

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03

«Специальное (дефектологическое) образование»

Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОФИЛАКТИКА ДИЗОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Студент

Русия 10.06.2026
(подпись, дата)

Русяева Наталья
Александровна

Научный руководитель

Карпушкина 10.06.26
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

Карпушкина 10.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (отлично) (протокол заседания ГЭК от 20.06.26 № 20)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Понятие дизорфографии в специальной психолого-педагогической литературе	7
1.2. Особенности речи детей с ЗПР	12
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Методы и организация исследования	19
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	25
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
3.1. Цель, задачи и содержание формирующего эксперимента.....	31
3.2. Результаты контрольного этапа исследования.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	69

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных факторов, которые отражают языковую культуру социума и в целом речевую культуру человека, принято считать грамотное письмо, которое базируется на принципах орфографии и графики. Грамотное письмо, как правило, дает оценку образованию человека, заключающееся в умении точно формулировать свои мысли, являющимся способом приобретения новых знаний, которые обеспечивают успех образовательного процесса в целом, а также взаимопонимание людей между собой.

Многие младшие школьники имеют нарушение письма и чтения. Расстройство письменной речи у ребенка приводит к трудностям усвоения правил орфографии, в особенности, когда школьная программа начинает усложняться. Именно эта проблема может повлиять на успешность обучения ребенка в школе.

Педагогу важно знать и грамотно определять специфические и неспецифические нарушения письма, ведь ребенку важно вовремя оказать нужную для него профилактическую помощь.

По мнению большинства педагогов, ученых в основе овладения грамотным орфографическим письмом лежит усвоение принятых правил, которые делятся на традиционные и морфологические. Несоблюдение правил родного языка приводит к дизорфографии. Это нарушение, за последние несколько лет, приобретает всеобщий характер, количество детей с данным видом нарушения достигает одной трети обучающихся среди младших школьников в массовой школе.

Особую категорию занимают дети с ограниченными возможностями здоровья, которые все чаще обучаются в условиях инклюзии в общеобразовательных школах. Если не выявить нарушение речи на начальной стадии, и не оказать своевременную помощь, то ребенку будет сложно гармонично осваивать язык и развиваться в условиях массовой школы. Письмо и чтение формируется в процессе самой учебной

деятельности, а их нарушения влияют на качество обучаемости младшего школьника.

Понятие дизорфографии в научной среде долгое время не существовало как отдельный вид нарушения, не имея точного обоснования и толкования, ее проявления относились к одной из форм дисграфии, а именно к аграмматической.

Работы Г.М. Сумченко являются стартом для отдельного изучения дизорфографии, которые имели продолжение в теоретической и экспериментальной деятельности Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой и др.

Дизорфография у младших школьников с ЗПР изучается достаточно активно современными учеными А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Л.Г. Пармоновой, И.Н. Садовниковой, Е.Ф. Собонович и др., которые выделили её механизмы и симптоматику, а также разработали методы выявления и коррекции дизорфографии, но профилактика нарушений письма находится еще на недостаточном уровне разработанности.

Детям с ЗПР, обучающимся в условиях инклюзии, необходимы специальные образовательные условия для получения образования, учитывающие их специальные образовательные потребности. Учебный материал без его специальной адаптации ребенок с ЗПР не может усвоить в полном объеме. В настоящее время отмечается недостаток адаптированных учебных материалов по русскому языку, учитывающих особенности психофизического развития детей с ЗПР.

Возникает потребность в разработке программы профилактики дизорфографии для детей с ЗПР на основе внедрения специальных образовательных условий и адаптации учебных материалов по русскому языку.

Цель исследования: выявить педагогические условия профилактики дизорфографии у младших школьников с ЗПР в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: дизорфография у младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования: возможности профилактики дизорфографии у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что профилактика дизорфографии у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования будет наиболее эффективной при соблюдении следующих педагогических условий:

- применение индивидуально-дифференцированного подхода;
- адаптация учебного материала с учетом особенностей и образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития;
- дозирование учебного материала;
- многократное повторение;
- частая смена деятельности в ходе учебного занятия;
- увеличение количества времени для выполнения задания и часов для изучения темы.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие «дизорфография», выявить особенности письменной речи детей с ЗПР в специальной психолого-педагогической литературе.
2. Охарактеризовать процесс овладения орфографическим навыком письма в условиях инклюзивного образования и проблемы, которые могут возникнуть у младших школьников с ЗПР при овладении письменной речью.
3. Провести диагностику орфографического навыка письма у детей с ЗПР, дать характеристику нарушениям письма и рассмотреть их виды у детей с ЗПР.
4. Разработать и апробировать специальную программу профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма.
5. Определить эффективность проведенной работы.

В работе использовались следующие **методы**:

- Теоретические (анализ психолого-педагогической, специальной, методической литературы);
- Организационные (обследование и изучение особенностей детей);
- Эмпирические (эксперимент, наблюдение, беседы со специалистами, диагностика письменных работ младших школьников);
- Интерпретационные (количественный и качественный анализ результатов исследования).

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

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие дизорфографии в специальной психолого-педагогической литературе

Понятие «дизорфография» активно исследовалось отечественными специалистами, в частности, А.Н. Корневым [27], Р.И. Лалаевой [28], Л.Г. Парамоновой [37], а также И.В. Прищеповой [39] и А.В. Фокиной [45]. Впоследствии она становилась предметом изучения О.В. Елецкой [17], а также О.И. Азовой [2].

Рассматривая современные источники научной литературы по различным проблемам нарушения речи, отметим, что в большинстве исследований дизорфография понимается как «стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций» [5, с. 184].

Мы можем выделить среди особых категорий нарушения логопедической направленности дизорфографию, как трудность освоения в различных аспектах орфографии и ее задач, низкий уровень развития орфографических навыков или неспособность использовать принципы орфографии. Дети с дизорфографией очень трудно подбирают проверочные слова для проверки правильности орфограмм, у них снижен в целом лексический запас слов (особенно пассивный), морфологический анализ слов для них представляет большую трудность. Именно в данном аспекте нарушения письма рассматривает дизорфографию Р.И. Лалаева [10, с. 134].

В исследованиях А.Н. Корнева данное нарушение также выделено в специфическую группу нарушений письма, которое отражается в невозможности реализации орфографических навыков, при том, что в целом

ребенок знает соответствующие правила, морфологический анализ и пр. [9, с. 27].

По мнению отдельных исследователей, дизорфография относится к категории особой неспособности отдельных обучающихся, обуславливающей непонимание ими соответствующих орфографических правил. В частности, речь идет о Л.Г. Парамоновой [37, с. 27], которая масштабно исследовала нарушения письма у детей с ОНР. По результатам эксперимента было выявлено, что в большинстве частых нарушений письма причиной являлись проблемы усвоения морфологического принципа письма. Грамматические ошибки, которые допускали дети отражали именно данный характер нарушений письма. Однако, в рамках данного исследования не были выявлены универсальные причины таких ошибок, так как этиология нарушений у каждого ребенка была разной, и различия у учащихся в спектре количественных ошибок, в соотношении с овладением грамматических правил менялись в сторону уменьшения. Это позволило предположить, что в целом такие нарушения можно корректировать в рамках традиционного школьного образования, усиливая элемент овладения учащимся грамматическими правилами. При этом у других детей данный механизм не срабатывал, и по мере овладения грамматическими правилами, количество ошибок грамматического плана только увеличивалось с усложнением перехода от класса к классу. Такая ситуация позволяет выделить, что дизорфография – это не просто неумение или незнание учащегося структуры орфографии, а неспособность к использованию принципов орфографии при их знании [37, с. 38].

В контексте настоящего исследования необходимо остановить внимание на истоках и патогенезе дизорфографии. Причины и специфика нарушений письменной речи у различных детей неоднородна, поэтому каждый исследователь в разработке направлений коррекции отмечает различные аспекты этиологии дизорфографии.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в общем виде, многими исследователями представлена специфика дизорфографии как нарушения письма – это проявление несформированности основных компонентов грамотности, при этом отмечаются трудности и в самой речи, речевых операциях, лексическом запасе [9, с. 51].

По данным нейропсихологического исследования Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитриевой [12] некоторые дети с дизорфографией имеют «неблагополучный анамнез, например, остаточные явления органического поражения головного мозга, которые являются отрицательным фактором при обучении грамоте. Одним из основных факторов дизорфографии является незавершенная латерализация речевых процессов, необходимых для обучения письму. У детей с дизорфографией имеются специфические нарушения. Такие нарушения проявляются в трудности выделения в предмете пространственно геометрических признаков, в затруднении анализа зрительных предметных образов с выделением их признаков, в нарушении понимания слов и оттенков их значений» [3, с. 56]. Анализируя данные авторов исследования, отметим, что к обычным трудностям проявления дизорфографии в данном случае добавляется и трудность дешифровки слогов.

Этими же авторами выделено и соотношение сохранности невербальных ВПФ при грубейших нарушениях предпосылок овладения «морфологическим способом письма и орфографией» [3, с. 57].

По мнению отдельных исследователей, причина рассматриваемого в настоящей работе нарушения заключается в сложности понимания отдельными обучающимися основного принципа письма, существующего в родном языке (а именно, морфологического). В частности, речь идет о И.В. Прищеповой [39], а также Р.И. Лалаевой [28, с. 14]. Обозначенный принцип заключается в перманентном буквенном обозначении конкретных морфем, постоянство которого не связано с их непосредственным звучанием в отдельном слове. Как показывает анализ теоретических исследований в

данном направлении – сформированность словообразования у школьников восходит к прямому соотношению с уровнем развития лексики и грамматики речи обучающихся, которые влияют на умения анализа языковых единиц.

К вышесказанному И.В. Прищепова, изучая особенности письма школьников с дизорфографией, добавила сложности с механизмами самоконтроля при письме. Обучающиеся с дизорфографией не «чувствуют» орфограмм, не могут вовремя среагировать во время письма на ошибку, «не видят» данную ошибку при текущем самоконтроле письма. Автор называет данный аспект проблемы – как неполноценность развития «орфографического чутья» [39, с. 56].

В рамках учебной деятельности дизорфография у школьников, как уточняет в своем исследовании О.И. Азова, проявляется в нарушении метаязыковой речемыслительной деятельности. Кроме трудностей орфографически-правильного письма, у обучающихся нарушены следующие операции: «операция выбора языковых единиц из парадигматической системы, операция по определению значения слова в совокупности его лексического, деривационного и грамматического значений» [2, с. 44].

Л.Г. Парамонова также выделяет, что кроме обозначенных проблем, именно в младшем школьном возрасте определяется прямая корреляция проявлений дизорфографии с общим недоразвитием речи. Кроме трудностей, связанных со связной устной речью, проблемами морфологического принципа письма, такие дети значительно отстают по русскому языку [37, с. 42].

И.В. Прищепова к структурным проявлениям дизорфографии также добавляет и системные нарушения у детей с ОНР компонентов произносительных аспектов речи и проблемы со словоизменением, словообразованием, недоразвитие лексико-грамматического строя [39, с. 62].

Как показывает теоретический обзор специальной литературы по проблеме дизорфографии в младшей школе, любая речевая патология лежит в основе всех проблемных аспектов письма. Поэтому необходимо при

разработке методик коррекции дизорфографии учитывать данный факт и синтезировать логопедическую работу по коррекции ОНР с акцентом на коррекцию дизорфографических нарушений письма, так как дизорфография отражает нарушение тех видов письма, в которых необходимо актуализировать анализ и синтез в языковой деятельности (сочинение, изложение, словарный диктант и пр.). Мнестические процессы и орфографические знания, и умения также нарушены при дизорфографии, что указывает на всестороннюю или комплексную коррекционную работу со школьниками с дизорфографией.

Рассматриваемое в настоящей работе нарушение полиморфно. Иными словами, у обучающихся отсутствует соответствующая сформированность множественных высших функций человеческой психики (в частности, речевых, а также неречевых). Так, отдельные исследователи выделяют нарушения когнитивных процессов, взаимосвязанных с учебной деятельностью, письмом. К таковым относятся и внимание, и память, и различные виды мышления. В частности, речь идет об исследованиях И.В. Прищеповой [39, с. 66].

Соответственно, как показывает литературный обзор, можно говорить о разнородности симптоматики рассматриваемого в настоящей работе нарушения. Кроме специфических проявлений дизорфографических нарушений, к данному механизму добавляется и проблема терминологического словаря, сниженный уровень пассивной лексики, недостаточный уровень усвоения правил функционирования языковых единиц, либо сложности морфологического и словообразовательного анализа. К психологическим характеристикам дизорфографии добавляется и сниженная мотивация к учебе, низкая активность в учебной деятельности, нежелание запоминать и повторять правила орфографии. Среди сугубо языковых характеристик надо отметить отсутствие «языковой интуиции», проблема развития связной речи. Модели орфограмм или системные

аналогии в письме у таких детей либо не формируются, либо отмечается частичное их формирование [20, с. 354].

1.2. Особенности речи детей с ЗПР

У ребенка с задержкой психического развития (далее – ЗПР) речь обеспечивает текущую надобность ежедневной коммуникации. Специфика такой речи заключается в отсутствии выразительности, наличии бессвязности, нелогичности, ясности. При этом отсутствуют серьезные нарушения, связанные с лексикой, а также грамматическим строем. Категория детей с ЗПР испытывает существенные сложности с грамотным внешним отображением собственных сформулированных мыслей. Следующая особенность анализируемой речи заключается в бедности словаря и грамматических конструкций, у таких детей недостаточно развит фонематический слух.

У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития и большая распространенность нарушения речи. Как отмечает Л.С. Выготский, многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями детей с задержкой психического развития. У большинства детей с ЗПР имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушение как устной, так и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи [4, с. 217].

Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речевого восприятия, речевых звуков, не различением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи. Как отмечает Р.Е. Левина, экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность, словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность. Во многих случаях картина речевых нарушений

свидетельствует о наличии общего недоразвития речи, о задержке речевого развития. Задержка развития речи проявляется и в недостаточном уровне вербальных, интеллектуальных способностей [30, с. 79].

Таким образом, особенности речи у детей с ЗПР характеризуется нарушением речи как системы. Своеобразие речи отражает недоразвитие как эмоционально – волевой сферы, так и познавательной деятельности. Можно сделать вывод о том, что симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей с ЗПР являются неоднородными.

