НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-36-43

Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи

Ирина Владимировна Прищепова*Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, prichsepova@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования учебной деятельности (в том числе орфографической) у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены принципы логопедического воздействия, обобщены результаты многолетнего опыта изучения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи, отмечена положительная и стойкая динамика формирования морфологической основы орфографической деятельности (потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный, контрольно-оценочный компоненты), а также повышение успеваемости по русскому языку. Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке и апробации методики предупреждения и коррекции данного вида дизорфографии у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи. Предложенная методика позволяет устранить механизмы и симптоматику риска и проявления нарушения письма, осуществить целенаправленное и управляемое формирование орфографической деятельности, повысить орфографическую грамотность. Полученные данные могут быть использованы в работе логопедических пунктов и образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивное обучение школьников.

Ключевые слова: дизорфография, мотивация, потребность, самооценка, самопроверка, стиль кодирования, тип реагирования, обобщения

Для цитирования: Прищепова И. В. Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 36–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-36-43.

ORIGINAL ARTICLE

Formation of a morphological basis for spelling activity among primary schoolchildren with speech underdevelopment

Irina V. Prishchepova*Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia, prichsepova@yandex.ru*

Abstract. This paper sets out to investigate problems associated with the formation of educational activity (including spelling) among students with disabilities. The author describes principles of speech therapy, generalises the results of long-term experience in studying dysorthography among primary schoolchildren with speech underdevelopment, indicates a positive and stable dynamics in the formation of a morphological basis for spelling activity (need-motivational, content-operational, control-evaluative components), as well as notes an overall increase in academic performance in the Russian language. The study has practical significance in terms of developing prevention and correction methods for managing this type of dysorthography among primary schoolchildren with speech underdevelopment. The described methods can be used for eliminating the mechanisms and symptoms of dysgraphia, carrying out a targeted and controlled formation of spelling activity, and improving spelling literacy. The obtained findings can be applied in speech therapy centres and educational institutions that carry out inclusive education of schoolchildren.

Keywords: dysorthography, motivation, need, self-esteem, self-examination, coding style, response type, generalisations

For citation: Prishchepova I. V. Formation of a morphological basis for spelling activity among primary schoolchildren with speech underdevelopment. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 36–43. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-36-43. (In Russ.).

Введение. Современные процессы модернизации образования в России призваны обеспечивать создание оптимальных условий, средств, форм коррекционно-развивающего обучения учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В число детей данной категории входят младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР). Они испытывают серьезные трудности при усвоении орфографически верного письма, что значительно снижает уровень достижения ими предметных и личностных результатов, препятствует саморазвитию и социализации в дальнейшем [Ивановская 2008: 5; Прищепова 2020: 47]. Проблема предупреждения (у второклассников с ОНР) и коррекции дизорфографии (у третьеклассников и четвероклассников с ОНР), обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, является актуальной. Среди детей с дизорфографией значительное количество учащихся испытывают стойкие и систематические затруднения в овладении морфологическим принципом орфографии. Это связано с тем, что слова русского языка преимущественно включают именно такие орфограммы. Их написание, согласно орфографическим правилам (двухвариантным или правилам-рекомендациям), требует высокого уровня языковых обобщений и умения дифференцировать данные орфограммы и орфограммы других орфографических принципов (фонематического и традиционного). Рассмотрение вопросов, связанных с особенностями усвоения учащимися соответствующих программных требований от второго к четвертому классу, системой предупреждения и преодоления данного вида дизорфографии позволит оптимизировать коррекционно-развивающий и образовательный маршрут каждого ребенка с данной патологией [Прищепова 2020: 48].

Дизорфография у детей с ОНР является стойким речезыковым расстройством и вызывается недоразвитием процессов опознавания, выбора и дифференциации орфограмм в связи с деструктивностью усвоения орфографической деятельности [Прищепова 2019: 8].

