морфологического принципа орфографии. Наибольшее количество ошибок дети допускали при правописании проверяемых безударных гласных в корне слова, в ходе воспроизведения слов с непроверяемым написанием в корне, в случаях переноса слов, а также при написании прописной буквы в именах собственных [77, 78].

Так же в исследованиях И.В.Прищеповой отмечается определенная зависимость между характером, степенью выраженности дизорфографии и видом дисграфии. Так, например, смешанная дисграфия с ведущей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами аграмматической и оптической дисграфии сочетается с более выраженной дизорфографией. При этом отмечается огромное количество ошибок в словах при использовании морфологического и традиционного способа правописания. При другом варианте смешанной дисграфии, когда ведущей является оптическая дисграфия, а сопутствующими – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и артикуляторно-акустическая, преобладающее количество ошибок у детей с не резко выраженным общим недоразвитием речи отмечается в процессе применения правил традиционного написания и правил графики [77, 78].

Многие исследователи отмечают, что в начальных классах дисграфические ошибки сочетаются с дизорфографическими, а в более старших классах дисграфия переходит в дизорфографию [И.В. Прищепова, А.Н. Корнев, Г. М. Сумченко, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева].

В своих работах А. Н. Корнев отмечал, что дизорфография может проявляться как изолировано, так и в сочетании с дисграфией, что

подтверждается на практике. Вместе с тем он описывает случаи, когда за относительно благополучным периодом освоения письма в первые два года обучения, в третьем классе резко возрастает число орфографических ошибок и сохраняется в последующие годы обучения [41]. Автор упоминает о наличии стойких орфографических ошибок после устранения дисграфии, что свидетельствует о разном механизме нарушения письма при этих нарушениях [Корнев А. Н.].

Описывая симптомы дизорфографии О. В. Елецкая разделила их на два типа (Рис.1)[23].

Механизм нарушения овладения орфографией Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, О. В. Азова связывают с трудностями в усвоении детьми морфологического принципа письма, ведущего в русском языке [1, 2, 3, 51, 52, 77, 78].



Рисунок 1. Специфические симптомы дизорфографии.

Морфологический принцип предполагает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем (корней, суффиксов, флексий, приставок) не зависимо от их звучания в данном слове. Уровень развития лексико-грамматического строя речи и способность к анализу и синтезу языковых единиц влияют на овладение этим принципом письма, который базируется на сформированности словообразовательного анализа у школьников.

По мнению А.Н. Корнева трудность в овладении детьми орфографией связана с несформированностью метаязыковых навыков и, прежде всего, морфологического анализа, а также дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения сукцессивной слухоречевой памяти [41].

Рассматривая механизм дизорфографии, О.В. Елецкая отмечает не полноценность функционирования у школьников компонентов речевой функциональной системы, регуляторных компонентов учебной деятельности и когнитивных компонентов [22, 23]. Автор указывает на то, что в структуре орфографически-правильного письма ведущими являются лингвистические способности (языковые и речевые). К основным языковым способностям относятся фонематические, фонетические, лексические, грамматические компоненты. К основным речевым способностям относятся чувство языка и мышление. Хорошо развитые языковые и речевые способности являются необходимыми для полноценного формирования орфографически-грамотного навыка письма [22, 23, 24, 25]. У школьников с дизорфографией вышеуказанные компоненты грамотности недостаточно сформированы.

О.И. Азова говорит о том, что у детей преимущественно нарушается метаязыковая речемышлительная деятельность. В качестве механизмов таких нарушений автор называет нарушение у детей языковых операций, обеспечивающих овладение орфографическими знаниями, умениями и

навыками. К таким операциям относятся: операция выбора языковых единиц из парадигматической системы, операция по определению значения слова в совокупности его лексического, деривационного и грамматического значений [1, 2, 3, 4].

Л.Г. Парамонова отмечает, что у значительной части поступающих в школу детей имеет место недоразвитие речи, приводящее к трудностям усвоения школьной программы по русскому языку. Дети, пришедшие в школу с признаками отставания в речевом развитии, неизбежно встретятся с большими или даже непреодолимыми трудностями в овладении морфологическим принципом письма, т. е. в усвоении грамматических правил [72, 73].

Г. М. Сумченко отмечает, что у школьников с дизорфографией проявляются «некоторые особенности в развитии речевой функции, что можно рассматривать как недоразвитие языковой системы во всех ее звеньях». Так, на уровне фонетико-фонематическом у таких учеников при отсутствии нарушений в звукопроизношении имеется ряд недостатков: нечеткая, смазанная дикция (говорит «сквозь зубы»), трудности в воспроизведении многосложных и малознакомых слов; нарушение слогаделения, ошибки при определении ударного слога в слове и другие. На уровне лексическом: отклонения в словоизменении и словообразовании. Такие школьники допускают ошибки в выборе синонимов, антонимов, в подборе однокоренных слов. На грамматическом уровне выявляются ошибки в согласовании, в использовании и определении грамматических категорий (рода, числа, падежа, склонения, спряжения). Имеют место разного рода аграмматизмы (изменение отдельных морфем, пропуски и замены предлогов, неправильное построение предложений и другое [40].

Ученые, занимающиеся проблемой дизорфографии говорят о том, что следует отграничивать данную патологию от трудностей иного характера при усвоении и применении правил правописания.

О. В. Елецкая предлагает термин «ложная» или «дидактогенная» дизорфография (Цит. По: Методика диагностики дизорфографии у школьников: Учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. С.17). Данное нарушение возникает из-за частых болезней ребенка, педагогической запущенности, одновременного использования нескольких методик обучения и некоторых других причин. При этом учащиеся допускают также большое количество орфографических ошибок. Ученики не усваивают орфограммы, которые подчиняются нескольким принципам написания. Однако данные затруднения не приобретают стойкого характера и преодолеваются при систематической работе над правилами [23].

Обобщая данные исследований, можно говорить о том, что дизорфографическое нарушение обуславливается несформированностью базовых компонентов речи (фонетико–фонематических, лексико–грамматических, владение произвольными действиями с языковыми единицами (метаязыковыми навыками); не полноценное психологическое обеспечение произвольных действий с языковыми единицами (имеются в виду сопровождающие письменную речевую деятельность процессы внимания, памяти, мыслительные операции).

Исследования свидетельствуют о разнообразии причин и механизмов возникновения дизорфографии, о сложной структуре данного дефекта и позволяют с позиции логопедии рассматривать его как нарушение формирования произвольных языковых способностей учащихся. В следующем параграфе рассмотрим процесс овладения орфографическим навыком письма, на чем он базируется и как нарушается.

## **1.2 Характеристика процесса овладения школьниками орфографическим навыком письма**

Орфографический навык письма - это особая разновидность речевого навыка, которая включается в качестве компонента в письменную деятельность [9, 10, 11, 16, 17].

В исследованиях ученых лингвистов описывается механизм орфографического навыка письма как последовательность следующих действий:

- Слухо-артикуляционное восприятие слова или предложения;
- Осмысливание лексического и грамматического значений, морфемного состава слова;
- Зрительное представление;
- Реакция письма.

В связи с этим многие авторы делают акцент на том, что орфографический навык основывается на высоком уровне развития:

- Устной речи;
- Звукопроизношения;
- Фонематического восприятия;
- Фонематического анализа;
- Объёма активного и пассивного словаря;
- Лексического и грамматического строя речи;
- Развитых графомоторных навыках[2, 3, 4, 21, 25, 51, 72, 77, 78].

Ученые говорят о том, что орфографический навык является сложным речевым навыком [9, 10, 11, 16, 17]. В его основе лежат сформированные более простые навыки и умения (Рисунок 2).



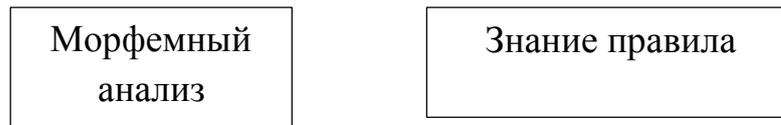


Рисунок 2. Структура орфографического навыка письма.

Сформированность орфографического навыка, в соответствии с требованиями школьной программы, у школьника, перешедшего в среднюю школу, должна выражаться:

- в способности находить в слове орфограммы и писать слова с их изученными видами;
- ученики должны уметь обосновывать орфограммы;
- находить и исправлять орфографические ошибки в процессе письма и при проверке записи [ФГОС ОО].

Ученые отмечают, что значимой предпосылкой для формирования орфографических знаний, умений и навыков является также овладение лингвистической терминологией (метаязыком), посредством которой передаются орфографические знания, и происходит соотнесение их с основными речеведческими понятиями [11, 28,51].

По мнению И. В. Прищеповой, Р. И. Лалаевой, О. В. Елецкой основная проблема школьников с дизорфографией при овладении лингвистической терминологией - это осознание его лексического значения. Процесс затрудняется тем, что значение термина - это определение называемого им понятия, тогда как значение слова - обобщение типовых контекстов его употребления [24, 25, 51, 52, 77, 78].

Таким образом, орфографический навык письма является сложным письменоречевым навыком, который формируется в процессе целенаправленной учебной деятельности.

Для овладения орфографическими навыками письма в полном объеме школьник должен обладать высоким уровнем развития устной

речи, сформированным навыком письма. Они базируются на своевременном и полноценном психическом развитии учащихся, предполагающем качественные изменения к среднему школьному возрасту произвольного внимания, осознанного запоминания, овладения логико-алгоритмической стратегией мышления.

Проявлениям дизорфографических ошибок у учащихся средних классов общеобразовательной школы будет посвящен следующий параграф.

### **1.3 Проявления дизорфографии у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы**

Публикации и исследования по проблеме дизорфографии в основном посвящены учащимся начальных классов. Коррекционное логопедическое воздействие тоже, как правило, проводится среди учащихся начальных классов. Несомненно, основы грамотности закладываются на ранних этапах обучения, поэтому коррекционная и профилактическая работа с учащимися начальной школы имеет первостепенное значение. Однако практика свидетельствует о том, что дизорфография не всегда проявляется в начальный период школьного обучения, и не всегда безграмотно пишущие учащиеся характеризуются недоразвитием устной речи или наличием дисграфии. Безграмотное письмо в большей степени является проблемой средней и старшей школы. Чем более комплексным является акт письма, тем в большем количестве возникают орфографические ошибки [41, 42, 55, 52, 73].

По результатам исследования Л.Г. Парамоновой 81 % письменных работ учащихся среднего звена, содержит множественные, грубые

грамматические ошибки и лишь 57 человек смогли написать диктант правильно. Остальные дети допустили в нём в общей сложности 911 ошибок, что составило в среднем по 3,7 ошибки на человека. Половина ошибок была допущена при написании безударных гласных [73].

В результате проведенных исследований ученые установили, что в средних и старших классах общеобразовательной школы дизорфография возникает у детей, имеющих в анамнезе:

- общее недоразвитие речи (ОНР);
- фонетическое недоразвитие речи (ФНР)
- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);
- дисграфию и дислексию (в период обучения в начальной школе);
- различную неврологическую симптоматику (минимальную мозговую дисфункцию (ММД), энцефалопатию);
- пренатальную и постнатальную патологию.

У большинства учащихся, имеющих данное нарушение, отмечается:

- снижение слухоречевой памяти;
- нарушение буквенного гнозиса;
- нарушение динамического праксиса руки;
- затруднено восприятие ритмической структуры слова;
- нечеткая дикция, плохая артикуляция;
- нарушение лексико-грамматического строя речи. [О. В. Елецкая, Л. Г. Парамонова, Г. М. Сумченко]

О. В. Елецкая провела исследование учащихся пятых классов общеобразовательной школы с целью выявления проявлений дизорфографии, причин и механизмов данного нарушения, том числе и среди учеников, не имеющих на момент исследования речевых нарушений [18].

Автором было предложено определение дизорфографии как специфического системного расстройства формирования и автоматизации

орфографического навыка письма, препятствующее полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей. В основе этого расстройтва лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, отрицательно влияющие на своевременное и полноценное развитие операционально-технологических составляющих функциональной системы орфографически правильного письма [О. В. Елецкая].