Одним из характерных признаков нарушения речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудность вербализации действий, несформированность планирующей функции речи. По мнению отдельных исследователей, для рассматриваемых детей свойственна конкретная сложность, которая состоит в вербализации собственных действий. В частности, речь идет о Л.В. Ясаман, В.И. Лубовском, а также Р.Д. Триггер. У анализируемой в настоящей работе категории детей отмечается неточность словарного запаса, речевая инактивность, трудности в понимании и оперирования рядом сложных логико-грамматических структур, затруднения употребления некоторых частей речи, динамические нарушения. На теснейшую взаимосвязь речевого и познавательного развития указывают такие авторы, как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, СЛ. Рубинштейн, А.Г. Лурия, А.К. Маркова, Ф.А. Сохин. Поскольку познавательная деятельность детей с ЗПР характеризуется отставанием в развитии, несформированностью операции анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения, неразвитостью словесно-логического мышления, несформированностью саморегуляции это отставание не может не оказывать тормозящего воздействия на речевое развитие ребенка [4, с. 67].

Специфика имеющегося у рассматриваемой в настоящем параграфе категории детей словаря заключается в двух отдельных чертах. В частности, первой чертой является неточность, второй – бедность. Имеющиеся данные показывают наличие взаимообусловленности между становлением словаря, с

одной стороны, и психическим развитием индивида, а также его соответствующего представления о внешнесредовой реальности, с другой. Исходя из обозначенного обстоятельства, отдельные исследователи связывают специфику словарного запаса рассматриваемой в настоящем параграфе категории детей с локальной ограниченностью их функционирования, наличествующих у них конкретных представлений о внешнем мире [15, с. 51].

Представленное выше обстоятельство предопределяет отсутствие в словаре рассматриваемой категории детей разнообразных обозначений многовариативных конструкций (в частности, качеств, предметов, а также действий), которые очевидны и понятны для детей. Среди преимущественных частей речи, наличествующих в словаре исследуемой категории, выделяются существительные, а также глаголы. При этом понимание прилагательных связано со сложностями. В частности, обиходная речь рассматриваемых детей показывает употребление конкретных прилагательных, которые выражают отдельные свойства предметов. Следующими сложностями исследуемой категории выступают обозначение и понимание формы предмета, выявление его цвета [16, с. 65].

По мнению Л.С. Выготского, обозначенный момент является особым процессом, относящимся к категории внутренних, в ходе которого происходит поэтапное становление понимания отдельного нового слова из изначального, неясного о нем представления [22, с. 219]. Для формирования понимания обобщающих слов требуется обладать конкретными умениями, а именно, синтезом, а также анализом. Также требуется определять наличествующие у конкретных предметов отдельные значимые черты. Уровень овладения обобщающими понятиями характеризует процесс формирования семантических полей, лексической системности.

Следует отметить, что обобщающие слова уже имеются в импрессивной речи детей, однако они еще не перешли в активный словарь. В активном словаре, как пишет А.Н. Леонтьев, преобладают слова конкретного

значения, а слова обобщающего характера вызывают большие затруднения. Как отмечает указанный автор, дополнительная сложность заключается в актуализации словаря. Иными словами, в сознании таких детей отсутствует прочная взаимосвязь между образом конкретного предмета, с одной стороны, и названием такового, с другой [1, с. 247].

По мнению отдельных исследователей, рассматриваемая в настоящем параграфе категория детей испытывает преимущественные сложности с подбором синонимов. По мнению Е.В. Мальцевой, дети с ЗПР хорошо подбирают антонимы к знакомым словам, но большие трудности выявляются при подборе антонимов к малознакомым редко употребляемым прилагательным и глаголам. В этих случаях дети допускают большое количество ошибок, они используют неправильные слова, либо исходные слова с частицей «не» [33, с. 15]. Таким образом, у большинства детей с ЗПР обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющиеся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка.

Парадигматические и синтагматические типы связи слов в речи предполагают овладение грамматическим строем речи, в процессе формирования которого, по мнению исследователей С.А. Козловой и Т.А. Куликовой, происходит выделение морфем. Этот процесс, а также соотношение морфем с лексическим или грамматическим значением слова осуществляется на неосознанном уровне у личности, в связи с чем возникают морфологические и синтаксические языковые обобщения. Таким образом, ребенок сможет только тогда правильно построить собственное высказывание, когда овладеет определенными языковыми правилами и закономерностями, не усвоение которые приводит к разным нарушениям речи, а именно, структуры слова с точки зрения морфологии и структуры предложения с позиции синтаксиса [4, с. 147].

Многие дети с ЗПР, как замечает Р.Е. Левина, смешивают падежи имен существительных:

- неправильно употребляют окончания косвенных падежей (имена существительные, множественное число), в связи с тем, что происходит неравномерное усвоение значений и форм падежей;
- допускают ошибки в употреблении: творительного падежа (разные значения), родительного падежа (значение – материал, из которого изготовлен какой-либо).

Грамматический строй речи также поддается искажениям у детей с ЗПР:

- уподобляют предложно-падежные конструкции;
- исключают употребление сложных предлогов;
- пропускают или заменяют простые предлоги;
- нарушают согласование в роде и падеже имени существительного и имени прилагательного, имени существительного и числительного, существительного и местоимения;
- неправильно употребляют окончания предложно-падежных конструкций;
- допускают ошибки в употреблении глаголов: их спряжении, в согласовании слов во временном отношении, в том числе и в структуре одного предложения [30, с. 97].

Что касается словообразования, то стоит отметить, что его формирование стоит в тесной связи с развитием морфологической системы языка и с теми механизмами, которые обеспечивают усвоение синтаксиса. Если ребенок правильно образует слова, то это свидетельствует о его умении обобщать и дифференцировать языковые единицы. При нарушении этих способностей, как в случае недоразвития познавательной деятельности у детей с ЗПР и нарушения процесса общения, возникают нарушения и процессов словообразования, задержку и затягивание во временных отрезках которого показывают такие авторы, как В.В. Виноградов-Савченко,

Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Л.В. Щерба и др. Детское словесное творчество, или «словотворчество» – создание ребенком слов в соответствии с его родной речевой системой, является ярким представителем уровня сформированности словообразования у детей, а его возникновение связано с периодом развития ребенка, когда он начинает выделять словообразовательные морфемы, обобщать их в соответствии со значениями, однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка [1; 4; 5; 7].

Е.С. Слепович, изучая словообразование детей, а именно образование имен прилагательных от существительных, приходит к выводу, что дети с нормой развития обычно употребляют такие слова часто, чего нельзя сказать о детях с ЗПР: они очень редко, можно сказать в единичных случаях, используют в речи прилагательные, образованные от существительных. Чаще всего дети с особенностями развития изменяют слова, что говорит о процессе словоизменения, когда они образуют от существительных другие формы слова, но не прилагательное [41, с. 49-51].

Как показывают исследования Н.Ю. Боряковой, Е.В. Мальцевой, Г.Н. Рахмаковой, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, синтаксическая структура предложения у детей также подвержена преобразованиям. Дети не только нарушают структуру предложения, но и неправильно оформляют предложения с точки зрения грамматики. Это проявляется на уровне всего предложения, а также на уровне словосочетаний. Если дети с нормой развития могут правильно оформлять простые предложения (речь идет о малой форме высказывания), то у детей с ЗПР эта особенность нарушена, а набор их синтаксических конструкций ограничен простыми конструкциями, состоящих из трех слов [6, с. 16].

Если говорить о порядке слов в предложении, то дети с нарушениями часто ставят в конец предложения сказуемое, например, мальчик игрушки убрал, или прилагательное, например, девочка книгу листает красную. Еще одной особенностью развития речи детей с ЗПР с точки зрения синтаксиса является употребление косвенного дополнения чаще прямого. Что касается

обстоятельства, то они отдают предпочтение обстоятельству места. В целом оформление предложений в отношении грамматики насыщено множеством аграмматизмов морфологического характера.

Монологическая речь детей с ЗПР также характеризуется множественными ошибками и отличается от детей с нормой развития, что говорит о её отставании, а причиной этого можно назвать:

- низкий уровень активности речи;
- замедленный темп становления функции речи с точки зрения планирования;
- несвоевременное формирование главных этапов порождения речевого высказывания (замысел – внутренне программирование – грамматическое структурирование).

Таким образом, речь детей с ЗПР характеризуется рядом определенных особенностей. Это недостаточный лексический запас детей, сопровождение высказываний лишними словами, нарушение построения предложений с точки зрения грамматики и синтаксиса, доминирование словоизменения, недоразвитие словообразования. Пересказывая тексты, дети с задержкой развития значительно сокращают их объем, при этом предложения часто не связаны между собой с точки зрения смыслового наполнения. Все это приводит к нарушениям, которые не позволяют детям нормально воспринимать информацию (декодировать) и передавать её (кодировать), а значит, дети не могут получать знания, соответствующие познавательному развитию, необходимые в их возрасте.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Методы и организация исследования

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы состояла в выявлении исходного уровня сформированности орфографического навыка письма учащихся вторых классов с ЗПР.

Задачами констатирующего этапа экспериментальной работы являются:

- 1) провести диагностику состояния орфографического навыка письма у второклассников с ЗПР и проанализировать полученные экспериментальные данные;
- 2) определить и охарактеризовать характерные ошибки орфографического навыка письма учащихся вторых классов с ЗПР.

Базой проведения констатирующего эксперимента является МБОУ СОШ № 79 г. Пензы. В эксперименте участвовали 12 детей с ЗПР в возрасте 8-9 лет. Все 12 человек занимаются на школьном логопункте, диагнозы которых подтверждены ПМПК. Эти дети взяты для настоящего исследования, так как они имеют неблагоприятный прогноз развития письменной речи.

Для достижения цели настоящего исследования были проанализированы программы по русскому языку для первого и второго классов для того, чтобы выяснить, какие орфографические правила должны освоить школьники на начало второго класса и в конце обучения.

Так как на констатирующем этапе исследования проводится диагностика обучающихся второго класса в начале учебного года, поэтому задания подбираются на основании следующих орфографических правил (согласно анализу программы):

- морфологический принцип письма (написание двухсложных слов с безударным гласным звуком);
- традиционный принцип письма (правописание ча-ща, чу-щу; отсутствие мягкого знака после шипящих (чк, чн, чт); заглавная буква в именах собственных);
- слого-морфемный принцип (неправильный перенос слов);
- лексикологический принцип (слитное написание двух слов, раздельное написание слов).

На основании проанализированных программ были подобраны задания и тексты для диагностики состояния орфографического навыка письма у второклассников.

Исследование состояния письменной речи проводилось на материале слуховых диктантов и списывания с печатного и рукописного текста (используются слова, соответствующие фонематическому, морфологическому, традиционному способам написания слов). Для выявления дизорфографии у школьников 2-х классов проводился анализ ошибок (по А.А. Назаровой) (Приложение 1).

Оценивание детей с диагнозом ЗПР проводилось по критериям оценки О.И. Азовой [2, с. 27-28], которые были адаптированы в нашей работе в соответствии с психофизиологическими особенностями детей с ЗПР (отсутствие сосредоточенности, низкий уровень самостоятельности, потеря интереса к выполнению заданий, невнимательность).

Критерии оценки заданий для детей с ЗПР (по О.И. Азовой):

Высокий уровень (5 баллов) – допускает 1 ошибку и не исправляет её или допускает 1 ошибку, но может её исправить, если учитель просит найти ошибку.

Уровень выше среднего (4 балла) – допускает 2-3 ошибки, которые может исправить, если учитель просит найти ошибку.

Средний уровень (3 балла) – допускает 3-4 ошибки, но исправить может 1-2 из них, если попросит учитель.

Уровень ниже среднего (2 балла) – допускает 5-6 ошибок, но исправить не может, если учитель просит найти ошибки.

Низкий уровень (1 балл) – допускает более 7 ошибок, не исправляет, если учитель просит найти ошибки.

Итак, согласно приведенной методике А.А. Назаровой [35], к ошибкам, характеризующим проявление дизорфографии, относятся ошибки, связанные с нарушением овладения правилами, регулируемые орфографическими принципами письма, которые делятся на несколько групп в зависимости от того, на каком из орфографических принципов письма базируется та или иная группа правил. Так как диагностика на констатирующем этапе исследования проводилась в начале учебного года второго класса, то анализ ошибок учащихся осуществлялся не только на основе диктантов, но и с помощью заданий.

Для проверки правописания слов, подчиненных морфологическому принципу, были подобраны задания 1-3. Следует отметить, что учащиеся в первом классе не изучают орфограммы «безударный гласный в корне слова», «парные согласные в конце слова», однако в первом классе они учатся подбирать проверочные слова и писать двусложные слова с безударным гласным звуком, а также учатся подбирать слова для проверки правописания согласной на конце слова, что и обусловило подбор соответствующих заданий.

Написание двусложных слов с безударным гласным звуком.

Задание 1. Прочитай. Какие буквы в словах пропущены? Заполни пропуски.

о? а?

К..за, г..ра, гл..за, м..ря, к..льцо, ш..ры, сл..ва, ш..ги, гр..чи, х..лмы, стр..на, в..да

е? и?

Гн..здо, з..мля, ч..сло, з..рно, гр..бы, п..сьмо, стр..ла, з..ма, ст..на, р..ка, п..ла, с..стра

Написание парных согласных звуков на конце слова.

Задание 2. Подбери к каждому слову с пропущенной буквой проверочное. Спиши, вставляя пропущенные буквы.

Тетради – тетра...	... – какту...	... – эта...	... – зву...
... – арбу...	... – клю...	... – сло...	... – ланды...

Написание словарных слов.

Задание 3. Вставь пропущенную букву.

В..рона, в..р..бей, д..ревня, за..ц, к..рова, учит..ль, х..рошо, ру..кий, ..зык, уч..ник, с..бака, с..рока, вес..ло, п..льто, л..сица, к..р..ндаш, мальч..к, т..традь, м..л..ко, м..дведь.

Рассмотрим другие ошибки, характеризующие проявление дизорфографии, которые могут встречаться в работах учащихся (слуховой диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста).

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

- неправильное написание традиционных сочетаний: «жи – ши», «ча – ща», «чу – щу», «чк – чн», «рщ», «щн», «нщ», «ст», «зн»;
- неправильное написание предлогов («пот», «пат» вместо «под», «ис» вместо «из»);
- отсутствие заглавной буквы в именах собственных («юля» вместо «Юля», «вася» вместо «Вася»);
- правописание мягкого знака в конце слов.

Ошибки, обусловленные нарушением овладения правилами, подчиненными слоگو-морфемному принципу письма:

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

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

- слитное написание служебной части речи;
- слитное написание слова и следующей за ним служебной части речи (предлога, союза, частицы);

- слитное написание двух слов;
- раздельное написание слова.

Степень выраженности дизорфографии определяется по сумме полученных баллов по заданиям (заданий 1-3) и написанию диктантов:

Тяжелая – учащиеся допускают много ошибок правописания, работа имеет большое количество помарок и исправлений, то есть выполняют работу на уровнях ниже среднего и низком. Уровень ниже среднего (2 балла) – допускает 5-6 ошибок, но исправить не может, если учитель просит найти ошибки. Низкий уровень (1 балл) – допускает более 7 ошибок, не исправляет, если учитель просит найти ошибки.

