

# **Формирование орфографических навыков у младших школьников с рисками нарушения письма**

## **Formation of spelling skills in junior schoolchildren with risks of writing disorders**

УДК 376.37

DOI: 10.12737/2500-3305-2025-10-4-88-94

### **Филатова И.А.**

Канд. пед. наук, доцент Института психологии и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, e-mail: filatovai@mgpu.ru

### **Filatova I.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow  
e-mail: filatovai@mgpu.ru

### **Ушакова Е.В.**

Канд. психол. наук, директор Института психологии и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва

### **Ushakova E.V.**

Candidate of Psychological Sciences, Director of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow

### **Бирюкова Е.А.**

Магистрант Института психологии и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», учитель-логопед ГБОУ «Школа № 293 имени А.Т. Твардовского», Москва

### **Biryukova E.A.**

Master's Degree Student of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Speech Therapist at School No. 293 named after A.T. Tvardovsky, Moscow

### **Аннотация**

Рассмотрены вопросы формирования орфографических навыков у младших школьников с рисками нарушения письма. На основе анализа результатов логопедического обследования обучающихся первого класса выделена группа детей с рисками нарушения письма. Выявлено, что к концу обучения в первом классе наименее сформированным у младших школьников, относящихся к группе риска нарушений письма, был навык работы с орфограммами. Определение ключевых дефицитов в становлении навыков письма позволило разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование орфографических навыков у обучающихся второго класса. Описаны этапы реализации программы, тематическое планирование и условия проведения коррекционно-развивающих

заний, представлены технология и приемы решения орфографических задач. Результативность работы по формированию орфографических навыков у младших школьников с рисками нарушения письма подтверждена данными контрольного эксперимента.

**Ключевые слова:** нарушение письма, дисграфия, дизорфография, орфографические навыки, орфографическая «зоркость».

### **Abstract**

The issues of the formation of spelling skills in junior schoolchildren with risks of writing disorders are considered. Based on the analysis of the results of the speech teacher examination of first-grade schoolchildren, a group of children with risks of writing disorders has been identified. It was revealed that by the end of first grade education, the least developed among schoolchildren at risk of writing disorders was the skill of working with orthograms. The identification of key deficits in the development of writing skills made it possible to develop and implement a correctional and developmental program aimed at the formation of spelling skills among second grade schoolchildren. The stages of the program's implementation, thematic planning and conditions for correctional and developmental classes are described, technology and techniques for solving spelling problems are presented. The effectiveness of the work on the formation of spelling skills in junior schoolchildren with risks of writing disorders was confirmed by the data of a control experiment.

**Keywords:** writing disorder, dysgraphy, dysraphography, spelling skills, spelling "vigilance".

### **Введение**

Вопросы высокой социальной ценности речевой культуры, грамотности устной и письменной речи, качества преподавания русского языка на всех уровнях образования определены в качестве стратегических приоритетов государственной языковой политики, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 11 июля 2025 г. № 474. В контексте языковой политики государства выполнение требований ФГОС НОО к обучающимся начальных классов в части овладения первоначальными нормами русского языка, формирования навыков устной и письменной речи представляют особую актуальность и значимость.

Известно, что трудности в овладении обучающимися младших классов письменной речью оказывают негативное влияние не только на успеваемость школьников по русскому языку, качество успеваемости по другим предметам школьной программы, но и на будущее профессионального образования, успешность во взрослой жизни [2]. Несмотря на пристальное внимание исследователей к проблеме нарушений письма и чтения, наличие научных и методических разработок по подготовке детей к обучению в школе и начальному образованию, учителя младших классов отмечают нарушения устной речи, недостаточную сформированность предпосылок к обучению в школе у первоклассников и, как следствие, трудности владения ими письменной речью. Это подтверждается данными эмпирического исследования, проведенного нами на базе общеобразовательной школы в период одного учебного года.