Исследование позволило выявить специфические орфографические ошибки у школьников среднего звена, обусловленные трудностью усвоения орфограмм, среди которых преобладают: орфограммы, регулирующие написание гласных в окончаниях слов, корневые орфограммы, правописание Ъ и Ь после шипящих, правописание букв Ы и И после Ц в корнях слов[25].

Исследуя механизмы нарушения использования орфографических правил, автор отмечает у детей с дизорфографией недостаточную сформированность лексики, которая проявляется в низком уровне усвоения слов, имеющих обобщенные и отвлеченные значения, прежде всего, слов, передающих качество, состояние, оценку. Школьники медленно актуализируют нужное слово, испытывают затруднения в выделении существенных признаков предметов или действий. Это свидетельствует о недостаточном уровне развития умения сравнивать слова по значению. У этих школьников наблюдается неполная сформированность семантических полей.

Автор указывает, что учащиеся с дизорфографией при проверке слов на безударные гласные в корне не пользуются приемом сопоставления данных словоформ. Их «проверочные» слова чаще всего сходны по звучанию, но не являются родственниками («насок»- «насы» от слова *нас*). Дети не могут обосновать, почему «проверочные» слова являются родственными [25, 26].

Так же, по мнению О. В. Елецкой у школьников с дизорфографией отмечаются затруднения при подборе антонимов, ошибки при выборе синонимов, затруднения и ошибки при определении значений слов и нередко игнорировании в этом процессе лексико-семантических признаков слова.

У школьников в процессе комбинирования слов проявляются отклонения от грамматической нормы языка, обусловленные несформированностью морфологических и словообразовательных обобщений. Дети затрудняются в оперировании морфологическими парадигмами: падежными, числовыми, видовыми. У них присутствуют нарушения организации и выбора морфологических средств языка [24, 25, 26].

Исследование показало, что школьники допускают ошибки при дифференциации форм словоизменения существительных в предложно-падежных конструкциях и дифференциации падежных окончаний существительных множественного числа, ошибки в употреблении родовых окончаний глаголов прошедшего времени, в согласовании прилагательного с существительным в числе и падеже. При этом количество и характер ошибок зависел от лексической семантики и степени знакомства со словом. Все это в целом, а также примитивизм и однообразие грамматических моделей может свидетельствовать о неполноценном овладении детьми процессом расчленения слов на составляющие его морфемы [О. В. Елецкая].

Так же автор отмечает, недостаточное овладение учащимися синтаксисом, проявляющееся в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении. Это особенно ярко проявляется в самостоятельной речеписьменной деятельности школьников (изложении, сочинении).

О. В. Елецкая установила, что для детей с дизорфографией характерно своеобразие протекания фонематических процессов. Это проявляется в подмене значений малознакомых слов значением созвучных знакомых. Нередко дети смешивают звуковой облик даже значительно различающихся по звуковому составу слов. Ограниченность звуковой ориентировки обуславливает нечеткое восприятие границ слов, препятствует пониманию смысловых единиц в целом [24, 25, 26].

Таким образом, по мнению ученого, нечёткость фонематических процессов, качественное своеобразие грамматического строя речи и наличие пробелов в лексической системе нарушают формирования орфографического навыка письма у школьников с дизорфографией [24, 25, 26].

Помимо орфографических ошибок по мнению автора, к симптомам дизорфографии можно отнести недостаточное овладение детьми грамматическими понятиями и соответствующим терминологическим словарем; низкий уровень усвоения ими правил и закономерностей функционирования языковых единиц; неполноценность лингвистического мышления (операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа) и чувства языка; слабую мотивацию школьников к изучению орфографических правил; их неспособность опираться в письменной деятельности на правила, усвоить и применять в письме алгоритм орфографических действий [24, 25, 26].

Таким образом, понимание дизорфографии как специфического расстройства подтверждает необходимость применения специальных методов ее преодоления и специальных технологий коррекционно-развивающего обучения школьников, не предусмотренных возможностями общеобразовательной программы, в том числе и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие и совершенствование у школьников 5-6 классов фонематического,

лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы

Рассмотрению методов и приемов коррекции дизорфографии будет посвящен следующий параграф.

#### **1.4 Обзор методов и приемов направленных на преодоление дизорфографии**

Для успешной коррекционно-логопедической помощи учащимся среднего звена с дизорфографией, необходимо использовать наиболее эффективные методы и приемы работы.

Современные системы логопедической работы учитывают тенденцию переноса главного акцента процесса коррекционного обучения на учебную деятельность [2, 3, 23, 24, 25, 26, 76, 78, 79]. Поэтому, использование общих методов обучения становится наиболее актуальным.

Данные методы позволяют осуществлять коррекционно-развивающий процесс на всех этапах его реализации(Схема 3):

- ✓ мотивационном,
- ✓ ориентировочном,
- ✓ исполнительском,
- ✓ контрольном.

С целью формирования устойчивых мотивов учения используются следующие методы:

- стимулирования и мотивации интереса к учению (дидактические игры, учебные дискуссии),
- методы стимулирования и мотивации ответственности (метод поощрения, метод создания ситуации успеха, метод представления учебных требований).

Для эффективной работы по преодолению дизорфографии используются методы:

- гностические,
- перцептивные,
- психологические.

Системообразующими в логопедической работе являются гностические методы, которые основываются на оценке степени поискового характера мышления.

Гностические методы (по Лернеру И. Я):

- информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный),
- репродуктивный (инструктаж, иллюстрирование, объяснение, практическая тренировка)
- проблемно-поисковый (проблемный, эвристический и исследовательский) методы [4, 25, 64, 71].

В системе логопедической работы по коррекции дизорфографии используются психологические методы обучения (на основе ведущих мыслительных операций):

- Аналитический метод. Суть его заключается в осмысленном восприятии информации, выделении существенных признаков и отношений, делении на элементы и расположении исходной структурной единицы; осмысление связей, их синтез. Части целого характеризуют через сравнение, синтез и другие логические методы Аналитический метод часто используют на начальном (эмпирическом) этапе познания.
- Синтетический метод. Этот метод обеспечивает познание конкретного через единство многообразного и осуществляется преимущественно на теоретическом уровне познания Синтез может быть не только результатом анализа, но и предшествовать ему. Для

написания произведения ученик должен овладеть общей идеей темы, чтобы подобрать необходимый фактический материал.

- Метод сравнения включает в себя такие действия, как: определение объектов сравнения, выявления основных признаков; сопоставления; нахождения сходства или различия; знаковое оформление результатов сравнения (составление я таблицы, плана, схемы или модели) Сравнение используют, когда необходимо научить учащихся анализу и синтезу, требующие формирования умений раскладывать объекты на составляющие, выделять определенные стороны объекта, изучать каждую часть (сторону) отдельно как элемент единого целого, соединять части в единое целое.
- Метод обобщения. Его используют, когда учащиеся должны научиться классифицировать учебный материал на различных этапах урока, дифференцировать предметы, явления на классы, виды, группы и т.д. Для обобщения характерен отбор типичных фактов, нахождения основного; сравнения; первичные выводы, их теоретическая интерпретация, анализ диалектики развития явления; знаковое оформление результатов обобщения (формулы, модели, тенденции и др.).
- Метод абстрагирования. Суть этого метода в мысленном выделении какого-либо предмета в отвлечении от его связей с другими предметами.
- Метод конкретизации. Он имеет следующие элементы: восхождение от абстрактного к конкретному; знаковое оформление результатов конкретизации (примеры, задачи, схемы, модели и др.). Его используют для уточнения условий существования или развития явления, для усиления теоретических знаний примерами из практики.
- Метод классификации - это совокупность приемов (способов) деления множества объектов на подмножества. Деление

осуществляется от высшей ступени классификации к низшей. Число ступеней классификации зависит от ее целей, задач, от сложности и количества классифицируемых объектов.

- Метод систематизации. Метод систематизации связан с разделением изучаемых явлений (исходя из целей исследования) и избранными критериями на совокупности, характеризуемые определенной общностью и отличительными признаками.

Также используются традиционные для педагогики перцептивные методы:

- словесные (беседа, рассказ, диалог);
- наглядные (иллюстрация, демонстрация),
- практические (метод упражнений, учебный эксперимент).

Для получения обратной связи, в основу системы логопедической работы положены такие методы контроля и самоконтроля как:

- устный и письменный,
- индивидуальный и фронтальный контроль,
- программированный контроль и тесты,
- самоконтроль.

Учитывая коррекционно-развивающую направленность обучения школьников с дизорфографией, в системе логопедической работы используются специальные частные педагогические методы и приёмы, помогающих оптимизировать ее результаты:

- Метод квантования [2, 3],
- изучения материала по блокам [24],
- метод этимологического анализа [7],
- метод отключения денотата [7, 24, 25, 26],
- психотерапевтические методы и приёмы [4, 24, 25, 76, 70, 77],
- логико-алгоритмический метод [47, 65, 73, 74].

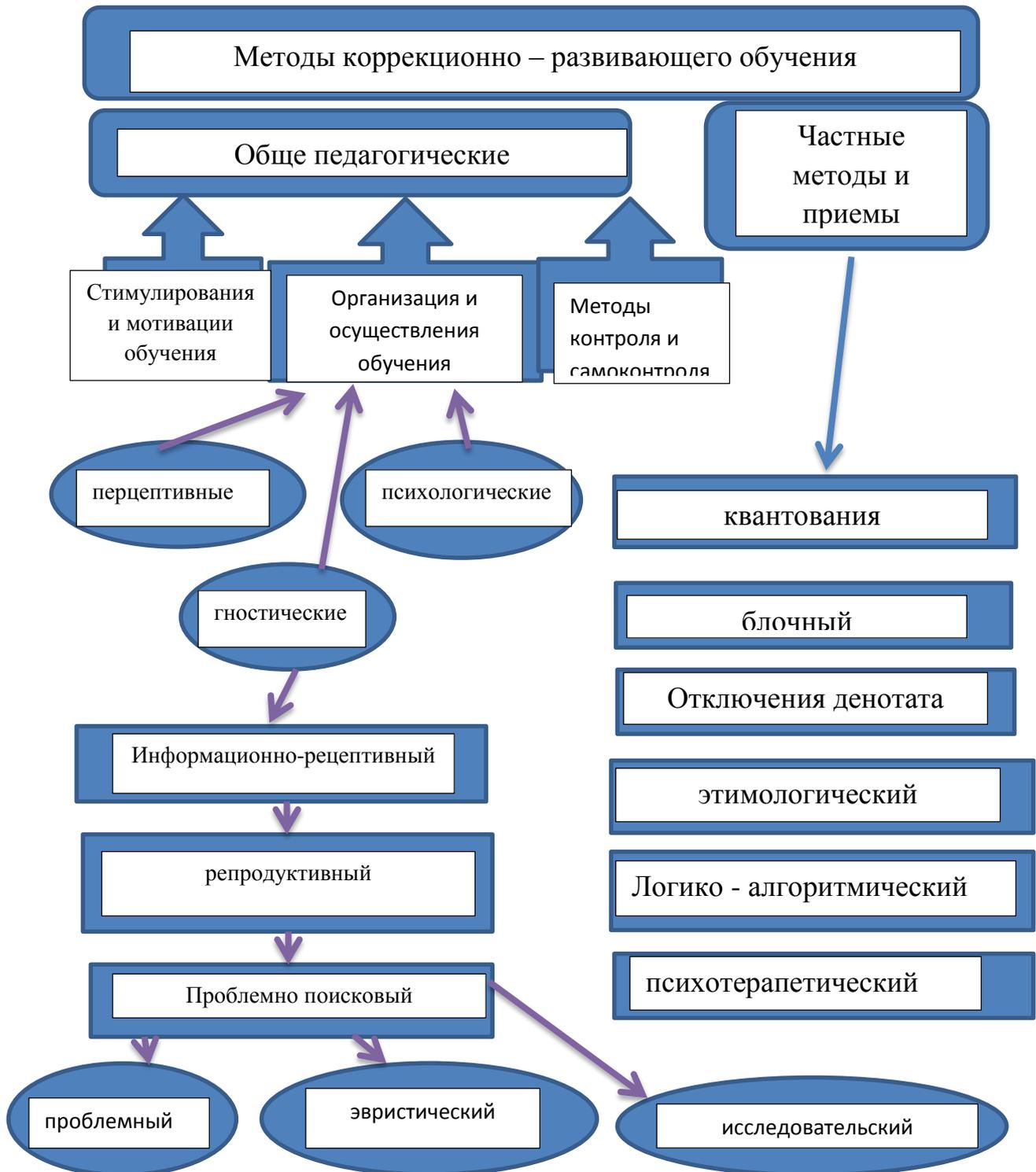


Рисунок 3. Метды и приемы коррекционно-развивающего обучения при дизорфографии.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы.