Средняя – большинство заданий и диктанты можно оценить на среднем уровне. Средний уровень (3 балла) – допускает 3-4 ошибки, но исправить может 1-2 из них, если попросит учитель.

Легкая – более половины заданий учащиеся выполняют на уровне выше среднего. Некоторые задания можно оценить как высокий уровень или выше среднего. Высокий уровень (5 баллов) – допускает 1 ошибку и не исправляет её или допускает 1 ошибку, но может её исправить, если учитель просит найти ошибку. Уровень выше среднего (4 балла) – допускает 2-3 ошибки, которые может исправить, если учитель просит найти ошибку.

Далее опишем инструкцию проведения констатирующего этапа исследования (каждое задание проводится в разное время, например, каждый день (через день) после уроков по основному расписанию).

1. Выполнение детьми задания 1 с целью выявления умения писать двусложные слова с безударным гласным звуком, а именно, подбирать проверочное слово.

Школьники с ЗПР выполняют задание на уроке (на отдельных карточках), но при помощи инструкций учителя. Задание выполняется индивидуально с каждым обучающимся с ЗПР.

– Прочитай задание. Что нужно сделать? Запиши нужные буквы вместо пустых клеточек. Будь внимателен!

– (после выполнения задания) Проверь, правильно ли ты написал буквы?

2. Выполнение школьниками задания 2 с целью проверки умения подбирать проверочные слова и писать правильно парные согласные звуки на конце слов.

– Прочитай задание. Что нужно сделать? Подбери к каждому слову с пропущенной буквой проверочное. Напиши каждое проверочное слово и поставь нужную букву. Будь внимателен!

– (после выполнения задания) Проверь, правильно ли ты написал слова и буквы?

3. Выполнение школьниками задания 3 с целью проверки умения писать словарные слова.

– Прочитай задание. Что нужно сделать? Запиши нужные буквы вместо пустых клеточек. Будь внимателен!

– (после выполнения задания) Проверь, правильно ли ты написал буквы?

Проверка и оценивание приводится по критериям, представленным выше.

4. Проведение диктанта, списывания с печатного и рукописного текста. Школьники с ЗПР выполняют задание на уроке (на отдельных листочках). Выполнение перечисленных форм работы проводится в разное время. Второклассники сидят отдельно друг от друга. Учитель проводит общий инструктаж.

Диктант:

– Ребята, слушайте внимательно и записывайте слова и предложения диктанта правильно.

– (после написания) Проверьте, не сделали ли вы ошибки?

Списывание с печатного текста:

– Ребята, вам нужно списать текст правильно, не сделать ни одной ошибки.

Списывание рукописного текста:

– Ребята, посмотрите на листочки и постарайтесь точно также записать текст.

Обращается внимание на следующие ошибки: неправильное написание традиционных сочетаний (жи-ши, ча-ща, чу щу, цк, чн), отсутствие заглавной буквы в именах собственных, неправильный перенос слов, слитное написание двух слов, раздельное написание слова).

По каждому из заданий и письменных работ результаты выполнения оцениваются в баллах и заносятся в протоколы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента представлен в параграфе 2.2.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты проверок работ (заданий 1-3, диктантов и списывания) учащихся приведены в таблице 1.

Таблица 1

Протокол анализа письменных работ учащихся на констатирующем этапе исследования

№ ученика	Морфологический принцип		Традиционный принцип					Лексикологический принцип		Слого-морфемный принцип	Общий результат
	Безударные гласные	Парные согласные	Словарные слова	Сочетания «жи»-«ши» и т.д.	Предлоги	Заглавная буква	Ь на конце слова	Слитное написание слов	Раздельное написание слов	Неправильный перенос	

1	НС	НС	С	ВС	В	В	В	В	В	В	легкая
2	НС	Н	Н	С	В	В	В	В	В	В	легкая
3	Н	НС	НС	НС	В	В	В	НС	В	В	средняя
4	Н	НС	Н	Н	Н	Н	ВС	Н	НС	С	тяжелая
5	С	С	ВС	С	С	В	В	В	В	В	легкая
6	С	С	С	ВС	С	В	В	ВС	В	В	легкая
7	НС	НС	НС	С	С	ВС	ВС	С	В	В	средняя
8	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В	легкая
9	С	НС	С	ВС	С	С	В	С	С	В	легкая
10	С	С	С	В	В	В	В	С	В	В	легкая
11	НС	НС	НС	С	НС	ВС	ВС	НС	С	С	средняя
12	НС	НС	НС	НС	НС	ВС	С	С	С	С	средняя

Анализ результатов исследования показал, что 58,3% учащихся с ЗПР имеют легкую степень выраженности дизорфографии, 33,3% имеет среднюю степень выраженности дизорфографии и 8,4% – тяжелую степень. Хуже всего учащиеся с ЗПР владеют следующими правилами орфографии: не умеют определять безударный гласный звук в словах; неправильно пишут слова с парными согласными звуками в конце слова, испытывают трудности в написании словарных слов, часто делают ошибки в буквосочетаниях «жи-ши», «чу-щу», «ча-ща».

Учащийся с тяжелой формой дизорфографии неправильно пишет предлоги, не выделяет заглавную букву, слитно пишет слова с предлогами и местоимения со словами, а также пишет некоторые слова отдельно (отделяет приставку от слова и т.п.).

Опишем типичные ошибки учащихся с ЗПР согласно морфологическому, традиционному, лексикологическому и слого-морфемному принципам письма.

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по морфологическому принципу письма, приведен в таблице 2.

Таблица 2

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на констатирующем этапе исследования (морфологический принцип письма)

Уровни	В	ВС	С	НС	Н
Виды ошибок					
Безударный гласный звук				6	6
Правописание парных согласных звуков на конце слова				9	3

Анализ результатов исследований относительно навыков проверки безударного гласного звука и подбора слов с парными согласными звуками на конце слова, который проводился с помощью специально подобранных заданий (задание 1 и задание 2), показал, что учащиеся с ЗПР имеют низкие результаты:

- ученики с ЗПР выполнили задание на проверку безударного гласного звука на низком уровне (50%) и уровне ниже среднего (50%);
- ученики с ЗПР выполнили задание на проверку парных согласных звуков на конце слова на низком уровне (25%) и уровне ниже среднего (75%).

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по традиционному принципу письма, приведен в таблице 3.

Таблица 3

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на констатирующем этапе исследования (традиционный принцип)

Уровни	В	ВС	С	НС	Н
Виды ошибок					
Словарные слова			3	3	6
Традиционные сочетания «жи – ши», «чу – шу» и т.д.		3	3	3	3
Предлоги	9				3
Заглавная буква в именах собственных	9				3
Правописание мягкого знака на конце слов и перед другими согласными	9	3			

Результаты, приведенные в таблице 3, показывают, что учащиеся с ЗПР допускают много ошибок. Хуже всего учащиеся справились с заданием на правописание словарных слов, причем такие результаты показали учащиеся в двух классах: ученики выполнили такое задание на низком уровне (50%), уровне ниже среднего (25%) и среднем уровне (25%). Например, учащимся с ЗПР с низким уровнем допущены ошибки почти во всех словарных словах: *варона* (вместо ворона), *варабей* (вместо воробей), *диревня* (вместо деревня), *заец* (вместо заяц), *харошо* (вместо хорошо), *рузкий* (вместо русский), *корондаш* (вместо карандаш) и др.

Проверка написания словосочетаний «жи-ши», «чу-щу», «ча-ща», предлогов, написания заглавной буквы в именах собственных, правописания мягкого знака проводилась на материале слухового диктанта, а также списывания с рукописного и печатного текстов.

Учащимися допущены следующие типичные ошибки в словах при написании словосочетаний в словах с «жи-ши» и т.п.: *тучя* вместо туча, *ёжык* вместо ёжик, *пищю* вместо пищу, *жыл* вместо жил, *жыть* вместо жить.

Что касается правописания предлогов, то, например, ученица с ЗПР с низким уровнем традиционного принципа письма все предлоги в слуховом диктанте написала неправильно и слитно («*панебу*» вместо «по небу», «*наземлу*» вместо «на землю», «*потнавесам*» вместо «под навесом»). Также школьница допустила ошибки при написании имен собственных – имена Вася и Юля написала с маленькой буквы.

С правописанием мягкого знака справились практически все школьники.

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по лексикологическому принципу письма, приведен в таблице 4.

Таблица 4

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на констатирующем этапе исследования (лексикологический принцип письма)

Уровни	В	ВС	С	НС	Н
Виды ошибок					
Написание слов слитно: - слово + слово - служебная часть речи + слово	6			3	3
Раздельное написание слова	9			3	

Результаты, приведенные в таблице 4, показывают, что учащиеся с ЗПР допускают больше ошибок относительно лексикологического принципа письма. Больше всего школьники допускают ошибок при написании слов слитно: меньше всего пишут слова вместе (один ученик с ЗПР написал слитно предложение из слухового диктанта («Куда бежать?»)), чаще – соединяют служебную часть речи и слово («*понебу*» вместо «по небу», «*поднавесом*» вместо «под навесом»). Реже учащиеся допускают ошибки в раздельном написании слов («*у пали*» вместо «упали», «*по лил*» вместо «полил», «*у крылись*» вместо «укрылись», «*у дарил*» вместо «ударил»).

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по слоگو-морфемному принципу письма, приведен в таблице 5.

Таблица 5

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на констатирующем этапе исследования (слоگو-морфемный принцип письма)

Уровни	В	ВС	С	НС	Н
Виды ошибок					
Неправильный перенос слов	9		3		

Как показывает анализ данных, приведенных в таблице 5, некоторые учащиеся допускают ошибки при переносе слов. Так, были допущены следующие ошибки при переносе: «*пл-ывёт*» вместо «плы-вёт», «*у-дарил*»

вместо «уда–рил», «дожд–ик» вместо «дож–дик», «скучн–о» вместо «скуч–но». Чаще всего эти ошибки обнаружены в списывании учащимися с рукописного или печатного текста.

Таким образом, диагностика письменных работ учащихся с ЗПР показала, что большинство учащихся допускают однообразные ошибки: неправильно переносят слова, не могут проверить безударную гласную, а также парный согласный на конце слов, допускают много ошибок при написании словосочетаний типа «жи-ши», «чу-щу», «ча-ща», даже если списывают текст, пишут предлоги со словами вместе или пишут отдельно приставку и слово. Достаточно многочисленными являются ошибки в правописании словарных слов, что может объясняться слабой памятью учащихся, характерной для детей с ЗПР. В целом в ходе диагностики выявлена тяжелая степень выраженности дизорфографии только у одного учащегося с ЗПР, у остальных детей обнаружена средняя и легкая степень дизорфографии.

Проведенное исследование на констатирующем этапе подтверждает актуальность выбранной темы исследования и свидетельствует о необходимости проведения профилактической работы с учащимися с ЗПР в условиях инклюзивного обучения.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель, задачи и содержание формирующего эксперимента

Как было выяснено в теоретической части исследования, одной из важных задач современной педагогики является предупреждение нарушений письменной речи детей с ЗПР. Результаты констатирующего исследования доказали, что у учащихся наблюдаются разные трудности во время освоения программного материала по русскому языку, в связи с чем они допускают значительное количество дизорфографических ошибок при письме.

Цель формирующего этапа исследования – создать и апробировать программу профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования.

Исходя из цели, были сформированы задачи формирующего этапа исследования:

1. Определить наиболее эффективные формы и методы работы с обучающимися с ЗПР для развития орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе.
2. Апробировать программу профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования.

Организация работы с учениками с ЗПР по профилактике дизорфографии в условиях инклюзии осуществлялась на уроках русского языка и во внеурочной деятельности (проводились занятия в групповой форме два раза в неделю).

Адаптация учебного материала для школьников с ЗПР осуществлялась на принципах занимательности, наглядности; внедрялись игровые задания, что связано с психофизиологическими особенностями детей с ЗПР, с

проявлениями особенностей детей (преобладание игровых интересов, а не учебных).

В процессе преодоления дизорфографии необходимо соблюдать ряд педагогических условий, которые будут способствовать успешной профилактической работе:

- применение индивидуально-дифференцированного подхода;
- адаптация учебного материала с учетом особенностей и образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития;
- дозирование учебного материала;
- многократное повторение;
- частая смена деятельности в ходе учебного занятия;
- увеличение количества времени для выполнения задания и часов для изучения темы;
- использование наглядности, содержащей главные сведения и факты, которые объединяются в систему орфографических понятий.

Следует предоставлять орфографические понятия ученикам в сконцентрированном виде, что будет способствовать активному развитию зрительной, слуховой и моторной памяти. Это улучшит у учеников умственную деятельность, будет способствовать более быстрому усвоению теоретического материала, и будет указывать путь к практическому его применению.

Кроме этого, в процессе профилактической работы при адаптации учебного материала по русскому языку были задействованы основные методические приемы, которые играют значительную роль в формировании у учащихся с ЗПР орфографических навыков, а именно: анализ, сравнение, замена, выделение, классификация, абстрагирование, обобщение, конструирование слов и т.д. Их использование не только повысит мотивацию школьников к выполнению орфографических упражнений, но и сделает возможным обеспечение необходимой широты охвата лексического

материала за счет многократного проведения однотипных учебных орфографических действий на широком практическом материале.

Также необходимо использовать прием «наглядное моделирование», который позволит педагогу постоянно фиксировать внимание учащихся с ЗПР на двустороннем характере морфем (форма – значение). Полагаем, что применение символической аналогии упростит и ускорит процесс запоминания и сознательного усвоения учащимися с ЗПР лингвистического материала, а именно: видеть главное, систематизировать полученные знания. С помощью метода наглядного моделирования могут решаться учебные задачи, направленные на звуковой, морфемный анализ, развитие навыков словообразования.

Основой организации работы при профилактике дизорфографических ошибок являлся принцип коррекционной направленности. Помощь должна оказываться с позиций психолингвистического подхода, предполагающего формирование недостаточно сформированных структурных компонентов орфографических навыков и речевых структур путем развития психологических механизмов, их обуславливающих. Из-за того, что овладение нормами орфографии возможно лишь при соответствующем уровне развития лингвистического мышления – осуществлении мыслительных операций (сравнение, обобщение, классификации и абстрагирования, анализа и синтеза на речевом материале), формирование указанных операций является составной частью учебных задач.