В исследовании приняли участие 42 ученика первого класса. В ходе логопедического обследования в начале учебного года было выявлено, что у 23 чел. (54,8% от общего количества обучающихся) имеются полиморфные и мономорфные нарушения звукопроизношения антропофонического генеза. Изучение начальных навыков звукового и слогового анализа у школьников, имеющих нарушение устной речи, показало, что 21 чел. (91%) выполняет задания с ошибками, либо отказывается их выполнять. Недостаточное понимание предложно-падежных конструкций, затрудняясь в выборе пропущенного предлога в предложении, продемонстрировали 83% первоклассников с нарушением устной речи (19 чел.).

У этих школьников были выявлены сложности с языковыми операциями словоизменения и словообразования: дети не могли правильно согласовать слова во фразе, данные в инфинитиве; образовывать прилагательные от существительных («дождь –

дожденный», «снег – снегный», «кошка – кошмарная»); правильно употреблять родительный падеж множественного числа («ухов», «окнов», «стулов»). При составлении рассказов по картинке ученики использовали преимущественно простые нераспространенные предложения, состоящие, как правило, из одного слова-наименования или слова-действия, крайне мало использовали слова-качества («Щенок. Оса. Укусил»). У большинства детей отмечались недостаточные показатели вербальной памяти: из семи предъявленных слухоречевых стимулов 36% детей запоминают пять (показатель соответствует нижней границе возрастной нормы), 64% учеников воспроизводят от одного до трех стимулов (показатель ниже возрастной нормы).

Таким образом, данные логопедического обследования школьников в начале их обучения позволили сделать вывод о недостаточной готовности детей, имеющих нарушение устной речи, к овладению письменной речью и отнести их к группе обучающихся с рисками нарушения письма. В течение учебного года первоклассники этой группы посещали занятия логопеда. К концу первого класса в группе детей, имеющих риск формирования стойкого нарушения письма, осталось 12 чел. (4 девочки и 8 мальчиков), что составило 52% от общего количества детей с нарушением речи в начале учебного года. У этих детей было проведено изучение навыков письма с использованием адаптированного комплекса заданий, разработанного на основе рекомендаций Т.В. Ахутиной, О.А. Величенковой, О.Б. Иншаковой, Е.А. Мамаевой, Е.В. Ушаковой [4; 6; 9]. Результаты изучения навыков письма представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Результаты изучения навыков письма у обучающихся первого класса  
в конце учебного года**

Вид задания	Количество человек, допустивших ошибки в письменных работах (в %)	
	Единичные ошибки	Множественные ошибки
Написание букв под диктовку	22%	7%
Написание слогов под диктовку	51%	17%
Работа со словами (списывание, нахождение гласных, постановка ударения)	49%	15%
Добавление пропущенного предлога	63%	22%
Определение границ предложений	58%	27%
Нахождение орфограмм	19%	71%

Анализ результатов изучения навыков письма выявил, что к концу первого класса наименее сформированным у младших школьников, относящихся к группе риска появления стойких нарушений письма, был навык работы с орфограммами. Данные результаты определили направление дальнейшего исследования, цель которого заключалась в разработке и апробации курса коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование у этих обучающихся во втором классе орфографических навыков и предупреждение нарушения письма.

Традиционно под нарушением письма мы понимали дисграфию и дизорфографию. Исследователи подчеркивают, что нарушения письменной речи должны рассматриваться с позиций системного подхода к анализу нарушений речи и во взаимосвязи с механизмами нарушения устной речи, других высших психических процессов [5]. Орфографические навыки традиционно определялись как сложные устоявшиеся действия, обеспечивающие грамотность и единообразие письма. Следует отметить, что орфографические навыки регулируют

не написание конкретного слова, а целой группы слов, объединённых каким-либо общим признаком.