В современной логопедической литературе дизорфография определяется как стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками (О. И. Азова, О. В. Елецкая, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова, и др.). Литературные данные свидетельствуют о тесной связи дисграфических и орфографических ошибок на письме, в основе которых лежит нарушение языкового и когнитивного развития (О. В. Елецкая, А. Н. Корнев, Р.Е. Левина, И. В. Прищепова, Т.Б. Филичева, и др.).

В качестве наиболее значимых предпосылок овладения орфографией, ведущим принципом которой является морфологический принцип, рассматривают:

- сформированность лексики (объема словаря, точности понимания и употребления слов);
- грамматической стороны речи (способности к словоизменению и словообразованию, умения правильно употреблять различные модели предложения).

В средних и старших классах общеобразовательной школы дизорфография возникает у детей, имеющих в анамнезе:

- общее недоразвитие речи (ОНР);
- фонетическое недоразвитие речи (ФНР)
- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);
- дисграфию и дислексию (в период обучения в начальной школе);
- различную неврологическую симптоматику (минимальную мозговую дисфункцию (ММД), энцефалопатию);

У большинства учащихся, имеющих данное нарушение, отмечается:

- снижение слухоречевой памяти;
- нарушение буквенного гнозиса;

- нарушение динамического праксиса руки;
- затруднено восприятие ритмической структуры слова;
- нечеткая дикция, плохая артикуляция;
- нарушение лексико-грамматического строя речи. [О. В Елецкая, Парамонова Л. Г, Сумченко Г. М.]

Авторы выделяют следующие **механизмы дизорфографии**:

- **Психологические**: несформированность неречевых высших психических функций, таких как память, внимание, мышление, произвольная регуляция деятельности;
- **Психолингвистические**: нарушение операционально-технологических составляющих функциональной системы орфографически правильного письма.

К **симптомам дизорфографии** авторы относят:

Специфические ошибки на письме

- Написание гласных в окончаниях;
- Безударные гласные в корне слова;
- Ь знак после шипящих.

А также недостаточная сформированность у детей

- Грамматических понятий и терминологического словаря;
- Низкий уровень усвоения правил и закономерностей функционирования языковых единиц.

Понимание дизорфографии как специфического расстройства подтверждает необходимость применения специальных методов ее преодоления и специальных технологий коррекционно-развивающего обучения школьников, не предусмотренных возможностями общеобразовательной программы, в том числе и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на совершенствование у школьников 5-6 классов фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### 2.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

**Целью** констатирующего эксперимента являлись выявление специфических орфографических ошибок на письме у школьников 5 -6 классов общеобразовательной школы и выявление качественного своеобразия фонематических, лексических, грамматических компонентов языковой способности, влияющих на характер ошибок при письме, для обоснованного определения содержания работы логопеда по предупреждению и/или коррекции дизорфографических ошибок.

Для достижения поставленной цели, необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Оценка успешности овладения орфографическим навыком письма у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы;

2. Сопоставление дизорфографических ошибок на письме со сформированностью фонематических, лексических, грамматических компонентов языковой способности.

Соответственно, диагностическая часть констатирующего эксперимента включала:

1. Исследование овладения орфографическим навыком письма школьников в письменных заданиях с фиксацией специфических орфографических допускаемых ошибок;

2. Выявление учащихся, допускающих многочисленные специфические ошибки на письме;

3. Анализ анамнестических данных учащихся, допускающих многочисленные специфические ошибки, с целью формирования экспериментальной группы.

4. Диагностику языковых способностей учащихся экспериментальной группы (исследование фонематических, грамматических, лексических компонентов).

В качестве подготовки к диагностической части исследования были проведены:

- Адаптация методики обследования языковых способностей И. В. Прищеповой, Л. С. Цветковой, Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной (Приложение А).

Анализ полученных данных включал:

- анализ и систематизацию ошибок, допускаемых учащимися на письме;
- анализ уровня развития языковых способностей учащихся, допускающих множественные специфические ошибки на письме;
- сопоставление стойких специфических орфографических ошибок допущенных при письме, с уровнем развития языковых способностей учащихся.

**Участники эксперимента.** В эксперименте приняло участие 132 школьника 5-6-х классов общеобразовательной школы, из них 61 ученик 5 классов и 71 ученик 6 классов. Возраст учащихся на момент исследования 11-13 лет (средний возраст 12,8 лет). Классы занимаются по традиционной

программе, используя при обучении русскому языку учебник Ладыженской Т. А., Барановой М. Т.

По результатам анализа анамнестических данных

- 33 человека (25%) организованной педагогической помощи не получали, в том числе 15 учеников (24,5%) пятых классов, 18 учеников (25,3%) sixth классов;
- 7 учеников (5,3%) посещали ДОУ для детей с нарушением речи, в том числе 4 ученика 5 классов (6,5%) и 3 ученика 6 классов (4,2%). У всех этих детей в анамнезе общее недоразвитие речи, моторная аллалия;
- 92 ученика (69,6%) посещали ДОУ общеразвивающего типа, в том числе 42 ученика (68,8%) пятых классов, 50 учеников (70,4%) sixth классов.

Логопедическая помощь в рамках школы учащимся этих классов не оказывалась, в связи с отсутствием логопедического пункта в период их обучения в начальном звене общего образования.

Исследование проводилось на базе Минусинской общеобразовательной школы № 12.

Проведение контрольного эксперимента включало в себя два этапа.

На **первом этапе** изучалась письменная продукция школьников 11-13 лет с целью получения статистических данных о количестве и характере проявления дизорфографических ошибок и анализа уровня сформированности орфографического навыка письма.

Качество письменной продукции школьников изучалось на материале диктантов и изложений, соответствующих по степени сложности программам 5, 6 классов. Диктанты и изложения соответствуют требованиям, предъявляемым к уровню письменных работ 5, 6 классов по русскому языку. Были выбраны именно данные виды письменных работ, так как они отражали следующую специфику: разная степень контроля и самоконтроля за выполнением упражнений, различные требования к темпо-

ритмическим характеристикам письма и различный уровень мотивации на выполнение письменных заданий.

Дизорфографические ошибки изучались с учетом рекомендаций И.В. Прищеповой, Э.Я. Сизовой, Г.М. Сумченко, О. В Елецкой. Обращалось внимание на нарушения традиционного и морфологического принципа русской орфографии.

Далее был проведен анализ анамнестических данных и педагогической документации с целью формирования экспериментальной группы.

Участники группы должны были соответствовать ряду критериев [И. В. Прищепова, О. В. Елецкая, Г. М. Сумченко].

#### 1.В анамнестических данных

- общее недоразвитие речи (ОНР);
- фонетическое недоразвитие речи (ФНР)
- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);
- дисграфию и дислексию (в период обучения в начальной школе);
- различную неврологическую симптоматику (минимальную мозговую дисфункцию (ММД), энцефалопатию);

#### 2.В экспериментальную группу не вошли:

- дети, нерегулярно посещающие школу,
- имеющие равномерно низкие показатели успеваемости по всем школьным предметам;
- двуязычные дети.

У этих детей в основе многочисленных ошибок на письме лежат другие механизмы.

#### 3.Участники экспериментальной группы должны иметь множественные специфические дизорфографические ошибки на письме.

На **втором этапе** констатирующего эксперимента исследовались языковые составляющие лингвистических способностей учащихся экспериментальной группы: оценивалось состояние их

- фонематических;
- лексических;
- грамматических компонентов.

За основу методики были взяты и адаптированы методики И. В.Прищеповой, Л. С.Цветкоой, Т. А. Фотековой, Т. В.Ахутиной (был подобран речевой материал, соответствующий возрасту исследуемых детей).

Целью заданий, направленных на исследование состояния **фонематических функций**, было определение уровня сформированности:

- фонематического восприятия,
- фонематического анализа, синтеза и представлений.

#### ***Фонематическое восприятие (дифференциация фонем)***

Определение способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость – глухость, твёрдость – мягкость, свистящие – шипящие и т. д.

#### **Задание 1.**

Материал исследования: серии слов-квазиомонимов.

Процедура и инструкция: Придумай и запиши предложения с каждым из слов – квазиомонимов.

- запирая – забирая,
- тело – дело,
- шакал – шагал,
- лесть – весть,
- вол – вой,
- галька – гайка,
- сорить – солить,

- свет – цвет,
- горячий – горящий,
- плечи – плети,
- плюс – плющ.

Оценка результатов. За каждое правильно проанализированное слово начисляется 0,25 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за выполнение задания – 5 баллов

### *Исследование фонематического анализа, синтеза и представлений*

**Задание 2.** Выделение звуков из слов.

Материал исследования: серии слов.

Процедура и инструкция: В предложенных словах выделите:

- а) гласные звуки
- Завял, уютюг, полёт, рычит, электрик, жильцы, спелая, уютный, дышит.
- б) согласные, парные по глухости – звонкости.
- Сказочный, побег, твёрдый, громоздкий, жесткошёрстный, фестиваль.
- в) согласные, парные по твёрдости – мягкости.
- Лиловый, сосенка, перерубленный, заземление, набекрень.

Оценка результатов: за каждое правильно проанализированное слово начисляется 0,25 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за выполнение задания – 5 баллов.

**Задание 3.**

Материал исследования: серии слов.

Процедура и инструкция.

Составь слово из выделенных в сериях:

- а) первых звуков.
- Лопата, аист, строка, трава, осень, часть, кролик, аквариум;
  - Стог, лошадь, озеро, воздух, остов.

б) последних звуков.

- Укроп, смотр, метро, кросс, рот, сено, свитер;
- Отвар, дорога, моряк, пишу, шалаш, сок, астра.

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 1,25 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за выполнение задания – 5 баллов.

Изучение **лексического компонента** языковых способностей включало:

- оценку объема и качества номинативного словаря,
- владения синонимическими и антонимическими средствами языка.
- рассматривалась способность школьников объяснять переносное значение слов и фразеологических оборотов,
- называть действия по предъявленному признаку,
- дифференцировать слова различных частей речи.

***Оценка объёма и качества номинативного словаря***

**Задание 4.** Оценка объёма активного словаря.

Материал исследования: список из ста слов различных частей речи.

Процедура и инструкция.

Прочитай, пожалуйста, слова в этом списке и отметь только те, которые тебе известны и которыми ты пользуешься в своей речи. После того как ты это сделаешь, тебе надо будет объяснить смысл некоторых слов их тех, которые ты отметишь.

- Примитивный, вереница, молчать, аналогичный, копия, предварительно, принуждение, публиковать, барьер, ветхий, забавно, извне, изумление, оптимист, реплика, созидательный, эгоизм, гуманный, дебют, обилие, персональный, реставрация, такт, тщеславие, убогий, условный, возмездие, дерзкий, зависимый, заимствовать, закономерный, массивный, многообразие, мрак, наспех, нейтралитет, первооснова, поверхностный, подлинный,

предельно, пренебрежение, пристрастие, рыхлый, свирепый, своеобразие, святыня, утрата, цитата, аромат, дефицит, диктатор, добросовестно, интеллектуальный, маневрировать, напоследок, недоверчиво, незабываемый, непреклонный, обобщение, образцовый, оживлённый, опровержение, отрицание, периодический, пеший, плодородный, победоносный, подозрительный, помеха, предисловие, прения, приз, причудливый, радикальный, разбег, раздражённо, раскаиваться, рационализатор, регулярно, репродукция, смола, сомнительный, сплав, ставень, суетиться, торговец, транспортировать, угнетать, укоризненно, уместно, уют, фальшивый, фасад, целесообразный, человечность, чужбина, шеренга, шхуна, щадить, эшафот.