Во время организации урока учителю важно учитывать педагогическое условие, которое связано с увеличением времени на выполнение заданий для обучающихся с ЗПР. В тот момент пока основная масса младших школьников (категория норма) выполняет дополнительное задание самостоятельно, у учителя есть возможность уделить дополнительное время ребенку с ЗПР, уточнить и/или объяснить необходимый материал еще раз. Педагогическое условие, связанное с увеличением времени на изучение темы для школьников с ЗПР в основном реализуется за счет внеурочных занятий,

на которых учитель может в индивидуальной или групповой форме закрепить, дополнительно объяснить новый или изученный ранее на уроках русского языка материал.

Организация помощи по формированию орфографического навыка у учащихся с ЗПР, обучающихся во вторых классах, опиралась на рациональное использование структурных связей и отношений между языковыми системами и орфографией, что предусматривает поэтапную учебную деятельность младших школьников, направленную на развернутое выполнение мыслительных операций и автоматизацию орфографических умений, являющихся составляющей орфографического навыка.

Профилактическая работа строилась с учетом психологических закономерностей, обеспечивающих процесс формирования указанного навыка. Учащиеся вторых классов должны на осознанном уровне владеть обобщениями (фонематическими, морфологическими, лексическими и синтаксическими), а также выполнять речевые действия и операции, составляющие необходимую основу для совершенного овладения морфологическим принципом письма.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, были определены основные направления профилактики и преодоления дизорфографических ошибок у учащихся с ЗПР путем формирования мыслительных операций с морфемами.

1. Первое направление включает формирование фонологического звена орфографического навыка:

- направленность внимания на звуковое оформление речи, что происходит в процессе сравнения звучания слова и его значения. На данном этапе внедряются задания, направленные на развитие внимания к формальным единицам речи, контроль за звуковым оформлением речи;
- формирование орфографической зоркости в процессе наблюдения ребенка за звуковым составом слов, у которых та же фонема находится в сильной и слабой позициях.

2. Второе направление включает формирование морфологического звена орфографического навыка, включающего:

- направленность внимания на грамматическое оформление речи, что происходит на основе сравнения слов по значению и семантике, производных и образующих слов;
- формирование навыков словообразовательного, лексического анализа;
- поэтапное формирование орфографической зоркости;
- актуализация правила на конкретную орфограмму;
- умение принимать решения; исправление ошибки (осуществить самоконтроль).

Указанные направления нацелены на преодоление дизорфографических ошибок у учащихся с ЗПР путем формирования составляющих орфографических навыков, лежащих в основе овладения морфологическим принципом письма.

В профилактической работе мы принимали во внимание умение осуществлять дифференциацию звуковой, слоговой и морфемной структуры слова.

Во время профилактического обучения внедрялись специально разработанные задания, в которых слово служит материалом для разных видов языкового анализа.

На начальном этапе слово расчленялось на буквы, затем на слоги, а на завершающем этапе – на морфемы (корень). При этом основное внимание учащихся с ЗПР направлялось на осознание того, что элементы, которые выделяются в слове, имеют различное функциональное назначение:

- буквы необходимы для перевода звуковой оболочки слова в письменную форму;
- слоги выделяются в слове для того, чтобы ученики овладели действием переноса;

- морфемы (корень) нужны для овладения орфографическими правилами.

По нашему мнению, большое значение приобретает понимание функционального назначения структурных элементов слова с целью осуществления различных видов языкового анализа, что является важным в повышении уровня осознанности выполняемых учащимися аналитических учебных действий.

Профилактика нарушения орфографического навыка письма начиналась с формирования фонологического звена орфографического навыка, ведь овладение морфологическим принципом письма происходит только в условиях достаточного уровня сформированности фонологического компонента лингвистической компетентности, что является основой для полноценного развития фонематических процессов, слухового внимания и самоконтроля. Указанные речевые структуры способствовали достаточному развитию умений замечать фонетические и морфологические чередования в словах, которые являются неотъемлемой частью формирования одной из составляющих орфографического навыка.

Целью указанного направления является формирование у учащихся с ЗПР внимания к фонематическим элементам речи, операциям фонематического анализа, фонемных парадигм. Первым этапом этого направления является формирование направленности внимания на звуковое оформление речи, являющейся одной из основных условий формирования грамотного написания.

Ведущей задачей начального этапа профилактики являлось формирование у учащихся внимания к фонетическим элементам речи, что соответствует первой составляющей орфографического навыка (орфографической зоркости). В процессе школьного обучения указанный навык формируется в результате многократных повторений и осознания простых умений, а именно: фонематического и слогового анализа, выделение из слова орфограммы и тому подобное. Автоматизация простых действий и

умений, лежащих в основе орфографического навыка, происходит во время выполнения различных видов упражнений с опорой на слуховой, зрительный и речедвигательный анализаторы. Материал для некоторых упражнений подбирался со специально допущенными ошибками.

Предлагаем рассмотреть учебные задачи, направленные на преодоление дизорфографии школьников с ЗПР, которые представлены в программе профилактики для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Цели заданий 1-15 (Приложение 3) следующие: формирование навыков фонематической дифференциации звуков, навыков количественного и последовательного анализа и синтеза (определение общего звука в словах, определение звука в слове, определение количества последовательности звуков), формирование звукобуквенного кодирования (соотношения звука и буквы, умение соотносить фонему с звуковым образом буквы).

Например, целью предложенного задания 8 (Приложение 3) является формирование у учащихся слухового контроля над звуковым оформлением речи. Материалом для задания служили созвучные слова, которые отличаются одной буквой и рифмованные тексты. Например, Жучка будку не доела: неохота. Надоело... (слово «будка» учащиеся должны заменить на «булка») или на пожелтевшую траву роняет лев свою листву (слово «лев» на «лес»). При этом школьникам предъявляются карточки с изображением собаки, будки и булки, то есть при выполнении задания, как было заявлено выше, опорой составляет слуховой, зрительный и речедвигательный анализаторы.

В исследованиях Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович и др. процесс формирования фонематического анализа происходит на почве достаточно сформированного морфологического анализа, усваиваемого на практическом уровне гораздо раньше, чем фонематический. Это связано с тем, что

морфемы, на отличие от фонем, всегда несут в себе определенное значение. дает

Направленность внимания учащихся на фонетическое оформление морфемы возможность осознать мотивированное значение морфологических элементов, которое и есть первый шаг к пониманию лексического значения конкретного языкового элемента. Коррекционная работа, направленная на формирование фонематического анализа, проводилась по выделению общего звучания в словах с учетом сильной и слабой позиции звуков в зависимости от способа их создания: гласного звука в начале слова (ударной и безударной позиции); согласного звука в начале слова и в середине (шипящих, губных и др.). Задания проводились с опорой на слуховое восприятие и собственно проговаривание. Примеры упражнений приведены в Приложении 3.

Также мы использовали задания, направленные на формирование умений делить слова на слоги (задания, направленные на предупреждение ошибок, обусловленных нарушением овладения правилами, подчиненными слоگو-морфемному принципу письма – неправильный перенос слов). Например, используются коммуникативные задачи по типу одобрения (Приложение 3):

- Рассмотрите картинку, как Маша соединила предмет со схемой. Она считает, что выполнила всё правильно. А ты похвалишь или поругаешь Машу? (задание 16);

- Лунтик выполнил задание и очень обрадовался. Можешь ли ты его поздравить? (задание 17);

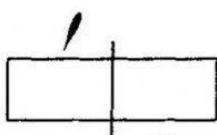
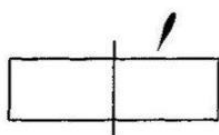
- Подчеркни слова, которые неправильно разделены на слоги. Расскажи, какое правило не применили ученики (задание 18);

- Колобок так торопился, что сделал несколько ошибок в разделении слов на слоги. Однако ошибок своих не находит. Оспори выполнение задания Колобком (задание 19);

- Пристыди Петю, что он неправильно соотнес предмет со схемой, где каждый квадратик равен одному слогу каждого из слов (задание 20).

Затем учащиеся с ЗПР учатся ставить ударение в слове, чтобы в последствии освоить орфограмму на проверку безударного гласного звука. Например, можно использовать задания, в основе которых лежит принцип соотнесения модели слова и изображения предмета: учащиеся произносят слово, делят его на слоги, определяют ударный слог и соотносят схему и модель слова.

Задание 21. Соединить слова со схемами. Проверь, правильно ли выполнил задание.



Подобного рода задания также предоставляются учащимся на карточках и могут иметь следующие формулировки:

- Учащийся второго класса получил задание соотнести слова со схемами. Проверь, правильно ли он выполнил задание (задание 22);
- Второклассник получил задание нарисовать схему к каждому слову и поставить ударение. Правильно ли он выполнил задание? Напиши, в каком слове допустил ошибку второклассник (задание 23);
- Правильно ли второклассник решил, что первая схема соответствует слову, которое обозначает картинку? (задание 24);
- Проверь, правильно ли ученик разделил слова на слоги и расставил ударения (задание 25);
- Два ученика второго класса получили задание составить модель слова ЗАМОК: первый ученик составил схему А, второй – схему Б. Учитель

сказал, что каждый из детей правильно выполнил задание. Подумай, почему так сказал учитель? (задание 26);

– Ученик получил задание разделить слова на слоги и расставить ударения в словах. Проверь, правильно ли он выполнил задание. Какую часть задания ученик не сделал? Исправь его ошибку (задание 27);

– Докажи, что Маша правильно выполнила задание: без ошибок разделила слова на слоги, верно поставила ударения и правильно подчеркнула безударные слоги (задание 28).

Например, знакомство учащихся со слоговыми моделями слов может осуществляться при использовании следующей учебно-практической задачи.

Задание 29. Найди соответствие слова и модели слова.



--	--	--	--





После чтения задания учащимся задаются вопросы:

– Как вы думаете, где на карточке находится модель слова? (В верхней части карточки). Что обозначает каждый прямоугольник? (Слог). Что обозначает вертикальная черта? (Разделение слогов между собой в слове).

– Какие слова нужно разделить на слоги? (Гусеница, ракетка, бабочка). Что нужно для того, что разделить слова на слоги? (Произнести и послушать слово. Сколько в слове гласных, столько в нем и слогов. Границы между слогами проходят после гласных).

Учащиеся анализируют каждое слово и приходят к выводу, что в слове гусеница четыре гласных, следовательно, модель слова подходит только к первому слову.

Следующий этап профилактики продолжался с формирования фонемных парадигм, которые являются важной составляющей

орфографического навыка и играют специфическую роль в умении замечать в речи различные варианты звучание одной и той же фонемы. Это, в свою очередь, является основой для развития первой составляющей орфографического навыка – орфографической зоркости, с помощью которой ученики быстро смогут находить в тексте слова с орфограммами. Умение замечать фонетические чередования тесно связано со сформированностью слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти. Кроме этого, у учащихся должен быть сформирован морфологический анализ, фонетический анализ, достаточный объем словарного запаса, умение осознанно оперировать как звуковым, так и морфологическим составом слова.

Как известно, орфографическая зоркость является достаточно сложным психологическим образованием, требующим развития всех составляющих языковой системы. Коррекционная работа в этом направлении будет эффективной, если проводить на заключительном этапе эксперимента.

На этом этапе сначала осуществлялось формирование умения различать гласные и согласные звуки, умения различать слоги с твердыми и мягкими согласными, умения различать ударные и безударные гласные.

Примерами упражнений были следующие:

- Какие звуки произносятся на месте красных квадратов: гласные или согласные? (задание 29);
- Нарисуй модели слов по образцу. Обведи только мягкие слоги зеленым карандашом (задание 30);
- Нарисуй модели слов по образцу. Обведи только твердые слоги синим карандашом (задание 31);
- Второклассник получил задание составить схемы слов: мягкие слоги закрасить зеленым цветом, а твердые – синим. Правильно ли выполнил задание ученик? (задание 32);
- Правильно ли ученик соотнес слова и со схемой? Исправь ошибки (задание 33);

– Два второклассника поспорили: один говорит, что ударный гласный звук в слове первый, второй – что ударный звук последний. Кто прав? Поставь правильно ударение (задание 34);

– Найди слова, в которых вторая гласная ударная. Составь схему слова (задание 35).

В основе морфологического принципа письма лежит одинаковое написание морфемы, независимо от тех фонетических условий, в которых они находятся. Итак, на втором этапе мы сформировали у учащихся представление о том, что орфографическое и орфоэпическое произношения могут на письме не совпадать. Ученикам предложили послушать слова, а потом тексты со словами-паронимами, в которых изменение одного звука (буквы) приводят к изменению значения всего слова. Формирование зоркости к орфограммам начинается с развития слухового внимания, когда школьники устанавливают разницу в семантике слова-паронима, а также определяют, из-за чего изменился смысл слова, побуждающий к изменению, а также какую букву следует писать в каждом из этих слов.

Примером может служить задание, в котором меняется смысл всего текста, если написать (прочитать) слово неправильно.

Прочитай рассказ.

Записка от друга

Дима написал своему другу Коле записку: «Приходи сегодня вечером с м.чОМ, сыграем!». Коля записку прочитал и пообещал прийти. Собрались ребята вечером. «Мяч будет, - сказал товарищам Дима. – Колька принесёт!»

Пришёл Коля, а в руках у него вместо мяча был деревянный меч. Ребята расстроились, что не смогут поиграть в футбол.

Во втором классе школьники изучают правило на проверку безударного звука, поэтому целесообразным будет включение упражнений видеть орфограммы в словах, так как на втором этапе коррекционного

обучения важно научить школьников с ЗПР видеть орфограммы в словах. Для этого могут применяться следующие задания:

- задания на построение орфографических дробей с выбором гласных букв: а/о, е/и, е/и/я:

Задание 37. Спиши слова. На месте орфограмм покажи выбор букв: дворы, сады, мячи, грибы, следы, моря.

- построение орфографических дробей с парными согласными в середине и на конце слова:

Задание 38. Спиши текст, выбрав правильные буквы. Не забудь выделить орфограммы. Сравни слова, в которых есть выбор букв. Что у них общего? Докажи.

- построение орфографических дробей с выбором гласных после шипящих:

Задание 39. Укажи, какой выбор букв возникает на месте орфограммы;

- письмо с обозначением орфографических дробей и с зачеркиванием неверной буквы в этой дроби:

Задание 40. Найди слова, в которых нет сомнения в написании и поэтому там не нужна дробь. Зачеркни неправильные дроби.

Учащиеся второго класса с ЗПР в ходе решения данных орфографических задач строят орфографические дроби с выбором букв гласных (а/о; е/и; е/и/я), выбором букв парных согласных, а также выбором гласных после шипящих. Кроме того, применяется «письмо с обозначением орфографических дробей» и с зачеркиванием неверной буквы этой дроби.

Приведем пример задания с орфографическими дробями выбора гласных букв: а/о, е/и, е/и/я).

Прочитай. Зачеркни слова, в которых неправильно показан выбор букв.