Данные положения определили содержательное наполнение и последовательность реализации коррекционно-развивающей программы по целенаправленному формированию орфографических навыков у обучающихся второго класса, имеющих риск нарушения письма. Реализация коррекционно-развивающей программы предполагала три этапа работы:

– подготовительный этап, направленный на развитие моторной сферы, компонентов просодической организации речи, коррекцию звукопроизношения, формирование навыков кинетико-кинестетического контроля за положением и движением органов артикуляции, навыков фонематического анализа и синтеза;

– основной этап, на котором продолжалась реализация задач подготовительного этапа и формировались орфографические навыки;

– этап, посвященный закреплению орфографических навыков письма и развитию орфографической «зоркости».

Работа на подготовительном этапе (сентябрь, октябрь) осуществлялась в соответствии с индивидуальным планированием логопедической работы с младшими школьниками. На этом этапе уточнялось значение изучаемых слов, закреплялись навыки звукобуквенного анализа.

На основном и заключительном этапах курса (ноябрь – май) проводились подгрупповые фронтальные занятия два раза в неделю, в каждой подгруппе было 6 второклассников. Темы занятий были разделены на четыре группы: «Гласные звуки и буквы», «Парные согласные по признакам глухости и звонкости, твердости и мягкости», «Корень слова. Безударная гласная в корне слова. Приставки и предлоги», «Предложение». Тематическое планирование занятий, проводившихся в соответствии с программой курса (основной этап – 40 занятий, заключительный этап – 4 занятия), представлено в табл.

Таблица 2

#### **Тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий по формированию орфографических навыков у обучающихся второго класса**

<b>№ п/п</b>	<b>Раздел и тема занятия</b>	<b>Кол-во часов</b>
<b>Гласные звуки и буквы (13 ч.)</b>		
1	Органы артикуляции. Способы образования звуков. Гласные и согласные звуки.	1
2	Гласные первого ряда	1
3	Твёрдые согласные. Обозначение твёрдости гласными первого ряда	1
4	Гласные второго ряда. Звук [j']	2
5	Буква Ъ	2
6	Разделительный мягкий знак	1
7	Мягкие согласные. Способы обозначения мягкости согласных	1
8	Дифференциация твёрдых и мягких согласных	2
9	Всегда твёрдые согласные. Правописание устойчивых буквосочетаний жи-ши	1
10	Всегда мягкие согласные. Правописание устойчивых буквосочетаний ча-ща, чу-шу	1
<b>Парные согласные по признакам глухости и звонкости, твердости и мягкости (20 ч.)</b>		
11	Звуки и буквы Ф, ф	1
12	Звуки и буквы В, в	1
13	Дифференциация согласных звуков и букв ф – в	1

<b>№ п/п</b>	<b>Раздел и тема занятия</b>	<b>Кол-во часов</b>
14	Звуки и буквы П, п	1
15	Звуки и буквы Б, б	1
16	Дифференциация согласных звуков и букв П – Б	1
17	Звуки и буквы С, с	1
18	Звуки и буквы З, з	1
19	Дифференциация согласных звуков и букв С – З	1
20	Звуки и буквы Т, т	1
21	Звуки и буквы Д, д	1
22	Дифференциация согласных звуков и букв Т – Д	1
23	Звуки и буквы К, к	1
24	Звуки и буквы Г, г	1
25	Дифференциация согласных звуков и букв К – Г	1
26	Звук и буквы Ш, ш	1
27	Звук и буквы Ж, ж	1
28	Дифференциация согласных звуков и букв Ш – Ж	1
29	Дифференциация согласных звуков и букв С – Ш	1
30	Дифференциация согласных звуков и букв З – Ж	1

**Корень слова. Безударная гласная в корне слова. Приставки и предлоги (5 ч.)**

31	Корень слова. Способы образования слов	2
32	Правописание безударных гласных в корне слова	2
33	Правописание приставок и предлогов	1

**Предложение (6 ч.)**

34	Понятие «предложение». Знаки препинания.	1
35	Составление простого предложения. Грамматическая основа	1
36	Работа с деформированным предложением. Заглавная буква.	1
37	Текст. Составление текста	1
38	Работа с деформированным текстом	2

В соответствии с рекомендациями при формировании орфографических навыков у младших школьников предполагалось соблюдение определенных условий [3]:

- взаимосвязь между уровнем развития речи и орфографических навыков;
- владение нормами и правилами орфографии;
- умение применять алгоритм орфографического разбора;
- упражнения в применении орфографических правил;
- высокий уровень преподавания орфографии.