Оценка результатов: максимальная оценка за задание – 5 баллов. За каждое выделенное слово начисляется 0,05 балла.

### ***Называние действия по предъявленному предмету***

#### **Задание 5.**

Материал исследования: группы слов, обозначающих предмет, от которых необходимо образовать действие. В серии

- а) в результате перехода одной части речи в другую,
- б) на основе словообразовательного анализа сложного слова.

Процедура и инструкция: назови действия людей. Например: учитель учит, посудомойка моет посуду.

- а) водитель ..., строитель ..., писатель..., продавец ..., творец ...;
- б) сталевар ..., лесоруб ..., мореплаватель ..., садовод ..., полотёр

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 0,5 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание – 5 баллов.

#### **Задание 6.**

Материал исследования: слова, обозначающие животных, насекомых, птиц.

Процедура и инструкция: запиши по образцу, что делают животные.

Например: собака лает.

- Кошка ..., мышь ..., волк ..., свинья ..., овца ..., корова ..., кузнечик ..., змея ..., ворона ..., птенец ... .

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 0,5 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание – 5 баллов.

### ***Подбор слов-синонимов***

#### **Задание 7.**

Материал исследования: группы слов различных частей речи, содержащие синонимичные пары.

Процедура и инструкция: выпиши слова, имеющие одинаковое значение, парами.

а) робкий, дорогой, дождливый, ненастный, ценный, трусливый;

б) открыть, стукнуть, распахнуть, глядеть, выздороветь, ударить, поправиться, смотреть;

в) налево, направо, вправо, рядом, влево, около.

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 0,5 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание – 5 баллов.

### ***Подбор слов-антонимов***

#### **Задание 8.**

Материал исследования: группы слов различных частей речи, содержащие антонимичные пары.

Процедура и инструкция: подбери к данным словам слова с противоположным значением. Например: богатство – бедность.

Слова для справок: тепло, тёплый, теплеет, тепло; война, военный, ссориться, ссорит; торопиться, быстро, быстрый, ускоренный; грустно, грустный, грусть, грустит; белым-бело, белизна, белый, белеет.

- а) холод – ..., холодный – ..., холодно – ..., холодает – ...;
- б) мир – ..., мирный – ..., мириться – ..., примиряет – ...;
- в) медлить – ..., медленно – ..., медленный – ..., замедленный – ...;
- г) радость – ..., радостный – ..., радостно – ..., радуется – ...;
- д) чернота – ..., чёрный – ..., черным-черно – ..., чернеет – ... .

Оценка результатов: за безошибочное выполнение заданий в каждой группе начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

***Объяснение переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях***

**Задание 9.**

Материал исследования: фразеологические обороты и группы слов, включающие в себя синонимы данных словосочетаний.

Процедура и инструкция: вычеркни лишние слова, оставив только синонимы устойчивых словосочетаний (фразеологизмов).

Кот наплакал – мало, вредно, глупо.

Куры не клюют – злобно, плохо, много.

Водить за нос – заглушать, мешать, обманывать.

Вешать нос – запоминать, требовать, огорчаться.

Поставить крест – креститься, отказаться, унижать.

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

**Задание 10.**

Материал исследования: предложения, содержащие устойчивые обороты речи.

Процедура и инструкция: письменно объясни значения предложений.

До Москвы теперь рукой подать.

В нашем доме началось вавилонское столпотворение.

С горем пополам мы добрались до дома.

С него всё как с гуся вода.

У мальчика золотое сердце.

Оценка результатов: За безошибочное объяснение начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

***Различение существительных, прилагательных и глаголов***

**Задание 11.**

Материал исследования: однокоренные существительные, прилагательные и глаголы.

Процедура и инструкция: продолжи таблицу, распределяя предложенные слова в три столбика по образцу:

печаль, печальный, печалиться;

синеть, синий, синева;

радость, радоваться, радостный;

грубый, грубость, грубить;

переносной, перенос, перенести.

Смех	смешной	смеяться

Оценка результатов: оценивается правильность распределения по каждой группе слов. За безошибочное выполнение начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

При исследовании **грамматического строя** речи использовались задания, позволяющие оценить состояние следующих операций:

***Употребление имен существительных в единственном и множественном числе.***

**Задание 12.**

Материал исследования: существительные в единственном числе.

Процедура и инструкция: Измени слова по образцу.

Например: рука – руки.

Велосипед – ..., лес – ..., дупло –..., стекло –..., снег – ..., конь – ..., слон –..., полка – ..., платье – ..., крыло – ... .

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 0,5 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

### **Задание 13.**

Материал исследования: существительные в именительном падеже во множественном числе.

Процедура и инструкция: измени слова по образцу.

Например: есть уши – нет ушей.

Есть гостиницы – нет ... ,

есть директора – нет... ,

есть аттестаты – нет... ,

есть апельсины – нет ... ,

есть помидоры – нет... ,

есть носки – нет... ,

есть чулки – нет... ,

есть трамваи – нет... ,

есть мебель – нет... ,

есть обезьяны – нет ... .

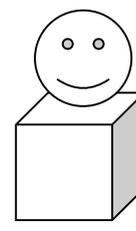
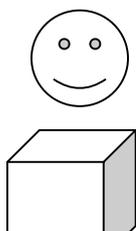
Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 0,5 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

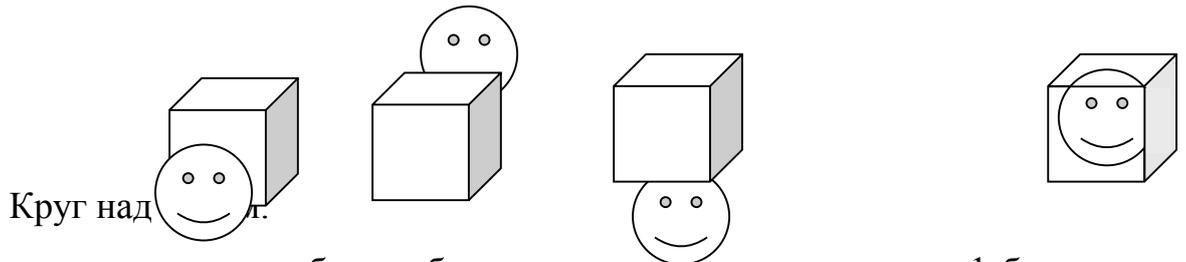
*Употребление предложно-надежных конструкций с использованием предлогов за, перед, над, под, в, на (с опорой на схемы)*

### **Задание 14.**

Материал исследования: изображения круга и куба в различных положениях относительно друг друга.

Процедура и инструкция: посмотри на схемы и письменно ответь на вопрос: где находится круг относительно куба.





Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

### ***Сочетание существительных с числительными***

#### **Задание 15.**

Материал исследования: существительные и числительные один, два, пять.

Процедура и инструкция: измени слова по образцу. Например: один стол, два стола, пять столов.

Одна песня, две..., пять ...; одно окно, два..., пять ...; один милиционер, два ..., пять ...; одна кукла, две ..., пять ...; одно ухо, два ... , пять ....

Оценка результатов: за безошибочное выполнение каждой группы заданий начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

### ***Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени***

#### **Задание 16.**

Материал исследования: предложения с пропущенными глаголами в единственном и множественном числе.

Процедура и инструкция: вставь в предложения подходящие по смыслу пропущенные слова, употребив их в настоящем времени.

Слова для справок: лает, лают, спряталась, спрятались, летит, летят, лепит, лепят, бежит, бегут.

Собака ... на кошку. – Собаки ... на кошку.

Мышь ... в норку. – Мыши ... в норку.

Ласточка ... на юг. – Ласточки ... на юг.

Мальчик ... снеговика. – Мальчики ... снеговика.

Крыса ... с тонущего корабля. – Крысы ... с тонущего корабля.

Оценка результатов: за безошибочное выполнение каждой группы заданий начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

### *Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида*

#### **Задание 17.**

Материал исследования: предложения, в которых пропущены глаголы совершенного и несовершенного вида.

Процедура и инструкция: измени словосочетания по образцу: подмигнуть другу – подмигивать другу.

Высоко подпрыгнуть – высоко ..., воспитать сына – ... сына, опрокинуть стакан – ... стакан, ... цветок – поливать цветок, ... гнездо – свивать гнездо.

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

### *Образование относительных прилагательных*

#### **Задание 18.**

Материал исследования: речевой материал, преобразуемый с помощью вопросов.

Процедура и инструкция: преобразуй фразу при помощи вопросов «Какая?», «Какое?» или «Какой?». Используй образец. Например: ручка из пластмассы – пластмассовая ручка.

Сумка из кожи – ... сумка,

матрёшка из дерева – ... матрёшка,

стакан из стекла – ... стакан,

торт из шоколада – ... торт,

конверт из бумаги – ... конверт.

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 1 балл, за

допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

***Образование притяжательных прилагательных***

**Задание 19.**

Материал исследования: речевой материал, преобразуемый с помощью вопросов.

Процедура и инструкция: преобразуй фразу при помощи вопросов «Чья это?», «Чьё это?» или «Чей это?».

Используй образец. Например: Логово волка – волчье логово.

Дупло белки – ... ,

уши зайца – ... ,

хвост тигра – ... ,

писк мыши – ... ,

рёв зверя – ... ,

шляпа бабушки – ... ,

дневник Серёжи – ... ,

пальто тёти – ... ,

шерсть овцы – ... ,

вой волка – ... .

Оценка результатов: за безошибочное выполнение начисляется 0,5 балла, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

***Образование существительных при помощи суффиксов***

**Задание 20.**

Материал исследования: существительные и прилагательные, указывающие на размер объекта, который обозначает данное существительное.

Процедура и инструкция: закончи фразу, опираясь на образец. Например: средний – человек, маленький – человечек, а большой – человечище.

Средний – червяк, маленький – ..., а большой ... .

Средний дом, маленький – ..., а большой ... .

Средний – динозавр, маленький – ..., а большой ... .

Средний – комар, маленький – ..., а большой – ... .

редний – кот, маленький – ..., а большой – ... .

Оценка результатов: за безошибочное выполнение задания в каждой группе начисляется 1 балл, за допущенную ошибку – 0 баллов. Максимальная оценка за задание 5 баллов.

Суммарное количество баллов, набранных по итогам выполнения заданий каждой серии, позволило распределить детей по уровням развития базовых языковых способностей:

- Уровень сформированности фонематических функций

Успешный – 15 баллов, достаточный – 14-12 баллов, средний – 11-6 баллов, низкий – 6 -0 баллов.

- Уровень сформированности лексических

Успешный – 40 баллов, достаточный – 39-30 баллов, средний – 29-20 баллов, низкий – 20-0 баллов

- Уровень сформированности грамматических операций

Успешный – 40 баллов, достаточный – 39-30 баллов, средний – 29-20 баллов, низкий – 20-0 баллов

Бланки для проведения процедуры исследования языковых способностей у школьников с дизорфографией представлены в приложении А.

Анализ полученных данных будет проведен в следующем параграфе.

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

В результате анализа письменных работ мы получили следующие данные:

- 54 (40,2%) учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы имеют трудности при усвоении программы 5-6-х классов по русскому языку;

- в 5-м классе нарушения письма имеют 22 (36%) учащихся; в 6-м классе – 32 (45%) учащихся (Рис 4).