е
кричать

а
море

и
весна

а
слон

а
хлопья

е
кисель

а
смола

и
пятнистый

Приведенная типология упражнений (орфографических задач) обеспечивает поэтапное развитие орфографической зоркости учащихся второго класса с ЗПР, охватывая весь учебный год обучения во втором классе.

После того, как школьники научатся замечать различные варианты звучания одной и той же фонемы, следует продемонстрировать им алгоритм последовательных действий для формирования умения находить наиболее точный вариант буквы. Алгоритм состоит из следующих последовательных действий:

- 1) сравнить ударную и безударную позиции звука;
- 2) если они не совпадают, подобрать родственные слова;
- 3) вспомнить слова, в которых этот звук находится под ударением;
- 4) написать букву, соответствующую именно этому звуку.

Ознакомление с родственными словами (однокоренными словами) осуществлялось при решении орфографической задачи.



После чтения рассказа ученикам необходимо задать следующие вопросы:

– Вспомните, кого называют родственниками? (Дети вспоминают, что родственники – это те, кто живет вместе, имеет одну фамилию, одна

семья. Это те люди, у которых есть много общего. Это общие родственники, и они часто похожи внешне).

– Права ли гусеница, называющая себя родственницей гусей? Докажите.

– Кого из этих героев можно назвать родственниками?

Вывод. Слова могут иметь общий смысл и общую часть – корень. Такие слова называются родственными.

Целью следующего задания является формирование умения самостоятельно замечать сомнительные гласные, ставить их в ударную позицию, выделять букву, которую нужно написать на месте сомнительного гласного:

Задание 43. Запиши словосочетания, вставляя нужную букву, поставив её в ударный слог. Подчеркни эти буквы.

грунто^вая з^емля, глубо^кое оз^еро, з^еленое дер^ево, ост^ерожно переходить, в^еселая группа, младш^ая с^естра.

Ведущее место в выполнении орфографических задач занимает слуховой анализатор.

Примерами могут служить следующие задания:

Задание 44. Послушай слова и определи, какой звук мы слышим под ударением: уют^у, вода, зем^ля, пятни^стый, дожд^ь, лев, темн^нота, пев^ец, урожа^й, репк^а.

Выше предложенные задания позволят объединить в одно целое действия с языковыми знаками, владение теоретическими знаниями, умение ими пользоваться, что является одной из составляющих орфографического навыка, а именно осуществление поэтапности выполнения орфографических действий.

При профилактике дизорфографии учащихся с ЗПР на уроках русского языка не следует забывать об изучении словарных слов, написание которых надо запомнить. Для запоминания написания слов можно применять игровые задания, например, отгадывание кроссвордов. При этом «ошибкоопасные»

места должны находиться в такой позиции в кроссворде, чтобы было невозможным написать словарное слово неверно (задание 45).

Кроме обучения орфограмме «Правописание слов с безударным гласным звуком в корне слова», школьники изучают правило на проверку правописания парных согласных звуков на конце слова.

При выполнении таких упражнений важно обращать внимание детей на графические пометки «ошибкоопасных» в слове. Кроме этого, при выполнении репродуктивных упражнений следует приводить правила, следуя которым можно выполнить задания правильно. Учащимся могут быть непонятны слова, поэтому необходимо использовать наглядность – картинки и изображения слов.

Задание 46. Прочитай слова и подбери проверочные, поставив их во множественное число. Подчеркни проверяемую согласную и соедини скобкой согласные в каждом слове. Обрати внимание на картинки.

Образец. Лошадь – лошади. Гри..., зу..., ду..., ро..



Задание 47. Рассмотрите картинки. Назови слова в единственном числе и запиши пары слов по образцу. Обрати внимание на написание последней буквы в слове в единственном числе. Соедини скобкой проверяемые согласные в каждом слове.

Образец. Лошади – лошадь.



Правильное написание традиционных сочетаний – «жи – ши», «ча – ща», «чу – щу» – также можно формировать с помощью игровых упражнений, наглядности. Сначала внедряются задания, в которых используются слоги «жи»/«ши», и школьники имеют возможность запечатлеть зрительно написание данных слогов. Например,

Задание 48. Соедини начало каждого слова с соответствующим слогом. Запиши эти слова. Обрати внимание на написание слогов ЖИ/ ШИ. Запомни!

КАМЫ	
ЭТА	
МЫ	
ЛУ	ЖИ
ЛЫ	ШИ
ШАЛА	
ГАРА	
ЛАНДЫ	
КЛАВИ	

Разучивание стихотворений также способствовало запоминанию правил написания буквосочетаний. Такие стихотворения учащиеся с ЗПР могут разучивать дома с родителями (Приложение 3).

Затем используются задания, позволяющие автоматизировать действия в письменной речи детей с ЗПР.

Задание 49. Напиши, какие действия совершают животные так, чтобы в этих действиях были орфограммы «жи-ши, ча-ща, чу-щу».

Коровы – м_____, птенцы – п_____, змея – ш_____,
сычи – кр_____, кузнечики – тр_____, дятлы – ст_____.
(мычат, пищат, шипят, кричат, трещат, стучат).

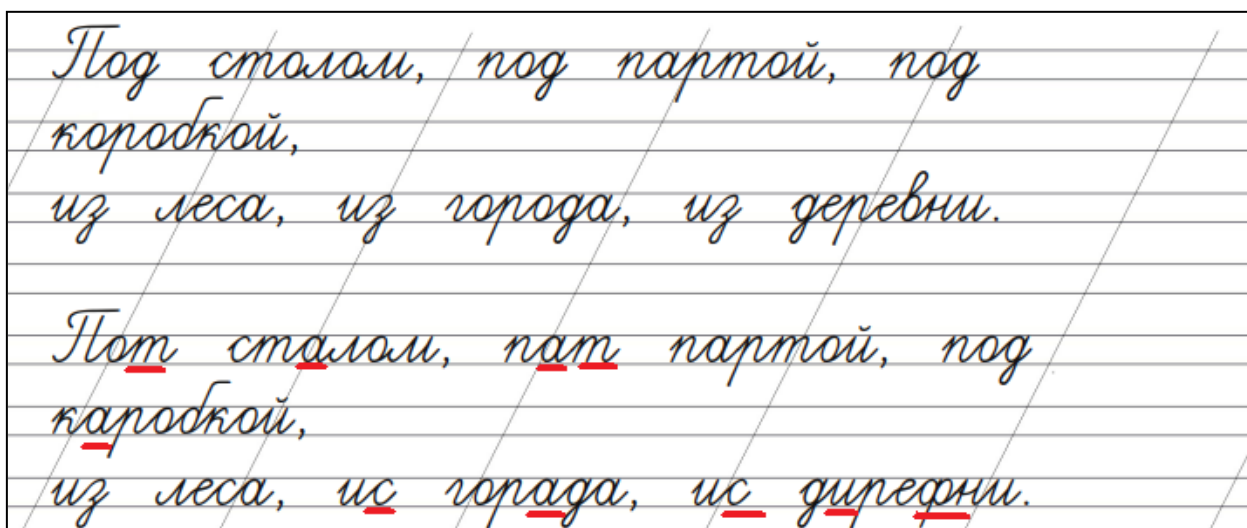
Чтобы проверить, как дети запомнили написание слов с указанными орфограммами, мы проводили игру, в которой нужно дописать недостающее слово, при этом указывать наличие орфограммы не следует. После выполнения задания предложили учащимся проверить, правильно ли они

написали слова указав, что в них должна быть изучаемая орфограмма (жи-ши, чу-щу, ча-ща). Задания 50-52.

На третьем этапе закреплялись и совершенствовались орфографические навыки на основе сочетания зрительного и слухового анализаторов путем самоконтроля. Профилактику данных нарушений целесообразно проводить путем исправления ошибок, допущенных учениками. Задания выполняются учениками на демонстрационных карточках. При этом допускаются орфографические ошибки в словах, которые изучаются в ходе коррекционной работы. Для развития внимания, орфографической зоркости учащихся с ЗПР учащимся предлагалось исправить ошибки, допущенные другими учениками. При этом акцентируется внимание на количестве допущенных ошибок.

Приведем пример упражнений, направленных на профилактику неправильного написания предлогов под, из.

Задание 53. Ученику второго класса нужно было правильно списать словосочетания. Учитель проверил работу ученика и подчеркнул места, где он допустил ошибки. Объясни, почему учитель подчеркнул именно эти буквы.



При выполнении упражнений такого типа на начальном этапе важно предъявлять учащимся образец текста, в котором задание выполнено верно, а в последствии – можно давать образцы, в которых корректного написания нет.

Для формирования орфографического навыка в написании слов с заглавной буквы предъявляли образцы, в которых учащимся необходимо разделить слова. При этом нужно включать пары слов, написание которых может вызвать сомнение у учащихся. Например, фамилию Соловьев следует писать с большой буквы согласно правилу, а слово соловьев – пишется с маленькой буквы. Например:

Задание 54. Расшифруй предложения. Вспомни, какое правило ты знаешь, если нужно написать букву в начале предложения или название города, страны, имя и фамилию человека? Запиши расшифрованные предложения.

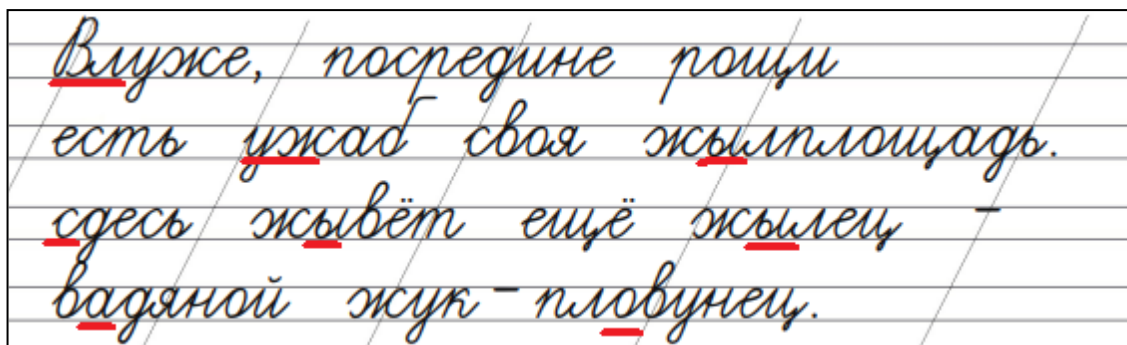
МАЛЬЧИК ВАСЯ МУРАВЬЁВ СТРОИТ ДОМ ДЛЯ МУРАВЬЕВ.
НАША МАРТА ВЕРНУЛАСЬ ИЗ МОСКВЫ В КОНЦЕ МАРТА.
ЛЁВ АСКВОРЦОВ СДЕЛАЛ ДОМ ДЛЯ СКВОРЦОВ.

На ошибки, обусловленные нарушением овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма, также обращается внимание учащихся путем постановки проблемных вопросов:

- слитное написание слов в предложении (частиц, предлогов):
 - Посоветуй Маше, что нужно сделать, чтобы правильно разъединить слова и без ошибок прочитать их в предложениях. Запиши предложения (задание 55);
 - Подтверди, что Петя правильно разделил слипшиеся слова в предложениях (задание 56);
 - Возрази Оле, которая считает, что правильно разделила слова в предложении при чтении. Запиши слова правильно. Не забывай о правилах написании заглавной буквы в предложениях, о написании имен собственных. (задание 57).

Как уже упоминалось, при использовании упражнений такого типа при коррекционной работе необходимо указывать учащимся с ЗПР ошибкоопасные места, обсуждать с ними в ходе беседе правильное выполнение упражнений.

Задание 58. Исправь ошибки, допущенные учеником при списывании стихотворения.



Итак, профилактика дизорфографии опирается на сформированность орфографических навыков – целого комплекса взаимообусловленных знаний, умений и действий. Только при соблюдении определенных педагогических условий (применение индивидуально-дифференцированного подхода; адаптация учебного материала с учетом особенностей и образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития (для детей с ЗПР материал представлен в более наглядной форме, с учетом снижения трудности выполнения); дозирование учебного материала; многократное повторение; частая смена деятельности в ходе учебного занятия; увеличение количества времени для выполнения задания и часов для изучения темы) ученик может применить теоретические знания для объяснения написания, то есть действовать осознанно. Для того чтобы орфографическое действие стало автоматизированным, ученику нужно не только запомнить, но и осознать способы автоматизации, одним из которых есть сознательный контроль, предусматривающий умение сознательно пользоваться автоматизированными операциями и контролировать их. Осознанная автоматизация практических действий приводит к формированию навыка, который является заключительным этапом усвоения орфографии.

3.2. Результаты контрольного этапа исследования

После апробации программы профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР в течении учебного года, был проведен контрольный этап исследования на основании заданий 1-3, применяемых на констатирующем этапе исследования, а также диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов (Приложение 2), которые используются в конце второго класса обучения. Задания были похожего плана, но с усложнением. Оценивание работ обучающихся производилось по критериям оценки, применяемых на констатирующем этапе исследования. Процедура обследования также соответствует алгоритму, написанному в параграфе 2.1.

База контрольного этапа эксперимента – МОУ СОШ № 79 г. Пенза.

Цель контрольного этапа исследования: оценить эффективность использования программы профилактики для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Задачи:

1. Провести диагностику состояния орфографического навыка письма у второклассников с ЗПР после программы профилактики дизорфографии (контрольной и экспериментальных групп);
2. Провести анализ полученных экспериментальных данных на контрольном этапе исследования.

Результаты проверок работ учащихся приведены в таблице 6.