Важное значение для работы с учениками второго класса, входящих в группу риска нарушений письма, имело осуществление взаимосвязи между развитием устной речи школьников и формированием навыков орфографии.

Для соблюдения этого условия в коррекционно-развивающий курс включались следующие виды работы [10]:

- развитие зрительной и слухоречевой памяти, словесно-логического мышления;
- развитие моторики кистей и пальцев рук, артикуляционной моторики;
- уточнение артикуляции сохранных звуков речи и коррекция нарушенных;
- анализ артикуляционно-акустического образа звуков речи;
- формирование навыков артикуляционного кинестетического и кинетического контроля;
- развитие фонематического слуха с опорой на кинетико-кинестетический контроль положения органов артикуляции;

- формирование навыков звукового, звуко-слогового, звуко-буквенного, морфемного анализа и синтеза;
- развитие лексической системы путем уточнения смыслового значения имеющихся слов, изучения новых слов и введения их в семантические связи, формирования навыков словообразования;
- формирование грамматических категорий, навыков словоизменения;
- развитие навыков моделирования текстов.

На каждом занятии в соответствии с программой по русскому языку изучались орфограммы, словарные слова, проводились минутки решения орфографических задач. Решение орфографических задач осуществлялось в соответствии с технологическими этапами [3]:

- обнаружение орфограммы;
- определение вида орфограммы (проверяемая или непроверяемая);
- составление алгоритма решения орфографической задачи;
- решение задачи и написание слова;
- выполнение самопроверки.

Поскольку приемы, используемые для формирования орфографических навыков, должны соответствовать фонетическим и смысловым факторам речи, то с учениками проводилась работа по уточнению различий между звучащей и письменной речью, им давалась опора на четкую дикцию учителя, собственные ощущения от положения органов артикуляции, в каждом случае различий в произнесении и написании слова осуществлялся графический анализ звучащего и написанного слова. Особое внимание уделялось навыкам самопроверки написанного, которые являются необходимым для обучения грамотному письму. Эти навыки формировались с опорой на речедвигательную, речеслуховую и зрительную анализаторные системы.

Считаем важным для младших школьников с нарушением речи включение в коррекционно-развивающие занятия видов работы, направленных на уточнение и коррекцию артикуляции, развитие фонематических процессов, формирование артикуляционно-акустического образа каждого звука речи, графического образа буквы, навыков упреждающего, сопровождающего и завершающего контроля устной и письменной речи. М.Р. Львов подчеркивает актуальность важной задачи начальной школы – формирование у школьников способности обнаружения орфограммы, как базового умения грамотного письма [3]. В исследованиях З.А. Савиновой, П.С. Тоцкого раскрывается понятие «орфографическая зоркость», и подчеркивается ее роль в становлении орфографических навыков [7; 8]. Орфографическую «зоркость» авторы трактуют как умение замечать орфограммы, пристальное внимание к орфографической стороне слова при чтении и написании.

По данным исследователей одной из ключевых психолого-педагогических характеристик детей с нарушением артикуляционного аппарата центрального генеза является недостаточность психологической базы речи: внимания к языковым феноменам, слухоречевой и зрительной памяти [1]. Для работы по развитию этих психических процессов использовались элементы методики П.С. Тоцкого «Орфография без правил», в основу которой положены «орфографическое чтение» и «артикуляционная память» [8].