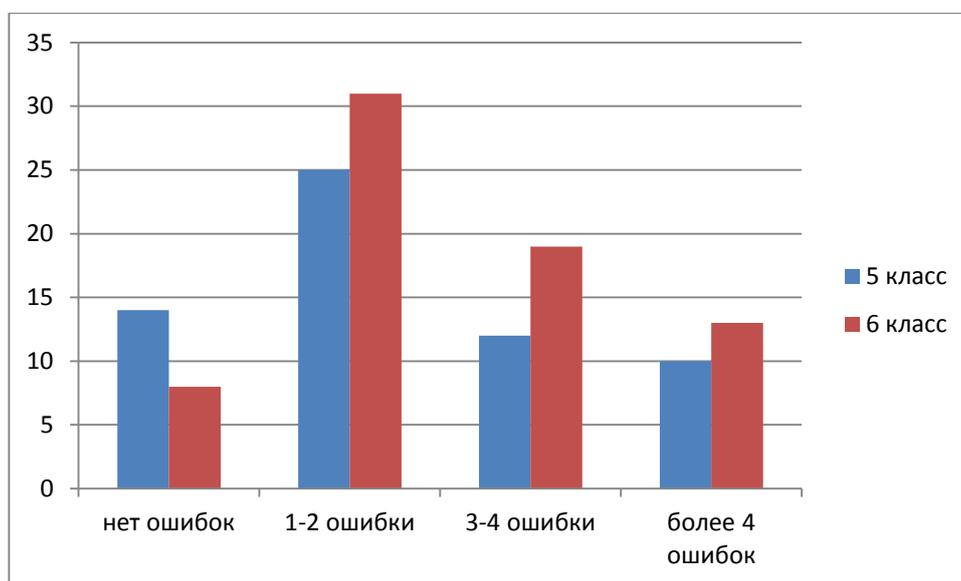


Рисунок 4. Количество орфографических ошибок в работах учащихся.

- 10 (16,4%) учеников 5 классов и 13 (18,3%) учеников 6 классов допускают множественные и стойкие дизорфографические ошибки;

Изучение возрастной динамики количества ошибок показало, что учащиеся 5-го класса допускают в среднем по 4,27 ошибки; 6-го - 6,64.

Увеличение количества ошибок в работах учащихся 6 класса связано, прежде всего, с усложнением программного материала.

В таблице 1 представлены виды орфографических ошибок на несоблюдение морфологического и традиционного принципа правописания, допущенные в работах учащихся.

Таблица 1 – Виды орфографических ошибок в работах учащихся.

Вид орфограмм	Количество ошибок(%)
безударные гласные	72%

окончания глаголов 1 и 2 спряжения	23%
правописание суффиксов	17%
правописание окончаний прилагательных	15%
Правописание Ъ после шипящих	12%
падежные окончания существительных	17%
правописание частиц «не» и «ни»	18%
непроизносимые согласные	15%
словарные слова	41%

Орфограмма, применение которой вызывает наибольшее количество затруднений у учеников 5-6 классов является орфограмма на написание безударной гласной в корне слова. Наше исследование, подтвердило основные выводы, сделанные Р.И. Лалаевой, О.И. Азовой, О.В. Елецкой, Е.А. Логиновой в вопросе наиболее часто встречающейся орфограммы. Анализ орфографических ошибок показывает, что часть из них не усвоена учащимися со времени обучения в начальной школе (проверяемые безударные гласные в корне слова; употребление Ъ и Ь; правописание окончаний существительных). При этом учащиеся знают формулировку этих орфограмм, но применять их не могут.

Не все ошибки на письме, мы характеризуем как стойкие и специфические дизорфографические (О. В. Елецкая). Многие из допущенных в работах ошибок находятся в стадии автоматизации в 5-6 классах.

К специфическим орфографическим ошибкам на письме мы отнесем:

- орфограммы, регулирующие написание гласных в окончаниях слов,
- корневые орфограммы,
- правописание Ъ после шипящих.

И еще один важный параметр, который характеризует дизорфографическую ошибку – это стойкость и частотность, т. е. она присутствует во всех видах работ.

23 (17,4%) ученика допускают специфические дизорфографические ошибки, из них 10 (16,4%) учеников пятых классов, 13 (18,3%) учеников 6 классов.

Далее был проведен анализ анамнестических данных и педагогической документации с целью формирования экспериментальной группы, отвечающих заявленным условиям.

Из 23 учеников, допускающих стойкие дизорфографические ошибки 13 детей имеют низкую успеваемость по всем предметам и систематические пропуски уроков (5 учащихся пятых классов, 8 учащихся 6 классов).

Из бесед с родителями и учителями начальных классов исследуемых детей выяснилось, что 7 учеников (4 пятиклассника и 3 шестиклассника) посещали логопедический детский сад. В логопедическом заключении у всех :ОНР, моторная аллалия. В начальной школе эти дети имели трудности в формировании навыков чтения и письма. В связи с тем, что в школе на тот период времени не было логопункта, логопедическая помощь детям не оказывалась. Определить характер нарушения формирования письменной речи не представляется возможным (в виду отсутствия, в том числе, письменной продукции школьников этого временного периода). Родители и учителя списывали эти трудности на нежелание учиться и на отсутствие способностей.

Еще у 3 учащихся (2 пятиклассников и 1 шестиклассника) в письменных работах присутствуют дисграфические ошибки. Эти дети не посещали до школы общеобразовательные учреждения. Из беседы с родителями удалось выяснить, что у ребят было нарушено звукопроизношение, но этому значения не придавалось, логопедическая помощь им не оказывалась.

В результате сформировалась группа из 10 учеников: 6 пятиклассников и 4 учащихся 6 классов.

В таблице 2 представлен анализ специфических ошибок на письме участников экспериментальной группы.

Таблица 2. Характер проявления специфических дизорфографических ошибок.

<b>Специфические дизорфографические ошибки</b>	<b>5 класс (чел\%)</b>	<b>6 класс (чел\%)</b>	<b>Итого ЭГ</b>
Безударная гласная в корне слова	6\100%	4\100%	10\100%
Гласная в окончаниях	5\83,4%	2\50%	7\70%
Ь знак после шипящих	2\33,3%	1\25%	5\30%

Мы видим, что больше всего ученики ЭГ обоих возрастов допускают ошибки на безударные гласные в корне слова - (100%), ошибки на остальные орфограммы проявляются следующим образом: гласная в окончаниях (70%) и ь знак после шипящих (30%).

Для реализации орфографического действия по правильному написанию безударной гласной в корне слова, ученик должен уметь найти родственное слово, знать лингвистический термин «ударение», т. е у него должна быть сформирована на высоком уровне лексическая сторона речи [44, 64].

Для реализации орфографического действия по правильному написанию гласных в окончаниях, ученик должен обладать высоким уровнем развития грамматического строя речи.

Фонетическая сторона речи играет большую роль при реализации написания ь знака после шипящих.

На **втором этапе** констатирующего эксперимента исследовались языковые составляющие лингвистических способностей учащихся экспериментальной группы: фонематические, лексические, грамматические.

Результаты исследования состояния фонематических функций представлены на рисунке 5.

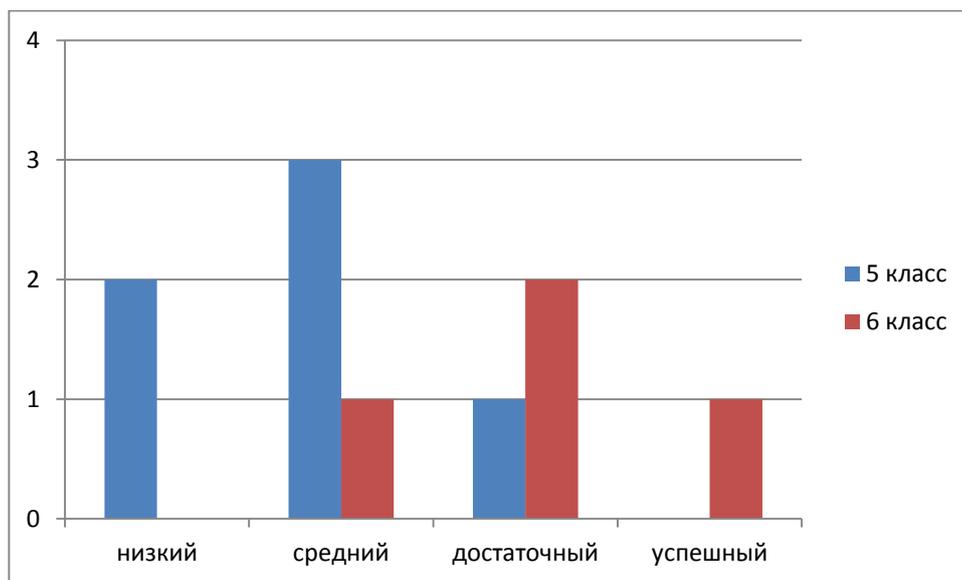


Рисунок 5. Уровень сформированности фонематических функций.

Низкий уровень сформированности фонематических процессов был выявлен у 2 (20%) учащихся 5 классов

Трудности вызвали все виды заданий. Ученикам требовалась организующая помощь в разъяснении сути задания. В задании на фонематическое восприятие (дифференциацию фонем) допускались следующие ошибки: «Когда упал солнечный Цвет, мир загорелся ярким Цветом», «горячий чай, горящий чай». Ученики испытывали трудности в придумывании и записи предложений с предложенными словами. В итоге они просто формально переписывали предложенные слова, либо давали определение слову (*гайка – винт*). Наибольшие затруднения у детей

вызвали задания на исследование сложных форм фонематического анализа и фонематических представлений (выделить парные звуки по глухости, звонкости, твердости – мягкости). При составлении слов из выделенных в серии наблюдались следующие виды ошибок (вместо необходимого слова «ласточка» - «растрочка»)

Средний уровень сформированности фонематических функций был выявлен у 4(40%) учащихся ЭГ. Ребята испытывали затруднения в актуализации лексического значения многих слов, но после организующей помощи выполняли часть заданий самостоятельно. При выделении звуков в словах присутствовали единичные ошибки.

Достаточный и успешный уровень продемонстрировали 4 (40%) участников ЭГ.

Результаты исследования лексического компонента речевой деятельности у учащихся ЭГ отражены на рисунке 6.

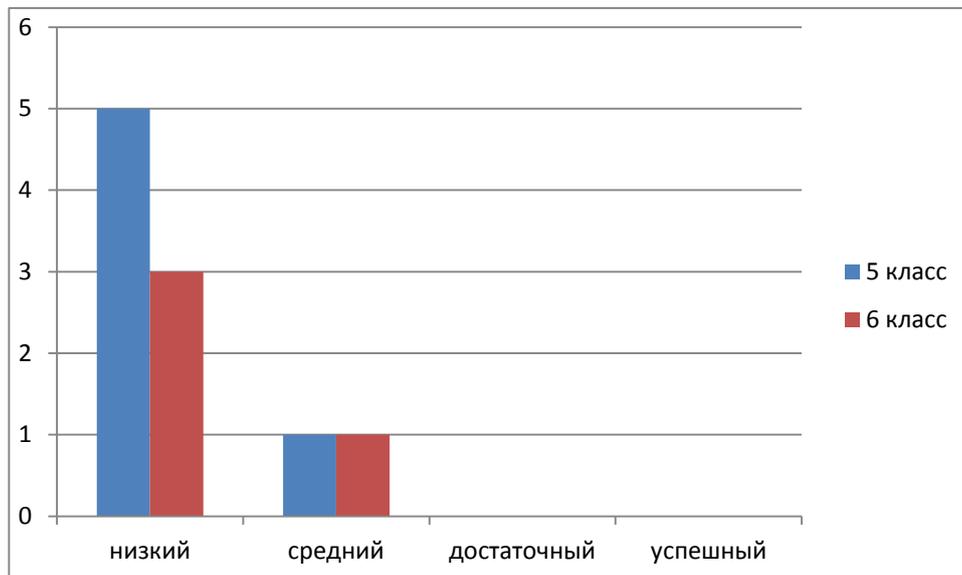


Рисунок 6 Уровень сформированности лексического компонента.

Из данных представленных на рисунке 3, следует, что уровень развития лексического компонента может быть оценен низкий у 8 (80%) детей ЭГ, средний у 2 (20%). Достаточный и успешный уровень не продемонстрировал ни один ученик ЭГ.

Рассмотрим качество выполнения учениками экспериментальных заданий. Так, показатели, характеризующие состояние номинативного словаря, в 65% случаев находятся на критическом уровне развития. Школьники выделяют в качестве знакомых менее трети из предложенных слов, затруднялись в определении значений выделенных слов.