Таблица 6

Протокол анализа письменных работ учащихся на контрольном этапе эксперимента

№ ученика	Морфологический принцип	Традиционный принцип	Лексикологический принцип	Слого-морфемный принцип	Общий результат

										нци п	
	Безударные гласные	Парные согласные	Словарные слова	Сочетания «жи»- «ши» и т.д.	Предлоги	Заглавная буква	Ь на конце слова	Слитное написание слов	Раздельное написание слов	Неправильный перенос	
1	С	С	ВС	ВС	В	В	В	В	В	В	-
2	С	ВС	ВС	В	В	В	В	В	В	В	-
3	С	С	С	С	В	В	В	С	В	В	легкая
4	НС	НС	НС	НС	НС	ВС	С	С	С	С	средняя
5	ВС	ВС	В	ВС	ВС	В	В	В	В	В	-
6	ВС	ВС	ВС	В	ВС	В	В	В	В	В	-
7	С	С	С	С	С	В	В	С	В	В	легкая
8	ВС	ВС	ВС	В	В	В	В	В	В	В	-
9	ВС	С	В	В	В	ВС	В	ВС	ВС	В	-
10	ВС	ВС	ВС	В	В	В	В	ВС	В	В	-
11	С	С	С	ВС	С	ВС	В	ВС	В	С	легкая
12	С	С	С	С	С	В	ВС	С	ВС	ВС	легкая

Анализ протокола, приведенного в таблице 6, показывает, что 7 учащихся (58,3%) после внедрения программы профилактики дизорфографии не имеют степени выраженности дизорфографии, 33,3% имеет легкую степень выраженности дизорфографии и 8,4% – среднюю степень. Из существенных изменений были выявлены: учащиеся стали лучше владеть следующими правилами орфографии: определять безударный гласный звук в словах; правильно писать слова с парными согласными звуками в конце слова, меньше стали допускать ошибок в написании словарных слов, а также ошибок в буквосочетаниях «жи-ши», «чу-щу», «ча-ща». Большинство допущенных ошибок во время контрольных заданий и диктанта школьники с ЗПР допускали по невнимательности и исправляли их, если педагог просил найти допущенную ошибку. У школьника с тяжелой формой орфографии, выявленной на констатирующем этапе исследования, также заметны улучшения орфографического навыка: учащийся стал выделять заглавную

букву, писать отдельно слова (например, «над водой» а не «надводой»), стал меньше отделять приставки от корня (например, «расцвели», а не «рас цвели»).

Сравнительная характеристика степени выраженности дизорфографии по сравнению с констатирующим этапом показана на рисунке 1.

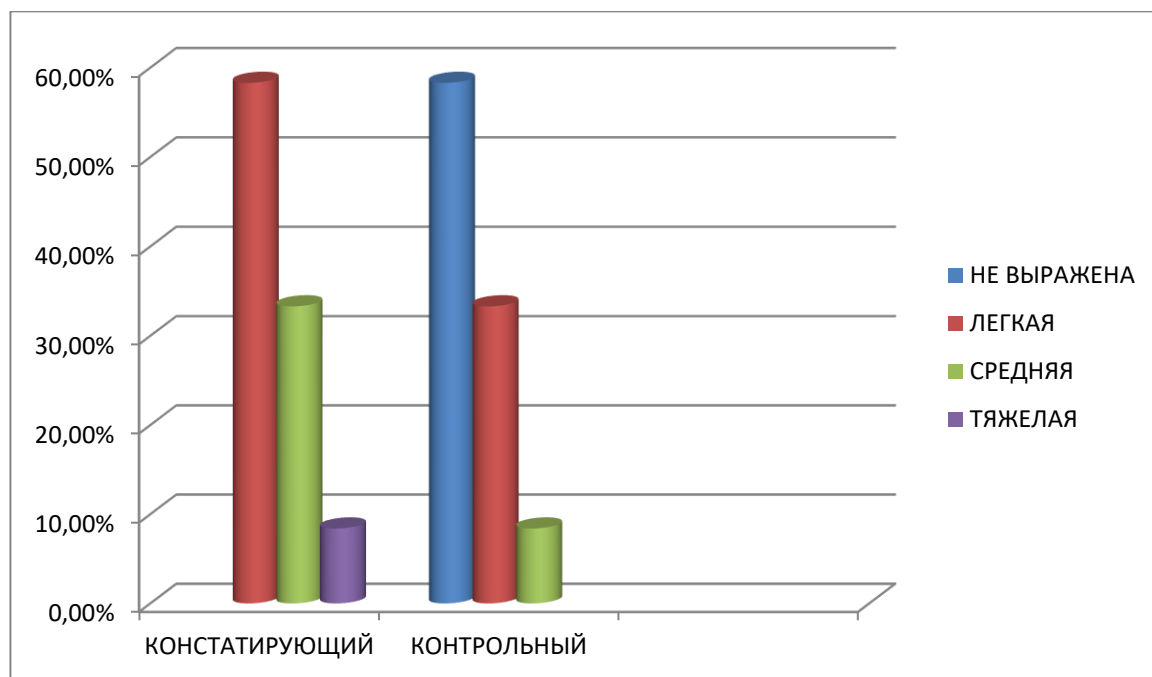


Рис. 1. Сравнительная характеристика степени выраженности дизорфографии по сравнению с констатирующим этапом

Опишем типичные ошибки учащихся согласно морфологическому, традиционному, лексикологическому и слого-морфемному принципам письма.

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по морфологическому принципу письма, приведен в таблице 7.

Таблица 7

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на контрольном этапе исследования по сравнению с констатирующим (морфологический принцип письма)

Уровни	Констатирующий					Контрольный				
Виды ошибок	В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н
Безударный гласный звук				6	6		6	3	3	
Правописание парных согласных звуков на конце слова				9	3		6	6		

Анализ результатов исследований относительно знаний правил на проверку безударного гласного звука и правил на проверку правописания парных согласных звуков на конце слова, который проводился с помощью специально подобранных заданий (задание 1 и задание 2) на контрольном этапе исследования, показал, что учащиеся имели более высокие результаты, чем в начале обучения:

- ученики выполнили задание на проверку безударного гласного звука на уровне выше среднего (50%), среднем уровне (25%) и уровне ниже среднего (25%);
- ученики выполнили задание на проверку парных согласных звуков на конце слова на уровне выше среднего (50%) и среднем уровне (50%).

Следовательно, можно сделать вывод, что учащиеся второго класса с ЗПР могут допускать ошибки при выполнении заданий, написании диктантов, но могут найти ошибки при проверке, особенно, если учитель попросит перепроверить выполненное задание.

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по традиционному принципу письма, приведен в таблице 8.

Таблица 8

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на контрольном этапе исследования по сравнению с констатирующим (традиционный принцип)

Уровни	Констатирующий					Контрольный				
Виды ошибок	В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н
Словарные слова			3	3	6		3	6	3	
Традиционные сочетания «жи – ши», «чу – шу» и т.д.		3	3	3	3	3		6	3	
Предлоги	9				3	9		3		
Заглавная буква в именах собственных	9				3	9	3			
Правописание мягкого знака на конце слов и перед другими согласными	9	3				9	3			

Результаты, приведенные в таблице 8, показывают, что учащиеся допускают меньше ошибок, чем в начале работы (что подтверждается превалированием высокого уровня и уровня выше среднего). Тем не менее, школьники с ЗПР допускают ошибки в словарных словах, при написании буквосочетаний «жи-ши» и т.п. Такую ситуацию мы связываем с тем, что эти школьники имеют индивидуальные особенности, которые связаны с низкой степенью внимательности при выполнении заданий и требуют постоянного контроля со стороны педагога. Например, один из обучающихся правильно написал буквосочетание «ши» в словах «кувшинки» в слуховом диктанте, но неверно записал слово «большими» (записал «*большыми*»), а также допустил ошибку в слове «лучами» (написал «*чя*») при списывании с печатного текста.

Что касается правописания предлогов, то, например, ученица, у которой был выявлен низкий уровень традиционного принципа письма, большинство предлогов в слуховом диктанте написала правильно и отдельно, допустив некоторые ошибки («сбольшими» вместо «с большими», «нафоне» вместо «на фоне», «погладкой» вместо «по гладкой»). При этом после просьбы учителя найти ошибки, ученица исправила только одну ошибку.

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по лексикологическому принципу письма, приведен в таблице 9.

Таблица 9

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на контрольном этапе исследования по сравнению с констатирующим (лексикологический принцип письма)

Уровни Виды ошибок	Констатирующий					Контрольный				
	В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н
Написание слов слитно: - слово + слово - служебная часть речи + слово	6			3	3	6	3	3		
Раздельное написание слова	9			3		9	3			

Результаты, приведенные в таблице 9, показывают, что учащиеся допускают меньше ошибок относительно лексикологического принципа письма по сравнению с констатирующим этапом исследования. Например, ученик с уровнем выше среднего допустил две ошибки при слуховом диктанте, записав раздельно слово «высокие» как «вы сокие», и слово «словно» как «с ловно», однако смог найти свои ошибки после просьбы учителя проверить свою работу.

Анализ ошибок, допущенных учащимися вторых классов с ЗПР по слоگو-морфемному принципу письма, приведен в таблице 10.

Таблица 10

Ошибки, которые допустили учащиеся 2-го класса с ЗПР на контрольном этапе исследования по сравнению с констатирующим (слоگو-морфемный принцип письма)

Уровни	Констатирующий					Контрольный				
Виды ошибок	В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н
Неправильный перенос слов	9		3			9	3			

Как показывает анализ данных, приведенных в таблице 10, один учащийся экспериментальной группы допустил две ошибки при переносе слов. Так, были допущены следующие ошибки при переносе в ходе списывания с печатного текста: «бел-ые» вместо «бе-лые», «дер-ева» вместо «де-рева».

Таким образом, диагностика письменных работ учащихся с ЗПР показала, что после коррекционной работы у обучающихся повысился уровень орфографического навыка, то есть обучающиеся стали делать меньше ошибок при выполнении заданий, при написании слухового диктанта, а также при списывании с печатного и рукописного текстов. Среди существенных изменений отмечены такие: улучшение знаний правила проверки безударного гласного в корне слова, проверки парного согласного на конце слова, снижение ошибок при написании буквосочетаний «жи-ши» и т.п. Двое школьников допускают ошибки в словарных словах, что связано с отсутствием концентрации на уроке, невнимательностью, характерной для детей с ЗПР. Было отмечено, что школьникам с ЗПР больше нравится выполнять игровые задания: раскладывать карточки с буквами, слогами, составлять слова, отгадывать кроссворды со словарными словами, чем писать самостоятельно.

В целом, проведенное исследование оказало положительное влияние на уровень орфографического навыка детей с ЗПР: у 5 детей диагностирована легкая и средняя степень дизорфографии (вместо средней и тяжелой соответственно, выявленных на констатирующем этапе исследования), а 7 других школьников с ЗПР допускали ошибки при выполнении заданий, диктанта и при списывании, но при этом степень выраженности дизорфографии им не присвоена, так как количество ошибок соответствует группе «норма» по нормативам овладения орфографическим навыком письма согласно А.А. Назаровой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило решить ряд задач.

Рассмотрено понятие дизорфографии в специальной психолого-педагогической литературе. Выяснено, что нет единого универсального определения дизорфографии. Рассматривая современные источники научной литературы по различным проблемам нарушения речи, отмечено, что в большинстве исследований дизорфография понимается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.

Определено, что среди основных нарушений у детей с ЗПР выявляют сниженный лексический запас слов, нарушения лексико-грамматического строя речи, недостаточность словообразовательных и словоизменительных процессов. У детей с ЗПР проявляются и проблемы связной речи, которые выражаются в неспособности логично и связно воспроизвести или изложить определенный объем смысловой информации, нарушены логические связи в предложениях. В письменной речи такие дети часто допускают орфографические ошибки, неправильно подбирают проверочное слово или видоизменяют слова. Соответственно, такие дети нуждаются в обучении на основе адаптации имеющихся программ начального обучения по русскому языку и профилактике нарушения орфографического навыка письма.

Теоретический обзор литературы показал, что трудности инклюзивного обучения детей с ЗПР в начальной школе связаны с недостаточной подготовленностью образовательных учреждений к полноценному обеспечению инклюзивного образования, начиная с учебной и методической литературы для обучения детей с ЗПР, заканчивая обеспечением физического пространства для таких детей; неподготовленностью воспитателей, классных руководителей, учителей-предметников, психологов к преподаванию определенных дисциплин для детей, имеющих психофизические

ограничения; дискриминацией детей с особыми потребностями, которая приводит к возникновению социально психологических проблем.

Для выявления состояния исходного уровня сформированности орфографического навыка учащихся вторых классов с ЗПР проводилось исследование состояния письменной речи на материале слуховых диктантов и списывания с печатного и рукописного текста (используются слова, соответствующие фонематическому, морфологическому, традиционному способам написания слов) по методике А.А. Назаровой.

Нарушение орфографического навыка письма выявлено у младших школьников с ЗПР по следующим направлениям: правописание безударного гласного звука, правописание парных согласных звуков на конце слова, правописание словарных слов, правописание слов, подчиненных традиционному принципу письма; нарушение овладения правилами, подчиненными слоگو-морфемному принципу письма; нарушение овладения правилами, подчиненными лексикологическому принципу письма.

Диагностика письменных работ учащихся с ЗПР во вторых классах показала, что большинство учащихся допускают однообразные ошибки: неправильно переносят слова, не могут проверить безударную гласную, а также парный согласный на конце слов, допускают много ошибок при написании словосочетаний типа «жи-ши», «чу-щу», «ча-ща», даже если списывают текст, пишут предлоги со словами вместе или пишут отдельно приставку и слово. Достаточно многочисленными являются ошибки в правописании словарных слов, что может объясняться слабой памятью учащихся, характерной для детей с ЗПР. В целом в ходе диагностики выявлена тяжелая степень выраженности дизорфографии только у одного учащегося с ЗПР, у остальных детей обнаружена средняя и легкая степень дизорфографии.

Определены условия формирования орфографического навыка письма у детей с ЗПР в младшем школьном возрасте при обучении в инклюзии в общеобразовательной школе:

1. Адаптация учебного материала для школьников с ЗПР должна осуществляться на принципах занимательности, наглядности; должны внедряться игровые задания, что связано с психофизиологическими особенностями детей с ЗПР, с проявлениями особенностей детей (преобладание игровых интересов, а не учебных).

2. В процессе профилактической работы при адаптации учебного материала по русскому языку задействуются основные методические приемы, которые играют значительную роль в формировании у учащихся с ЗПР орфографических навыков, а именно: анализ, сравнение, замена, выделение, классификация, абстрагирование, обобщение, конструирование слов, прием «наглядного моделирования».

3. Основой организации работы по профилактике нарушений орфографического навыка письма является соблюдение педагогических условий: применение индивидуально-дифференцированного подхода; адаптация учебного материала с учетом особенностей и образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития; дозирование учебного материала; многократное повторение; частая смена деятельности в ходе учебного занятия; увеличение количества времени для выполнения задания и часов для изучения темы.

4. Процесс обучения реализовывался поэтапно на основе организации последовательной деятельности учащихся по формированию мыслительных операций с морфемами (формирование фонологического звена орфографического навыка, формирование морфологического звена орфографического навыка).

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования. Обучение по программе профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР на первом этапе проводилось с опорой на слуховой анализатор, развитие слухового внимания, памяти, контроля с использованием разнообразных

приемов. На втором этапе содержание обучения совершенствовалось за счет постепенного устранения слуховой опоры и направление внимания на зрительный анализатор, развитие зрительных функций (внимания, памяти, зрительного контроля). На третьем этапе закреплялись и совершенствовались орфографические умения на основе сочетания зрительного и слухового анализаторов путем самоконтроля.

Результаты контрольного этапа исследования показали, что внедрение программы профилактики дизорфографии оказало положительное влияние на развитие орфографического навыка письма детей с ЗПР.