Суть используемых приемов работы заключалась в том, что при неоднократном повторении (прочтении) правильного написания слова и его вариантов формируется опора на положение и движения органов артикуляции. Следовательно, данные приемы работы можно применять только в тех случаях, когда с учеником проведена работа по уточнению или постановке звука речи. Данный вид работы полезно применять, начиная с этапа автоматизации звука речи. Эти положения были учтены нами при составлении тематического планирования коррекционно-развивающих занятий (см. табл. 2). Во время реализации программы курса школьника предлагались различные виды письменных работ: списывание, устные диктанты, изложения и творческие работы – сочинения. Наиболее показательным, с точки зрения анализа

выполнения задач курса и достижения орфографических целей, является последний вид письменных работ. Из слов, в которых дети допускали орфографические ошибки, составлялись словосочетания, затем подбирались художественные тексты с этими словами, которые были положены в основу создания обучающего диафильма, в котором получилось 36 кадров. На уроке демонстрировался один кадр, текст которого включал в себя слова для запоминания. Ученики зачитывали их вслух, затем в течение 3–5 мин. проводился устный опрос и давалось письменное задание для закрепления правильного написания слов.

Таким образом, опора на текстовый контент, смысловую сторону произносимого и написанного, зрительное восприятие слова и артикуляционные движения способствовала усвоению орфографических правил.

Результаты контрольного эксперимента, проведенного в конце второго года обучения, позволили сделать выводы, что представленная программа коррекционно-развивающих занятий по формированию орфографических навыков у обучающихся второго класса показала достаточно высокую продуктивность. Стойкие результаты в овладении правилами орфографии были получены у 66% участников экспериментальной группы.

У 17% школьников были отмечены положительные изменения при выполнении письменных заданий, они продемонстрировали немногочисленные ошибки при написании диктанта. Ещё 17% обучающихся показали незначительную динамику при выполнении контрольных заданий. Эти ученики испытывали значительные трудности при работе с деформированным текстом и при написании слухового диктанта.

Таким образом, работая над формированием орфографических навыков у младших школьников, необходимо учитывать речевые особенности развития детей, специфику изучаемых тем по русскому языку. Орфографические навыки формируются в процессе регулярной целенаправленной организации учебной деятельности обучающихся, сочетающейся с оказанием логопедической помощи детям с нарушением речи. Немаловажную роль в становлении орфографически правильного письма имеет работа по формированию у школьников орфографической «зоркости».

### **Литература**

1. Баряева Л.Б. Диагностика и коррекция нарушений двигательной сферы у дошкольников со стервой дизартрией [Текст] / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина, И.А. Филатова. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2021. – 118 с.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова // М.: Издательский центр ВЛАДОС, 2025. – 279 с. – ISBN 978-5-907433-68-7.
3. Киселева Н.Ю. Результаты проведения экспериментальной работы по выявлению трудностей чтения у взрослых [Текст] / Н.Ю. Кисилева [и др.] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024. – № 6. – С. 27-36. – DOI 10.47639/2074-4986\_2024\_6\_27.
4. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учебное пособие / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Academia, 2015. – 664 с.
5. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: Сфера, 2008. – 125 с.
6. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]: монография / И.В. Прищепова. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 201 с.
7. Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости [Текст] / З.А. Савинова // Начальная школа. – 1996. – № 1. – С. 47-49.
8. Тоцкий П.С. Орфография без правил [Текст] П.С. Тоцкий. – М.: Просвещение, 1991.144 с.
9. Ушакова Е.В. Скрининг-диагностика речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Е.В. Ушакова, Е.А. Мамаева // Школьный логопед. – 2023. – № 3 (87). – С. 4-8. – DOI 10.52252/26867222\_2023\_3\_4.
10. Филатова И.А. Технологии диагностики и коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией [Текст]: учебное пособие / И.А. Филатова. – М.: Парадигма, 2024. – 142 с.