При назывании действий по предъявленному образцу не могут назвать действия людей в связи с непониманием лексического значения слова (*сталевар, творец, полотер*), либо при образовании глагола не опираются на смыслообразующую основу предложенного существительного (*садовод – поливает цветы, мореплаватель – покоряет моря*).

При назывании действий животных были использованы слова, характерные для детей младшего дошкольного возраста (*овца-мекает, корова – му, кошка – мякает, свинья – хрючит*).

При подборе определения к словам ученики употребляли вместо прилагательного глагол (*ворона каркает, солнце светит, греет*), использовали аграмматичные словообразования (*ночь темный, черный*).

В задании было предложено записать как можно больше слов, но большинство учеников ограничились одним, максимум двумя словами.

Затруднения, многочисленные ошибки и неправильное выполнение наблюдались у них при подборе синонимов (*робкий – ненастный*).

При выполнении задания объяснения переносного значения слов в устойчивых словосочетаниях (фразеологизмах) 90 % учеников не справились с заданием (*кот наплакал – глупо, водить за нос – мешать, вешать нос – требовать, поставить крест – креститься*).

Результаты диагностики состояния грамматических операций представлены на рисунке 7.

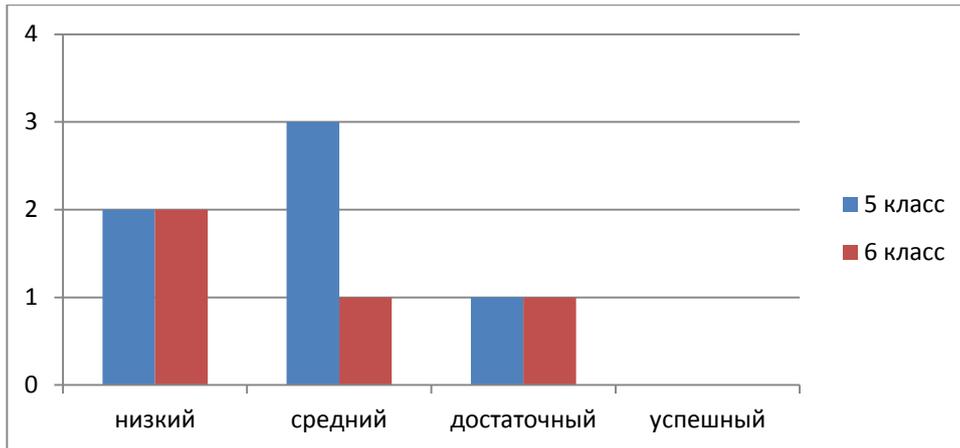


Рисунок 7. Уровень сформированности грамматических операций.

Анализ данных представленных на рисунке 4 свидетельствует о низком уровне сформированности грамматических операций у 40% учеников, средний и достаточный уровень продемонстрировали 40% и 20% учеников соответственно.

Затруднения у детей проявлялись при словоизменении: ошибки при изменении существительных единственного числа во множественное в родительном падеже (*нет помидор, нет обезьянов*), при согласовании существительных с числительными (*пять кукл, пять ухов, ух*).

При словообразовании (аграмматизм по типу генерализации и упрощению форм, характерный дошкольному возрастному периоду, ненормативные варианты словообразования), например «*овциная шерсть*», «*белкино дупло*», «*мыший писк*».

Дети ошибались и при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида (*опрокинуть стакан – уронить стакан, воспитать сына – научить сына.*)

Трудности проявлялись при образовании существительных при помощи суффиксов (*маленький комарчик*). Выраженные трудности испытывали школьники и при выполнении других заданий по исследованию грамматических операций.

Обобщенные данные исследования представлены на рисунке 8.

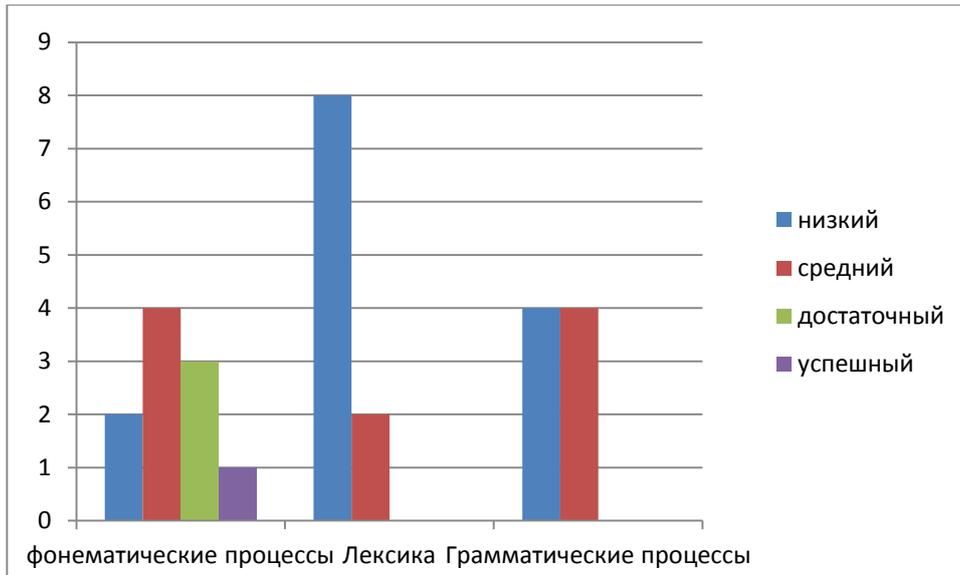


Рисунок 8. Состояние основных языковых компонентов участников ЭГ.

В целом, исследование показало, что фонематическая сторона речи полностью сформирована у 4 человек (40%), учащиеся со средним и низким уровнем 6 человек (60%). При этом сформированность лексической стороны речи находится на среднем (2\20%) и низком (8\80%) уровне у учеников экспериментальной группы, при этом нет учеников с достаточным и успешным уровнем. Грамматическая сторона речи сформирована на недостаточном и среднем уровне у 8 (80%) учащихся экспериментальной группы.

По результатам проведенного исследования мы видим, что экспериментальная группа не является однородной по характеру орфографических ошибок и уровню сформированности языковых компонентов речевой системы. В таблице 3 представлены группы учащихся для проведения индивидуального коррекционно – развивающего обучения. Таблица 3. Группы учащихся, сгруппированные по нарушенному звену языковой способности.

Группа	Нарушенный языковой компонент, влияющий на	Логопедическое воздействие

	формирование орфографического навыка	
I	Лексический компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Совершенствование лексики</li> </ul>
II	Лексико-грамматический компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Совершенствование грамматического строя речи</li> </ul>
III	Фонематический, лексический, грамматический компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>• совершенствование фонематического восприятия</li> <li>• совершенствование фонематического анализа, синтеза, представлений</li> <li>• Совершенствование лексики</li> <li>• Совершенствование грамматического строя речи</li> </ul>

*Таким образом,* подтвердились наши предположения о связи сформированности основных языковых компонентов речи с проявлением специфических орфографических ошибок.

Обобщенные данные исследования языковых способностей и специфических дизорфографических ошибок, представлены в Приложении В.

### **2.3 Методические рекомендации, направленные на коррекцию дизорфографии учащихся 5- 6 классов общеобразовательной школы**

Анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента показал наличие взаимосвязи между сформированностью языковых способностей (лексических, фонематических, грамматических) и успешностью освоения орфографического навыка письма у школьников 5-6 классов общеобразовательной школы.

Основы логопедической работы по преодолению дизорфографии описаны в трудах таких авторов, как Р.И. Лалаева, О. И. Азова, Т.В. Атухина, И. В. Прищепова, О. В. Елецкая, Н.С. Шаповалова и др.

Логопедическая работа должна опираться на общепедагогические принципы и принципы коррекционно-развивающего обучения, среди которых главными являются системный, деятельностный и дифференцированный подходы к обучению. [О.И. Азова, И. В.Прищепова, О.В. Елецкая].

Принцип дифференцированного подхода к проблеме, предполагает целенаправленное воздействие на более нарушенное звено функциональной системы орфографического навыка письма. [1, 25, 78]

Следующий важный принцип организации коррекционной работы является взаимодействие и взаимосвязь различных компонентов данного навыка, опора на сохранные компоненты. [1, 2, 3, 23, 24, 25, 76, 77]

Личностный подход, под которым понимается учет индивидуальных особенностей ребенка, уровня сформированности его психических функций и выраженности нарушений, а также зоны ближайшего развития ребенка и его психоэмоциональные особенности, обуславливающие динамику коррекционно-развивающего обучения.

В качестве ведущих механизмов коррекционного воздействия используются опосредование и координация функционирования звеньев орфографического навыка письма в совместной деятельности школьников и логопеда. Рассмотрим основные направления работы по устранению дизорфографии у школьников среднего звена.

### **1. Восполнение пробелов в усвоении фонематических компонентов языковой системы.**

При реализации этого направления решаются следующие задачи:

- Совершенствование фонематического восприятия.

- Работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове.
- Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов, определение позиционных чередований);
- Формирование фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

При работе над совершенствованием фонематического восприятия уточняем такие лексические понятия, как «Звук», «Буква», «Гласные», «Согласные», «Парные согласные». Привлекаем внимание учащихся к артикуляторным и акустическим характеристикам звуков, соотношению звуков и букв.

#### **Упражнение «Заколдованная буква».**

Цель: Уточнение и закрепление артикуляторных характеристик звуков, дифференциация лексических понятий «звук», «буква».

Содержание: В рассказе В. Драгунского «Заколдованная буква» дети произносят слово *шишка* неправильно, кто-то как *фыфка*, кто-то как *сыска*, а кто-то как *хыхка*. Определите, какой признак звука [ш] варьируется (изменяется) в детской артикуляции. В чем заключается сложность в произношении этого звука? Почему рассказ называется «Заколдованная буква», а не «Заколдованный звук»?

Обсуждая это задание логопед подводит детей к выводу: при произнесении звуков-заменителей меняется не только место образования, но и степень его сложности. Помогает сделать этот вывод наблюдение за артикуляцией перечисленных звуков. Так, при произнесении звука [ш] кончик языка приближается к твердому небу, образуя узкую щель, через которую с шумом проходит воздух. Но еще одно сужение возникает и между задней частью языка и мягким небом. Язык принимает форму «чашечки». А при произнесении звука [ф] щель

образуется только между верхними зубами и нижней губой; [с] – между кончиком языка и верхними зубами; [х] между задней частью языка и мягким небом. А свое название рассказ получил потому, что в сознании современного человека письменный образ слова начинает теснить его устную форму, и происходит смешение, неразличение звуков и букв. Очень часто можно услышать он не произносит «Букву Р», хотя букву не произносят.

В рамках этого направления особую значимость имеет работа над ударением. Работа, направленная на усвоение понятия «ударение», начинается с закрепления его смыслоразличительной роли. Для реализации данной цели в работе можно использовать грамматические сказки-рассказы («Редкое соседство», «Почему свеча погасла» и др.) Приложение В.

Далее закрепляем умение работать с ударением, находить ударную гласную в слове. «Стук-постук», «Где ударение?», «Ударение меняет смысл», «Найди правильное», «Вышиваем слова крестиком», «Найди схему», «Правильно или нет» и др. Приложение Г.

Логопедическая работа по дифференциации близких звуков проводится на материале родственных слов. Особое внимание уделяется оглушению согласных в конце слова и перед глухими согласными в середине слова (год – годы, травка – трава). При этом определяется корневая морфема, учащиеся уточняют звуковой состав морфемы в одном и другом родственных словах, сравнивают звучание, обращают внимание на различие в звучании конечных согласных и фонетические условия различий в звуковом составе морфемы. Логопед подчеркивает, что одна и та же морфема (корень) звучит по-разному, что зависит от фонетических условий, положения звука в слове.

Затем уточняется единообразное написание морфемы. Аналогичная работа проводится и в случаях несовпадения произношения и написания при оглушении согласных и в других морфемах (приставках, суффиксах).