Перспективным является разработка и внедрение программ профилактики, адаптация учебных материалов для детей с особыми образовательными потребностями по другим учебным предметам, с целью повышения успеваемости детей с ООП, обучающихся в условиях инклюзии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Л.И. Система коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Л.И. Абрамова. // Молодой ученый. – 2021. – № 5 (347). – С. 319-320.
2. Азова, О.И. Логопедия. Дизорфография / О.И. Азова. – М.: Инфра-М.: Литера, 2016. – 180 с.
3. Арапова, Е.А. Логопедическая коррекция письменной речи учащихся в структуре преодоления ЗПР / Е.А. Арапова. // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сборник трудов научной конференции. – Пермь: ПГГПУ, 2017. – С. 348-350.
4. Бабкина, Н.В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации // Альманах коррекционной педагогики. – 2018. – №34. – С.4-9.
5. Балашкина, Е.Д. Логопедическая диагностика дизорфографии у младших школьников / Е.Д. Балашкина // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – Т. 3. – № 4 (21). – С. 184-185.
6. Барчугова, Е.А. Взаимодействие специалистов по предупреждению дизорфографии у учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения / Е.А. Барчугова // Инновации и традиции современной школы: сборник трудов научной конференции. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – С. 9-12.
7. Башмакова, С.Б. Особенности проявления дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития / С.Б. Башмакова, Е.С. Шутылева // Научное образование. – 2020. – № 2 (7). – С. 170-177.
8. Блохина, Е. В. Программа по коррекции смешанной дисграфии, предупреждению дизорфографии : методическая разработка / Е. В. Блохина. [Электронный ресурс]: – 2020. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2020/01/22/programma-po-korreksii-smeshannoy-disgrafii>

9. Большакова, М.С. Самостоятельная письменная речь детей младшего школьного возраста с ЗПР // Психология, педагогика и образование в условиях международного сотрудничества и интеграции: сборник трудов научной конференции. – Уфа: Аэтерна, 2020. – С. 19-22.

10. Буслова, А.А. Дизорфография у детей школьного возраста с ЗПР / А.А. Буслова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник трудов научной конференции. – Ставрополь: СКФУ, 2019. – С. 48-50.

11. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников : учебное пособие / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва : НКЦ Образование, 2021. – 318 с.

12. Визель, Т.Г. На языке букв (письменная речь и ее нарушения) / Т. Г. Визель. – Москва : Образовательные проекты : Линка-Пресс, 2024. – 144 с.

13. Власова, Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития / Т.А. Власова. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

14. Гайчукова, А.Н. Возможности инклюзивного образования при обучении детей с ЗПР / А.Н. Гайчукова, В.А. Елизарова // Педагогический опыт: от теории к практике. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2020. – С. 174-178.

15. Ганиева, А. М. Коррекции дизорфографии у младших школьников с помощью инновационных технологий / А. М. Ганиева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. — 2023. — № S2-1 (45). — С. 112–115.

16. Доблаева, Е.В. Особенности нарушения письменной речи у младших школьников с ЗПР / Е.В. Доблаева // Теория и практика современной науки. – 2020. – № 6 (60). – С. 134-137.

17. Елецкая, О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников : учеб.-метод. пособ. / О. В. Елецкая. — М. : Форум ; Инфра-М, 2022. — 175 с

18. Елецкая, О.В. Механизмы и проявления регуляторной дизорфографии у школьников / О. В. Елецкая // Наука и школа. — 2024. — № 4. — С. 147–158.
19. Емелина, Д.А. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) / Д.А. Емелина, И.В. Макаров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 2018. — № 1. — С. 4-12.
20. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. — М. : НКЦ Образование, 2020. — 320 с.
21. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С.Д. Забрамная. — М.: Начальная школа, 1998. — 144 с.
22. Ивановская, О.Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева и др.; науч. ред. Л.Н. Засорина. — СПб.: КАРО, 2016. — 543 с.
23. Иншакова, О.Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников / О.Б. Иншакова, А.А. Назарова. — М.: В. Секачев, 2013. — 72 с.
24. Капитонова, Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов. — Екатеринбург: б/и, 2018. — С. 98-106.
25. Касимова, Е.И. Рекомендации по профилактике и коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития / Е.И. Касимова, И.Ш. Попова, Е.В. Резникова: методическое пособие для учителей и родителей. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. — 53 с.
26. Китикова, А.В. Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников : учебно-методическое пособие : в 3 ч. / А. В. Китикова ; под науч. ред. О. В. Елецкой. — М. : Редкая птица, 2017–2024.

27. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. [Электронный ресурс]: – Спб., 1997. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml>
28. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
29. Лапп, Е.А. Формирование инициативной письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Лапп. — Волгоград : Учитель, 2020. — 153 с.
30. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]: – М., 1968. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+Р.Е.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582>
31. Лиходедова, Л.Н. Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 98-101.
32. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Авт. сост. О.И. Азова; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2017. – 83 с.
33. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 44-48.
34. Меметова, Г.Р. Особенности развития орфографических навыков у младших школьников с задержкой психического развития / Г.Р. Меметова // Аллея науки. – 2018. – Т. 2. – № 5 (21). – С. 1033-1037.
35. Назарова, А.А. Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А.А. Назарова. – М., 2017. – 157 с.
36. Наумова, Е.О. Об актуальности проблемы дисграфии и дизорфографии у учащихся начальных классов с нарушением речи / Е.О. Наумова // Наука, образование и инновации: сборник трудов научной конференции. – Уфа: АМИ, 2017. – С. 76-79.

37. Парамонова, Л.Г. О дизорфографии. Воспитание навыков словообразования. Работа над грамматическими нормами речи / Л.Г. Парамонова. – СПб: Детство-Пресс, 2021. – 224 с.

38. Прищепова, И.В. Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова ; Рос. гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 237 с

39. Прищепова, И. В. Профилактика дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, у младших школьников / И. В. Прищепова // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. — 2025. — Т. 167, № 4. — С. 51–63.

40. Свириденко, И.А. Методы и приемы формирования социокультурных навыков общения младших школьников с задержкой психического развития на уроках окружающего мира / И. А. Свириденко, Ф. Р. Абибуллаева // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2024. – № 12 (101). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/metody-i-priemy-formirovaniya-sotsiokulturnykh-navykov-obshheniya-mladshikh-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya-na-urokakh-okruzhayushhego-mira.html>

41. Станченкова, М. А. Здоровьесберегающий подход в профилактике дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / М. А. Станченкова, С. Н. Каштанова. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2021. — 95 с.

42. Терентьева, М.П. Развитие речи у младших школьников с ЗПР / М.П. Терентьева // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – № 1. – С. 76-80.

43. Терещенкова, В.В. Речевые особенности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / В.В. Терещенкова // Психология когнитивных процессов. – 2018. – № 7. – С. 181-188.

44. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1528) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

45. Фокина, А.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии / А.В. Фокина, Е.В. Резникова // Психология и педагогика в контексте междисциплинарных исследований: сборник трудов научной конференции. – Уфа: Аэтерна, 2020. – 135-137.

46. Шахнарович, А.М. Семантика в онтогенезе речи / А.М. Шахнарович // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 22. – С. 16-23.

47. Шипова, Л.В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.В. Шипова. – Саратов: СГУ, 2018. – 86 с.

48. Шутылева, Е.С. Коррекция дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития / Е.С. Шутылева // Научное образование. – 2021. – № 2 (11). – С. 103-108.

49. Штейгер, М. С. Преодоление дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития: обоснование содержания и оценка результативности логопедической работы / М. С. Штейгер // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 84–99.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав.кафедрой

«14» ноября 2025 года

Протокол №

Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Русяевой Натальи Александровны

1. Тема работы «Профилактика дизорфографических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития»

Утверждена приказом по Университету «11» ноября 2025 г. № 1289/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы «01» июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: выявить педагогические условия профилактики дизорфографии у младших школьников с ЗПР в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: дизорфография у младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования: возможности профилактики дизорфографии у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Рассмотреть понятие «дизорфография», выявить особенности письменной речи детей с ЗПР в специальной психолого-педагогической литературе.

2. Охарактеризовать процесс овладения орфографическим навыком письма в условиях инклюзивного образования и проблемы, которые могут возникнуть у младших школьников с ЗПР при овладении письменной речью.

3. Провести диагностику орфографического навыка письма у детей с ЗПР, дать характеристику нарушениям письма и рассмотреть их виды у детей с ЗПР.

4. Разработать и апробировать специальную программу профилактики дизорфографии для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма.

5. Определить эффективность проведенной работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме дизорфографии у младших школьников с ЗПР	Сентябрь 2025	Выполнено
2.	Провести изучение дизорфографических ошибок у младших школьников с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	Выполнено
3.	Апробировать составленную систему коррекционной работы по профилактике дизорфографии у младших школьников с ЗПР	Октябрь 2025 – апрель 2026	Выполнено
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	Выполнено

6. Дата выдачи задания «15 сентября» 2025 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Профилактика дизорфографических ошибок у младших
школьников с задержкой психического развития »
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Русяевой Натальи Александровны

Выпускная квалификационная работа Русяевой Натальи Александровны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – выявлению педагогических условий профилактики дизорфографии у младших школьников с ЗПР в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования.

Наталья Александровна изучила современную психолого-педагогическую и специальную литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о становлении орфографического навыка, как при сохранном развитии, так и при задержке психического развития. Анализ литературных источников позволил Н.А. Русяевой подготовить речевой и наглядный материал для проведения экспериментального изучения и последующей профилактической работы.

Студенткой проведено изучение состояния орфографических навыков и специфики дизорфографических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития, что позволило ей сформулировать выводы об устойчивых затруднениях в усвоении орфографических правил, обусловленных нарушениями регуляторных функций и несформированностью языкового анализа.

Работа завершается методической частью: разработкой системы профилактических упражнений и заданий, направленных на предупреждение дизорфографических ошибок. Подобранный для проведения экспериментального изучения речевой и наглядный материал, подготовленные задания для коррекционно-развивающих занятий говорят о качественной методической готовности Натальи Александровны к осуществлению профессиональной деятельности логопеда в условиях начального общего образования.

Работа была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных игр, упражнений и занятий в комплексной работе по профилактике нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

Выпускная квалификационная работа Русяевой Натальи Александровны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

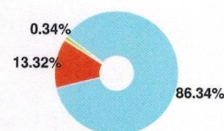
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Русяева Наталья Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Русяева Наталья Александровна
Название работы: Н.А. Русяева Профилактика дизорфографических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	13.32%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	86.34%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.34%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 02.06.2026

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.7-58, содержание с.2, введение с.3-6, выводы с.59-62

Модули поиска:

Переводные заимствования; СМИ России и СНГ; Профессиональная лексика. Медицина; PubMed; Рувики; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Профессиональная лексика. Юриспруденция; IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция НБУ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации РГБ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Медицина; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Перефразирования по коллекции IEEE; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; ИПС Адилет; Сводная коллекция ЭБС; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимс...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

02.06.26

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика выявления дизорфографии у младших школьников (1-4 класс) А.А. Назаровой

Исследование состояния письменной речи проводится на материале слуховых диктантов и списывания с печатного и рукописного текста (используются слова, соответствующие фонематическому, морфологическому, традиционному способам написания слов). Для выявления дизорфографии у школьников 1-4-х классов проводится анализ ошибок (по А.А. Назаровой).

Ошибки, характеризующие проявление дизорфографии

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

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

- ошибки в написании проверяемого безударного гласного в корне («веднелся» вместо «виднелся», «вады» вместо «воды», «бальной» вместо «большой», «молютка» вместо «малютка»);
- ошибки в написании проверяемых парных согласных («глаткой» вместо «гладкой», «шупке» вместо «шубке», «грутке» вместо «грудке»);
- ошибки в написании проверяемых произносимых согласных («радосные» вместо «радостные», «сонце» вместо «солнце»);
- ошибки в написании приставок («зделала» вместо «сделала», «аказалась» вместо «оказалась», «праснулась» вместо «проснулась»);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- слитное написание служебной части речи (предлога, союза, частицы) со словом, стоящим после нее («*понебу*» вместо «по небу», «*наземлю*» вместо «на землю», «*надалёком*» вместо «на далёком»);
- слитное написание слова и следующей за ним служебной части речи (предлога, союза, частицы) («*Васяи Юля*» вместо «Вася и Юля»);
- слитное написание двух слов («онпозвал» вместо «он позвал», «*кудабежать*» вместо «куда бежать»);
- раздельное написание слова («о краска» вместо «окраска», «*в сюду*» вместо «всюду», «*по лил*» вместо «полил»).

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

- правописание приставок, оканчивающихся на «з/с» («*развицели*» вместо «расцвели»).

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

Нормативы овладения орфографическим навыком письма

Виды работ	Кол-во орфографических ошибок в группе	Степени выраженности дизорфографии		
		Легкая (кол-во ошибок «норма»	Средняя (кол-во ошибок)	Тяжелая (кол-во ошибок)
2-й класс (начало обучения)				
Диктант	0-2	3	4	5 и более
Списывание с печ. текста	0	1	2	3 и более

Списывание с рук.текста	0	1	2	3 и более
2-й класс (конец обучения)				
Диктант	0-5	6	7-9	10 и более
Списывание с печ. текста	0-1	2	3	4 и более
Списывание с рук.текста	0-1	2	3	4 и более

Приложение 2

Контрольные тексты (начало 2 класса)

Диктант

Гроза

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

Списывание (с печатного текста)

Ёжик

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

Списывание (с рукописного текста)

Журавль

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



Имя _____
 Выполни задание:
 Спиши текст

Журавль

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

2-й класс (конец обучения)

Диктант

Кувшинки

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

Списывание (с печатного текста)

Цветёт черёмуха

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

Списывание (с рукописного текста)

Лягушка

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

Приложение 3

Задания для программы профилактики для обучающихся с ЗПР с нарушением орфографического навыка письма в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе

Задание 1. Распредели рисунки на 2 колонки: в первую колонку – со звуком «С», во вторую – со звуком «Ш». Мышь, шапка, мешок, каштан, кошка; сыр, солнце, собака, мост, ананас.

Задание 2. Назови рисунки, отбери лишь те, в названиях которых есть звук [Ц]: циркуль, коса, заяц, яйцо, сорока, змея, вода, солнце.

Задание 3. 1 вариант: не называя рисунки, разложи их на две кучки: одна – со звуком [С], вторая – со звуком [Ш]. 2 вариант: не называя рисунки, запиши слова в 2 колонки.

Задание 4. Послушай внимательно слова и определи в них общий звук: солома, стол, просо, роса, лес; коза, заяц, пуговица, телега, гнездо.