Другой важной задачей в процессе развития фонематического восприятия является дифференциация твердых и мягких согласных и овладение способами обозначения мягкости согласных на письме. Умение различать твердые и мягкие согласные лежит в основе усвоения правил правописания Ъ и йотированных гласных.

### **Упражнение «Сыщики».**

Цель: Закрепление навыка дифференциации согласных по «твердости – мягкости», «глухости – звонкости».

Содержание: Логопед предлагает выбрать и выписать из литературного произведения парами слова начинающиеся на парные согласные по «твердости – мягкости» («глухости – звонкости»). Работу можно провести в виде соревнования, что создаст благоприятный эмоциональный фон, способствующий лучшему усвоению материала.

Особое внимание уделяется сложным формам фонематического анализа и синтеза (определению количества, последовательности и позиционного места звуков).

Сравнивается звуковая структура различных форм слов (глаз – глаза), мотивирующего и производного слова (стол – столик), родственных слов (дом – домик – домище), слов с одинаковым аффиксом (лесник – печник – дворник). Развитие звукового анализа осуществляется в тесной взаимосвязи с морфемным анализом, с выделением общей морфемы и определением ее звукового состава в сильной позиции.

## **2. Совершенствование лексического компонента языковой способности.**

В рамках этого направления реализуются следующие задачи:

- Обогащение словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, с изучением школьной программы, особенно по русскому языку;
- Закрепление учебной лингвистической терминологии;

Последовательность логопедической работы по обогащению словаря учитывает программу средних классов, частотный словарь младших и старших школьников. Особое внимание уделяется сравнению семантики родственных слов, а также слов, сходных по звучанию, но различных по значению. Работа по формированию словаря включает обогащение словаря, уточнение значения слов и развитие его семантической структуры. Широко используется метод этимологического анализа [7, 23, 25].

### **Упражнение «Кто больше»**

Цель: расширение предметного, глагольного словаря и словаря прилагательных.

#### Инструкция:

1. Подберите как можно больше прилагательных к слову «Голубь» (сизокрылый, чубатый, белый, почтовый, домашний, дикий, серый).
2. Подберите как можно больше глаголов к слову «Собака» (сторожит, грызет, лежит, бежит, спит, лижет, лает, рычит).
3. Подберите как можно больше существительных к слову «Летит» (пух, самолет, листок, птица, стрекоза, стрела, парашют, шляпа).

Работа может проходить в виде соревнования между подгруппами, что создаст эмоционально положительный настрой, способствующий лучшему усвоению материала.

### **Упражнение «Назови одним словом».**

Цель: расширение словаря существительных, расширение категориальных значений.

Оборудование: предметные картинки.

Инструкция: Назовите все эти предметы одним словом.

Например: Айва, слива, ананас, хурма, манго – фрукты.

Баклажан, патиссон, кабачок, бобы, фасоль – (овощи);

Плащ, блузка, пиджак, джемпер, фартук – (одежда);

Чешки, сандалии, башмаки, шлепанцы, мокасины – (обувь);

Берет, шлем, папаха, фуражка, панама – (головные уборы);

Дуршлаг, поднос, графин, бидон, кувшин – (посуда);

Какао, кисель, ряженка, кофе, морс – (напитки);

Мама, папа, сын, бабушка, дядя – (родственники);

Тахта, кушетка, буфет, сервант, пуфик – (мебель);

Ольха, осина, ясень, каштан, туя – (деревья).

В логопедической работе происходит обязательная работа по уточнению знаний о переносном значении слов в устойчивых словосочетаниях и предложениях.

### **Упражнение на уточнение знаний о переносном значении слов в устойчивых словосочетаниях и предложениях.**

Содержание: Справедливо ли выражение «Птица сидит на ветке», если на самом деле она стоит?

Глагол *сидеть* имеет в русском языке несколько значений. Основное и самое частое – «занимать такое положение, при котором туловище располагается вертикально, опираясь на что-либо ягодицами». Но у этого слова есть и другие значения. Когда мы говорим: Петя целыми днями сидит дома, то мы вовсе не имеем в виду, что «петя целыми днями занимает такое положение, при котором...». Здесь глагол сидеть значит «находиться». Так и с птицей.. Сидеть на ветке, значит «находиться»

- Сравните два предложения: *Птица выводит птенцов. Химчистка выводит пятна.* Одинаковое ли значение имеет глагол *выводить* в первом и втором предложениях?
- Что общее и чем различаются значения фразеологических оборотов пуганная ворона, стрелянный воробей?
- Подбери к каждому слову из первого списка собственное имя из второго списка так, чтобы получилось устойчивое выражение. Например, муки Тантала.

1) Азбука, бочка, бином, лампа, нить, пята, глазки, палочка.

2) Алладин, Ньютон, Морзе, Анюта, Ариадна, Кох, Диоген, Ахиллес.

### **3. Совершенствование грамматического компонента языковой способности.**

Предполагает решение следующих задач:

- Уточнение и дифференциация грамматических значений существительных (число, род, падеж, одушевленность, неодушевленность, собственность, нарицательность).
- Уточнение и дифференциация грамматических значений прилагательных (число, род, падеж).
- Уточнение и дифференциация грамматических значений глаголов (настоящее, прошедшее, будущее время, совершенный, несовершенный вид, лицо и др.).

Работа над каждой грамматической формой начинается с уточнения ее значения в импрессивной речи; в дальнейшем осуществляется ее закрепление в экспрессивной речи (устной и письменной).

Закрепление правильной грамматической формы отрабатывается на письме по следующему плану:

- выделение общего грамматического значения ряда словоформ;
- соотнесение выделенного значения с флексией, обозначающей данное грамматическое значение;
- звуковой анализ флексии;
- закрепление связи грамматического значения и флексии в специально подобранных упражнениях;
- образование аналогичных словоформ.

В основе организации флексийной системы русского языка лежат грамматические значения.

На логопедических занятиях для отработки умения различать внешнюю и внутреннюю сторону языковых явлений используются

диалектные несуществующие, иностранные, устаревшие слова, а также слова, смысл которых заранее неизвестен детям. Логопед задает вопрос детям: «Какие из этих слов действительно существуют в русском языке? К каким частям речи их можно отнести? Можно ли определить их грамматические признаки? Выберите из ряда слов те, которые, по вашему мнению, являются существительными (прилагательными, глаголами)»

Слова для анализа:

- диалектные слова: *борошень, забулонить, зарость, кучушный, нептовый, забости;*
- неизвестные и несуществующие: *гандуляк, калуша, риндить, вакий, гортензия, ракита, пюпитр, купоросишь, курной, куло, бурун.*
- устаревшие слова: *блукать, усине, достчаны, совдокнуться.*

**Упражнения на дифференциацию имен существительных мужского, женского и среднего рода.**

- Определите род существительных. Допишите нужные окончания.  
*Стар...леди, ловк...шимпанзе, крепк..кофе, маленьк...пони, пестр...какаду, огромн...кенгуру, древн...Тбилиси, скучн...городишко, огромн..ножища.*

- Объясните, в чем заключается ошибка, и запишите правильную фразу.

*Петя-дылда пришла учиться, Павлик рос круглой сиротой, Молчалин оказался круглым сиротой; У тебя такое слабое голосишко.*

**Упражнения на употребление имен существительных в единственном и множественном числе.**

- Найдите на географической карте названия, имеющие только форму множественного числа (Афины, Карпаты, Пиринеи, Бермуды, Дарданеллы)
- В парах однокоренных слов *деньги – денежки, дела – делишки, туфли – туфельки, волосы – волосики, макароны-макаронинки* найдите

существительные, которые могут употребляться только во множественном числе.

**Упражнения на согласование существительных с числительными.**

- Замените цифровое написание числительных буквенным.

В свои 50 с небольшим лет выглядел он молодожаво. К 65 годам заметно сдал. После 70 стал хворать. Между 70 и 80 годами был слабоват телом, но бодр душой. После 80 лет любил сживать в креслах.

**Упражнения на дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида.**

- Преобразуйте глаголы одного вида в глаголы другого вида при помощи приставок. Например: *коптить – закоптить, подкоптить, накоптить.*

*Манить-, расту-, лепечешь-, стрекочу - , рокочу - .*

- Преобразуйте глаголы одного вида в глаголы другого вида при помощи суффиксов. Например: *заверять –заверить.*

*Одoleвать - , толковать - , угощать - , укрощать - ,*

- Прочитайте текст. Спишите, исправляя ошибки.

*Пришла весна и дарит земле солнечные лучики. Подул теплый ветер и согревает все живое. Он летел по небу и запел весенние песни. Вдруг он видел маленькую птичку.*

**Упражнения на образование притяжательных прилагательных.**

- Образуйте притяжательные прилагательные.

*Свинья - ...рагу, утка - ...перья, курица - ....бульон, гусь - .....паишет, лебедь - .....песня, лошадь - .....грива.*

- Образуйте прилагательные при помощи суффикса –ск-.

*Январь - .....день, февраль - .....снег, Петербург - .....житель, альпинист - .....снаряжение, казак - .....конь, казах - .....сыр, президент - .....выборы.*

Таким образом, для коррекции дизорфографии необходима коррекционно

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной работы рассматривалась проблема формирования орфографических навыков у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы. На основе изучения теоретических основ проблемы мы пришли к следующим выводам.

Важнейшими предпосылками усвоения правописания являются: готовность устного речевого развития ребенка и развитие познавательной деятельности детей.

Овладение навыком орфографически правильного письма формируется на основе достаточно высокого уровня психического развития и речевой готовности школьников. Данный процесс требует сформированности фонетических, фонематических, лексических и грамматических обобщений, осознанного умения анализировать и синтезировать языковые единицы с точки зрения семантики, языкового оформления и умения соотносить их с графическим образцом.

Организация работы по коррекции дизорфографии должна носить комплексный характер и учитывать не только степень и типологию выявленных нарушений, но и индивидуально-личностные характеристики учащихся.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.**

1. Азова, О.И. Логопедия. Дизорфография: учебное пособие/ О. И. Азова. - М: Инфра-М, 2016. - 180 с.
2. Азова, О. И. Дизорфография [Текст]: монография/ О. И. Азова. - М: Творческий Центр Сфера: Логомед Прогноз, 2015. - 367 с.
3. Азова, О. И. Дизорфография – актуальный вопрос логопедии. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» - март - апрель 2010 года / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С 8-9.
4. Азова, О.И. Трудности овладения письменной речью у детей с общим недоразвитием речи (IV уровень) /О.И. Азова // Всероссийской научная конференция, посвященная 70-летию КГПУ им. Астафьева: Сборник научных материалов. – Красноярск, 2002. – С. 132 -133.
5. Азова О. И., Обследование младших школьников с дизорфографией: Учебно-методическое пособие. Ч. 1 / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н., Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 51 с.
6. Айдарова, Л.И. Задачи и возможное содержание курса родного языка с точки зрения психолога. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия/ под. ред. Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. – Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – С. 251.
7. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция/ под. ред. О.Б. Иншаковой. - М: МПСИ, 2001. - С. 7-20.
8. Богомазов, Г.М. Возрастная фонология. Теория, эксперимент, практика/ Г. М. Богомазов - М.: Либроком, 2010. - 280 с.

9. Богоявленский, Д.Н. Роль правил в усвоении орфографии / Д.Н. Богоявленский / Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под.ред. Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. – Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – С. 100-104.
10. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетентности школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования/ Е. Д. Божович. – М: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. - 288 с.
11. Булохов, В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся /В. Я. Булохов // Начальная школа. 1991. №1 - С. 90.
12. Вартанова, И.И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. - 2003.№1. - С.8-16
13. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие/ Т. Г. Визель. – М: Астрель, 2010. – 127 с.
14. Выготский, Л.С. Психология развития человека/ Л. С. Выготский. – М: ЭКСМО, 2005. – С 674-679.
15. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/ П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1985. – 45 с.
16. Гвоздев, А.Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии/ А. Н. Гвоздев. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР,1960. - С.4-7.
17. Гвоздев, А. Н. Вопросы современной орфографии и методики ее преподавания/А. Н. Гвоздев. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. - С. 96- 109.
18. Гриндер, М., Лойд, Л. НЛП в педагогике/ М. Гриндер, Л. Лойд. - М.: Институт общегуманитарных исследований. 2001. - 320 с.
19. Дмитрива, Е. Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы: диагностика и коррекция/ Е. Д. Дмитрива, Т. Г. Визель// Практическая психология и логопедия. – 2005. - №1(12). – С 34-38.

20. Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи/О.В. Елецкая, Н. Ю.Горбачевская. - СПб.: Речь, 2005. — 180 с.
21. Елецкая, О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников: Учебно-методическое пособие/О. В. Елецкая. – М.:Форум: ИНФРА – М, 2014. – 208 с.
22. Елецкая, О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников: Учебно-методическое пособие/О. В. Елецкая. – М.: Форум: ИНФРА – М, 2015. – 176 с.
23. Елецкая, О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у школьников пятых классов общеобразовательной школы/ дис. ....канд. пед. наук: 13.00.03./ Елецкая Ольга Вячеславовна – СПб., 2008. – 226 с.
24. Елецкая, О. В. Организация работы школьного логопеда: Учебно-методическое пособие/О. В. Елецкая. – М.: Форум: ИНФРА – М, 2015. – 192 с.
25. Елецкая, О. В, Ладошина, М. Н. Исследование состояния чувства языка в аспекте профилактики дизорфографии у дошкольников с общим недоразвитием речи (статья)/ О. В. Елецкая, М. Н. Ладошина// Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: Материалы II междунар. науч. конф., посвященной памяти д-ра пед. наук, проф. Р.И Лалаевой. 11 декабря 2013г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – 328с.
26. Елецкая, О.В. Особенности лексического запаса и лексических операций у школьников с дизорфографией//Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №1. Психологические и педагогические науки. 2014. - №2-1. – С. 154-159.
27. Елецкая, О.В., Логинова, Е.А., Щукина, Д.А. Научно-теоретические основы логопедической работы по коррекции дизорфографии у

- пятиклассников// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23.– С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75285.htm>.
28. Елецкая, О.В., Смирнова, В.П., Хвостова, О.А., Куликова, Н.С. Апробация модели логопедической диагностики состояния учебной деятельности младших школьников с дизорфографией в условиях специальной (коррекционной) школы// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – №23. – С. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75280.htm>.
29. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы на школьном логопункте/ Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М: Просвещение, 2011. – 234 с.
30. Жаренкова Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) /Г. И. Жаренкова// Школа для детей с ТНР: сб. научн. работ. – М.: Просвещение, 2011. – 165 с.
31. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. Язык. Речь. Творчество/Н. И. Жинкин. - М.: Лабиринт, 1998. - С. 183-319.
32. Зегебарт, Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии: Учебно-методическое пособие для психологов, учителей и родителей/ Г. М. Зегебарт. - М.: Генезис, 2016. - 120 с.
33. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности./ И. А. Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. - 432 с.
34. Зиндер, Л. Р. Общая фонетика избранные статьи: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учебн. раведений/ Л. Р. Зиндер. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ - 2-е изд., испр. и доп.; М.: Издательский центр Академия, 2007. - 576 с.
35. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография/ В.Ф Иванова. - М.: Высшая школа, 1991.-201 с.

36. Ивановская, О. Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки/ О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2010. – 544 с.
37. Иншакова, О.Б., Назарова, А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников/ О. Б. Иншакова, А. А. Назарова. – М.: В.Секачев, 2013. – 72 с.
38. Ильясов, И.И. Структура процесса учения/ И. И.Ильясов. - М.: Академия, 2005. - 200 с.
39. Ковалёв, В. И. Задачи по этимологии/ В. И. Ковалев// «Русский язык» №1. 2015. - С. 3245.
40. Комарова, В.В., Милостивенко, Л.Г., Сумченко, Г.М. Соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи// Патология речи. - СПб.: Образование, 1992. - С. 98-102.
41. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей/А. Н. Корнев. - М.: Просвещение, 2010. – 252 с.
42. Корнев, А. Н. Дифференциальная диагностика недоразвития речи у детей (нейропсихологические аспекты)/ А. Н. Корнев // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – МПГУ, 2005. - С.43 – 47.
43. Крутикова, Э.Г., Сумченко, Г.М., Сизова, Э.Я., Храковская, М. Г. Об изучении дизорфографии у школьников// XV съезд отоларингологов России. - СПб.: 1995.-Т. 2. С. 525-530.
44. Кузьмина, С. М. Теория русской орфографии: Орфография и ее отношение к фонетике и фонологии/С. М. Кузьмина. - М.: Издательство Московского университета, 2013. - С. 96-111.
45. Кузьмина, Т. В. Способы маркирования мягкости согласных на письме детьми до начала школьного обучения/ Т. В. Кузьмина // Речевая

деятельность в норме и патологии. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. - С. 79-82.

46. Ладыженская, Т.А. Система обучения сочинениям в 4-8 классах./Т. А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 2006. - С. 67-69.

47. Лайло, В.В. Развитие памяти и повышение грамотности./ В.В. Лайло. - М.: Дрофа, 2016.- 128 с.

48. Лайло, В.В. Изучение алфавита и развитие восприятия: методическое пособие/В. В. Лайло. - М.: Дрофа, 2009. -64 с.

49. Лайло, В.В.Русский язык. Повышение грамотности и развитие мышления/В. В. Лайло. - М.: Дрофа, 2009.-96 с.

50. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и пути их коррекции у младших школьников/Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.- 246 с.

51. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей/ Р. И. Лалаева// Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. - М.: Изд-во МСГИ, 2004. - 296 с.

52. Лалаева, Р.И., Прищепова, И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников/ Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. - СПб.: 2014. - С. 24.

53. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей /Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 2012. – 254 с.

54. Левина, Р.Е. Связь орфографических затруднений у младших школьников с особенностями их речевого развития/ Р. Е. Левина // Тезисы докладов III научной сессии по дефектологии. - М.: 1960. - С. 66-74.

55. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом/ Р.Е. Левина// Логопедия: методическое наследие. – Кн. IV: нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия/ под ред. Л.С. Волковой – М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 112–125.

56. Лингвистическая энциклопедия/ Под редакцией Ю.Н. Караулова, 2015. - С. 267
57. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/Е. А. Логинова. - СПб.: Детство-Пресс, 2010.-208 с.
58. Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология»/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. -М.: Просвещение, 2004. — 528 с.
59. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/А. Р. Лурия - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-84 с.
60. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. / А. Р. Лурия. – М.:Академия, 2002. – 352 с
61. Львов, М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. —248 с.
62. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 464 с.
63. Львова, С.И. Словообразование. Словообразовательная модель на уроках русского языка/С. И. Львова. - М.: Эксмо-Пресс, 2006. - 126 с.
64. Львова С.И. Русская орфография: Самоучитель./С. И. Львова. - М.: Мнемозина, 2010. - 176 с.
65. Меттус, В.Е. Логопедические занятия со школьниками /В. Е. Меттус, А. В. Литвина, О. С. Турта и др. - СПб.: КАРО, 2006.- 112 с.

66. Мисаренко, Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями/Г.Г. Мисаренко. - М.: Юрайт, 2016. - 337 с.
67. Никашина Н. А. Нарушения письменной речи у младших школьников/ Н. А. Никашина. – М.: Владос, 2014. – 265 с.
68. Никитина, Е.И., Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь. Развитие речи»: 5 класс/ Е. И. Никитина. - М.: Дрофа, 2011. - 208 с.
69. Норманн, Б.Н. Русский язык в задачах и ответах/ Б. Н. Норманн. - М.: Изд-во Наука, 2011. - 76 с.
70. Павлова, М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП/ М. А. Павлова. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. - 240 с.
71. Панов, М.В. Фонетика. Теория письма. Графика. Теория письма. Орфография // Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. - М.: 2013.-С. 40-164.
72. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей./Л. Г. Парамонова. - СПб.: Союз, 2010.-240 с.
73. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция./Л. Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. - 128 с.
74. Поникарова, В.Н., Котляр Л.Я. Диагностика и коррекция дизорфографии у младших школьников/ В. Н. Поникарова, Л. Я. Котляр. - Каталог электронных вариантов изданий ЧТУ. - 2004.
75. Потиха, З.А., Розенталь, Д. Э. Лингвистические словари и работа с ними в школе: Пособие для учителя./З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь. - М.: Просвещение, 2013. - 128 с.
76. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03/И. В. Прищепова. — СПб.: 1993. – С. 24.

77. Прищепова, И.В. Методика коррекции дизорфографии у младших школьников./И. В. Прищепова. - СПб.: СПГУПМ, 2005. - С. 25-34.
78. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников/ И. В. Прищепова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2001. - 63 с.
79. Прищепова, И.В. Особенности учебно-практической деятельности младших школьников с дизорфографией. Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство. Сборник научно-методических трудов. - СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. - С. 155-163.
80. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников/И. В. Прищепова. - СПб.: КАРО, 2006.- 240 с.
81. Разумовская, Л.И. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя 2-е изд., доп. - М.: Просвещение, 2013. — С. 45-48.
82. Рамзаева, Т.Г. Совершенствование содержания и структуры учебника русского языка// Начальная школа. - 2015 - № 2. - С. 13-20.
83. Розенталь, Д.Э., Словарь-справочник лингвистических терминов./Д.Э Розенталь, М.Э. Теленкова. - М.: Оникс 21 век, 2008. - С. 87.
84. Русский язык: Энциклопедия./ Под ред. Караулова Ю.Н. - М.: Дрофа, 2008. - С. 574-575.
85. Сабурова, Г.Г. Языковой вариант методики диагностики обучаемости./Г.Г. Сабурова.// Проблемы диагностики умственного развития учащихся. - М.: 2009. — С. 94-111.
86. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие /И.Н. Садовникова. – М.: «ВЛАДОС»,1997 – 256 с.
87. Садовникова, И. Н. Виды письма в коррекционной работе / Н.И Садовникова // Логопедия: методическое наследие. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / под ред. Л.С. Волковой. – М., 2007. – С. 298–301.

88. Сизова, Э.Я., Крутикова, Э.Г., Сумченко, Г.М., Храковская, М.Г. Изучение дизорфографии у школьников. Материалы XV съезда Всероссийского съезда отоларингологов 25-29 сентября 1995 г. т. 2. - СПб.: 1995. – С.521-525.
89. Соболева, О.Л. Ассоциативный алгоритм. // Школьный психолог. №35, 2000.-С. 15.
90. Соловейчик, М.С., Кузьменко, Н.С. Русский язык. Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 4 классов./ М.С. Соловейчик, Н. С.Кузьменко. - М.: Ассоциация 21 век, 2005. - 144 с.
91. Тулькибаева, Н. Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач: Монография. - Челябинск: Изд-во ЧТПУ, 2000. - 239 с.
92. Филичева, Т.Б., Логопедия. Теория и практика: Учебник/ Т. Б. Филичева, - М.: ЭКСМО, 2017. - 288 с.
93. Фоттекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов/ Т.А.Фоттекова, Т. В. Ахутина. - М.: Айрис-Пресс, 2007.- 176 с.
94. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект./Л.С. Цветкова. - М.: МПСИ, 2009. - 304 с.
95. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей/Л. С.Цветкова. - М.: Педагогическое сообщество России, 2005.-С. 55-59.
96. Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей / Г. В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. -М.: МСГИ, 2004. - С. 8-13.
97. Шкатова, Л.А. Подумай и ответь: Занимательные задачи по русскому языку: Кн. для учащихся 5-7 классов средней школы./Л. А. Шкатова. - М.: Просвещение, 2007. - С. 9-10.

98. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов/ Щукин А.Н. - М.: Флинта, 2017. - 334 с.
99. Юрьева, Н.М., Словообразование в онтогенезе. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия./ Н. М. Юрьева.- М.: Ключ-С, 2014. - С. 182.
100. Яковлев, С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов на уровне связных текстов в письме детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Методы изучения и преодоления речевых расстройств./ С.Б. Яковлев. - СПб.:Акцидент, 2014. - С. 45-47.
101. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников./Л.А. Ясюкова. - СПб.: Речь, 2013. - 384 с.