Задание 5. Определи место звука [Р] в словах: ромашка, зверь, урок, верблюд, рак, море.

Задание 6. Назови первый звук (запиши только первую букву в словах): берег, порог, зима, солнце, глаз, вата, фокус, автомобиль.

Задание 7. Назови последний звук в словах (запиши последнюю букву): берег, порог, зима, солнце, глаз, вата, фокус, автомобиль.

Задание 8. Подумай, где ошибся поэт.

Говорят, один рыбак В речке выловил башмак, Но зато ему потом На крючок попался дом.	Куклу выронив из рук, Маша мчится к маме: - Там ползёт зеленый лук С длинными усами.	Врач напомнил дяде Мите: - Не забудьте об одном: Обязательно примите Десять капель перед сном.
---	---	---

(дом-сом)	(жук – лук)	(капель – цапель)
Жучка будку не доела: Неохота. Надоело...	На пожелтевшую траву Роняет лев свою листву.	Забодал меня котел, На него я очень зол!
(булку – будку)	(лес – лев)	(котел – козел)

Задание 9. Назови рисунок, положи под ним столько фишек, сколько звуков в слове. Назови звуки по порядку, сколько всего звуков в слове. Мир, мак, лес, кот, коса, волк, слон, диван, пальто.

Задание 10. Покажи (запиши) цифрой количество звуков в словах: мак, стол, сахар, лошадь.

Задание 11. Придумай слово, в котором 3, 4, 5, 6 звуков.

Задание 12. Я буду называть звуки, а ты запиши буквы, какими эти звуки обозначаются. Т-Д, Ж - Ш, С - З, Ч - Ц, Я - Ю, Й - И, У - Ю, Б - П, Р - Л, Е - Э, Ы - И, Е - И.

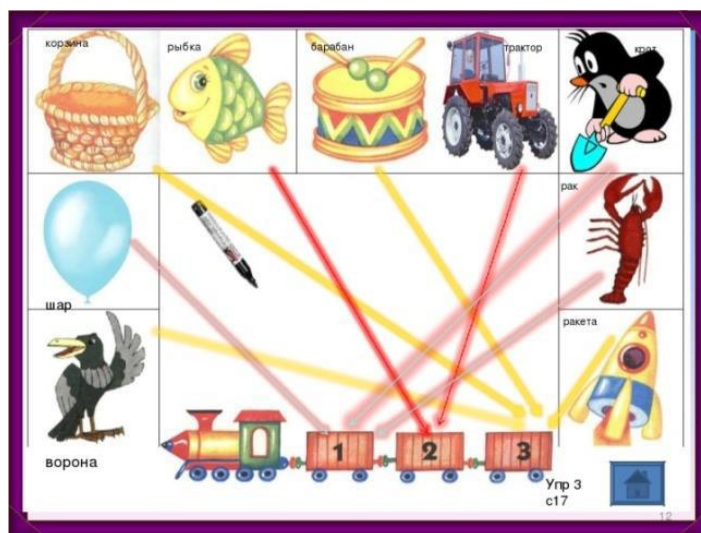
Задание 13. Назови и покажи первую букву в словах: якорь, толпа, енот, кушать, идти, иней. Материал. Разрезная азбука букв.

Задание 14. Назови и покажи последнюю букву в словах: клей, земля, темнеет, лошадь, пою, шьет, целебные. Материал. Разрезная азбука букв.

Задание 15. На сколько звуков слово в рамке длиннее?



Задание 16. Рассмотрите картинку, как Маша соединила предмет со схемой. Она считает, что выполнила всё правильно. А ты похвалишь или поругаешь Машу?



Задание 17. Лунтик выполнил задание и очень обрадовался. Можешь ли ты его поздравить?



Задание 18. Подчеркни слова, которые неправильно разделены на слоги. Расскажи, какое правило не применили.

РЕД – ЬКА, УДА – В, МЕ – ЛЬНИЦА, ДОЛЬ – КА, ОСЕ – НЬ, У – ГОЛОК, ЧА – ЙКА, ОХО – ТА, КРА – Й, УЛ - ИЦА

Задание 19. Колобок так торопился, что сделал несколько ошибок в разделении слов на слоги. Однако ошибок своих не находит. Оспорь выполнение задания Колобком.

**Мы-ло, Ве-ра, кро-лик, ст-
ол, ка-лина, круж-ка, ча-й,
А-ля, поль-ка, Варен-ька**

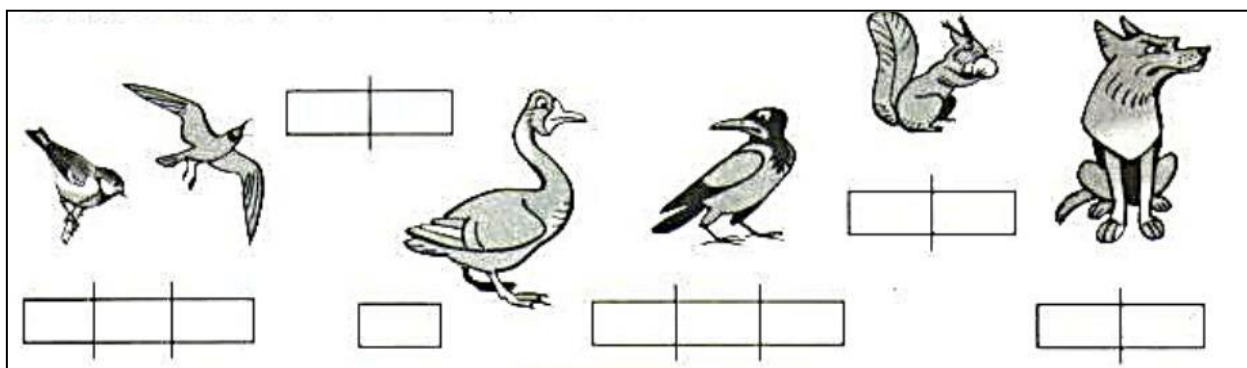


Задание 20. Пристыди Петю, что он неправильно соотнес предмет со схемой, где каждый квадратик равен одному слогу каждого из слов.

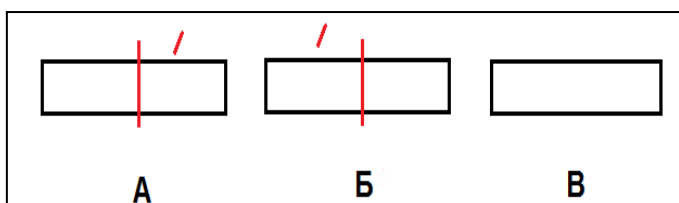
Задание 21. Второклассник получил задание соединить слова со схемами. Проверь, правильно ли он выполнил задание.

Задание 22. Учащийся второго класса получил задание соотнести слова со схемами. Проверь, правильно ли он выполнил задание.

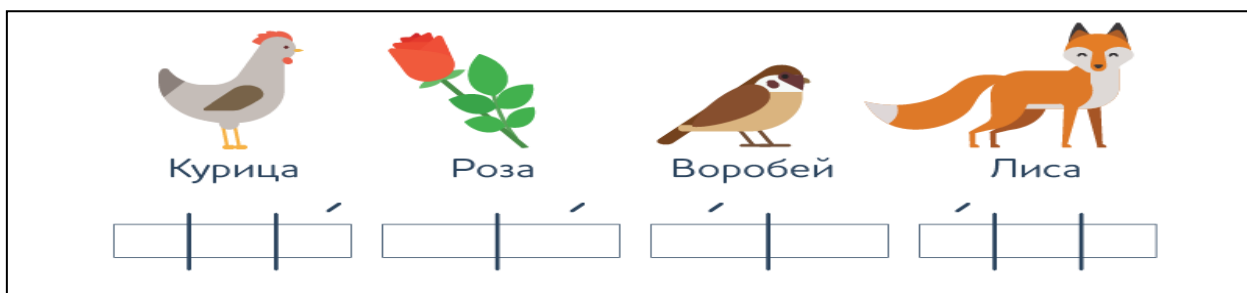
Задание 23. Второклассник получил задание нарисовать схему к каждому слову и поставить ударение. Правильно ли он выполнил задание? Напиши, в каком слове допустил ошибку второклассник.



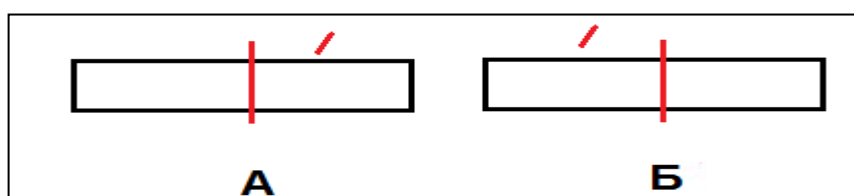
Задание 24. Правильно ли второклассник решил, что первая схема соответствует слову, которое обозначает картинку?



Проверь, правильно ли ученик разделил слова на слоги и расставил ударения.



Задание 26. Два ученика второго класса получили задание составить модель слова ЗАМОК: первый ученик составил схему А, второй – схему Б. Учитель сказал, что каждый из детей правильно выполнил задание. Подумай, почему так сказал учитель?



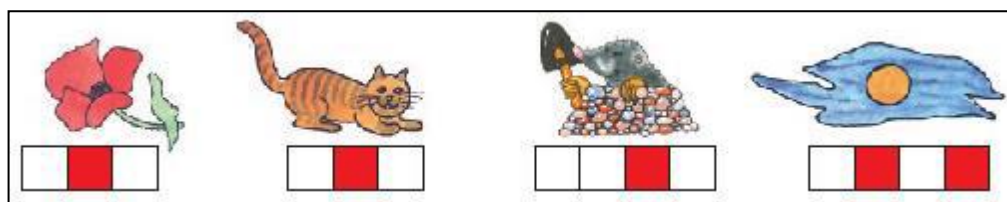
Задание 27. Ученик получил задание разделить слова на слоги и расставить ударения в словах. Проверь, правильно ли он выполнил задание. Какую часть задания ученик не сделал? Исправь его ошибку.



Задание 28. Докажи, что Маша правильно выполнила задание: без ошибок разделила слова на слоги, верно поставила ударения и правильно подчеркнула безударные слоги.

БА-БО-ЧКА, ДА-ВАЙ ДРУ-ЖИТЬ! ВЕ-СЕ-ЛЕ-Е В ДРУ-ЖБЕ ЖИТЬ!

Задание 29. Какие звуки произносятся на месте красных квадратов: гласные или согласные?



Задание 30. Нарисуй модели слов по образцу. Обведи только мягкие слоги зеленым карандашом.

ВЬЮГА	ЗВЕРЬ	СУСЛИК	л á н / д ы / ш и
ЛИСА	КИЛЬКА	КОЛЕСО	

Задание 31. Нарисуй модели слов по образцу. Обведи только твердые слоги синим карандашом.

ПОБЕДА	ЛЕБЕДИ	ЗАМЕНА	л á н / д ы / ш и
ПЕЛЬМЕНИ	КАМНИ	КАПЕЛЬ	

Задание 32. Второклассник получил задание составить схемы слов: мягкие слоги закрасить зеленым цветом, а твердые – синим. Правильно ли выполнил задание ученик?

Задание 33. Правильно ли ученик соотнес слова и со схемой? Исправь ошибки.

Задание 34. Два второклассника поспорили: один говорит, что ударный гласный звук в слове первый, второй – что ударный звук последний. Кто прав? Поставь правильно ударение.



Задание 35. Найди слова, в которых вторая гласная ударная. Составь схему слова.



Задание 50. Выучи стихотворения-орфограммы (правописание жи – ши), «ча – ща», «чу – шу», «чк – чн», «рщ», «щн», «нщ», «ст», «зн»).

<p>В сочетаниях жи, ши Только и всегда пиши! Мыши, ёжики, ужи, Лыжи, лужи, крыши. Жирафы, шины и моржи, Шиповник и карандаши Кружить, служить, дружить и жить, Спешить, смешить, шипеть и шить. Запомни слоги жи и ши И только с буквой и пиши.</p>	<p>В сочетаниях ча, ща Пишем только букву а. Куча, гуща, каланча, Туча, роща, саранча, Чаща, дача и печать Нужно с буквой а писать.</p>	<p>В сочетаниях чу, шу Пишут только букву у. Я грамотно писать хочу, Слова на чу и шу учу: Чулок, и чудо, и чугун, Чудак, и щука, и ворчун, Чумазый, чучело, чурбан, Чудесный, чувства и чулан, Кричу, ворчу, тащу. Я с у пишу и чу, и шу.</p>
---	---	--

Задание 51. Допиши слово.

<p>Кот живет у нас на крыше, А в чулане живут __ . (мыши)</p>	<p>Не поедет без бензина Ни автобус, ни __ . (машина)</p>	<p>Если с крыши потекло И сугробы ниже – Значит, солнце припекло, Убирайте __ (лыжи)</p>	<p>По полям бегут ручьи, На дорогах ... (лужи) Скоро выйдут муравьи После зимней __ (стужи)</p>
---	---	--	---

Задание 52. Допиши отгадку.

<p>1. Покружилась в воздухе Звездочка немножко, Села и растаяла На моей ладошке. (Это снежинка)</p>	<p>2. Белые горошки На зеленой ножке. (Это ландыши) Клубок, да не пушистый. Колючий, да ершистый. (Это ёжик)</p>	<p>3. Идут, бегут, а с места не сойдут. (Это часы)</p>
---	--	--

Задание 55. Посоветуй Маше, что нужно сделать, чтобы правильно разъединить слова и без ошибок прочитать их в предложениях.

НАЛУГУРАСТУТЦВЕТЫ.

ШМЕЛЬСЕЛНАРОЗОВЫЙКЛЕВЕРИПЬЁТС ЛАДКИЙСОК

Задание 56. Подтверди, что Петя правильно разделил слипшиеся слова в предложениях на слоги.

ПОДГРУШЕЙУЛЕЙ.ТАМЖИВУТПЧЕЛЫ.
ОНИСОБИРАЮТСЦВЕТОВСЛАДКИЙСОК.
ПОД|ГРУШЕЙ|УЛЕЙ.ТАМ|ЖИВУТ|ПЧЕЛЫ.
ОНИ|СОБИРАЮТ|С|ЦВЕТОВ|СЛАДКИЙ|СОК

Задание 57. Возрази Оле, которая считает, что правильно разделила слова в предложении при чтении. Спиши предложения. Не забывай о правилах написании заглавной буквы в предложениях, о написании имен собственных.

СОВА|ЖИВЁТ|В|РОЩЕ.
ДНЕМ|ОН|А|СПИТ.
НОЧЬ|ЮСОВА|ЛЕТИТ|НА|ПОЛЕ.
ТАМОНА|ЛОВИТ|МЫШЕЙ.