Школьники не испытывают потребности писать орфографически верно. Второклассники не связывают орфографическую деятельность с учебными

и личными мотивами, третьеклассники и четвероклассники – с профессиональным или социальным становлением в будущем. У второклассников с риском возникновения дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности (в том числе и дифференцирующих написаний), не закладываются основы орфографического поля (знания об орфографических единицах и о позиционных условиях, которые предполагают проверку написания соответствующих букв; способы проверки звуков в слабой позиции). Учащиеся владеют небольшим объемом деструктивно организованного словарного запаса, несистематизированными и отрывочными знаниями о частях речи. Дети не усваивают лексическое и грамматическое значение слова и его морфем, словообразовательный механизм и связанные с ними языковые явления, не овладевают морфологическим анализом. При данном виде дизорфографии школьники (третьеклассники и четвероклассники) не владеют понятием «орфограмма», опираются на орфографическое поле, деструктивное по своей организации, по компонентам и механизмам их реализации в орфографической деятельности. Учащиеся данной категории не осваивают морфологические категории и не владеют терминологической системой.

Преодоление дизорфографии позволяет ребенку освоить орфографическую деятельность, избавиться от системного речевого недоразвития, получить начальное языковое образование в специально созданных коррекционно-развивающих условиях в соответствии с индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, войти в образовательное и социокультурное пространство [Бунеев 2000: 7; Давыдов 1996: 18]. Эффективность логопедического воздействия обеспечивается учетом механизмов дизорфографии, индивидуально-типологических недостатков орфографической деятельности обучающихся с ОНР, а также учетом программных требований к усвоению орфографии.

Логопедическая работа строится на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивает реализацию особых образовательных потребностей детей с ОНР и формирование языковой личности, владеющей

системой грамматико-орфографических знаний и умений. Комплексное воздействие базируется на научных представлениях о развитии у младших школьников орфографической деятельности как многоуровневой макросистемы, учитывающей последовательность изучения тем русского языка, их взаимосвязь и взаимообусловленность. На логопедических занятиях грамматико-орфографический материал уточняется, систематизируется, закрепляется и становится для каждого ребенка элементом микросистемы. Основу логопедического воздействия составляют принципы коррекционной направленности [Лопатина 2015: 7], учета становления учебной деятельности в начальной школе [Гальперин 1968: 24], структуры и механизмов орфографической деятельности на каждом этапе ее формирования [Богоявленский 1966: 96]; поэтапного формирования умственных действий [Гальперин 1968: 49; Талызина 2020: 80], в том числе орфографических умений и навыков [Богоявленский 1966: 24; Жуйков 1965: 46]; действий сознательного усвоения системы научных понятий и программного материала [Гальперин 1968: 79; Прищепова 2019: 5], взаимодействия мышления и речи в развитии ребенка [Выготский 2005: 467]; единства обучения орфографии и развития школьника [Прищепова 2019: 13]; становления основ теоретического мышления [Выготский 2005: 466; Давыдов 1996: 536]. Принимаются во внимание дидактические принципы, учитывается обобщение результатов многолетнего исследования орфографической деятельности учащихся начальных классов с ОНР [Прищепова 2020: 48].

Отбор эмпирических и теоретических методов логопедического воздействия определяется состоянием психологических и языковых составляющих орфографической деятельности, степенью выраженности риска возникновения и проявления данного вида дизорфографии, этапом усвоения орфограмм и связанных с ними грамматико-орфографических закономерностей морфологического принципа написания, приоритетным видом учебной деятельности учащихся.

Обсуждение. Для каждого ребенка на логопедических занятиях создаются условия, позволяющие научиться воспринимать инструкцию учителя-логопеда, планировать и реализовывать соответствующие

грамматико-орфографические действия, сформировать произвольно управляемую орфографическую деятельность, усвоить и закрепить знания из других разделов курса русского языка, восполнить пробелы речевого развития.

У второклассников формируется потребность «быть хорошим учеником», больше знать и уметь, учебная внутренняя мотивация усваивать орфографию и на ее основе достигать личностных качеств. У третьеклассников и четвероклассников формируются представления о ценности усвоения орфографических норм и познания языковых закономерностей. Специально созданная коррекционно-развивающая среда (дидактические, информационные средства) и доброжелательная атмосфера позволяют формировать у ребенка заинтересованность в самоизменении (например, писать без ошибок), психологическую установку на правильное написание.

На каждом занятии вызывается интерес и формируется мотив к усвоению знаний о конкретном грамматико-орфографическом материале. Составляется схема ориентировочной основы действий в рамках имеющегося у детей орфографического поля. Грамматико-орфографические задачи решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме. Далее – без опоры на дидактические средства, в интериоризованной форме (в плане внутренней речи). Развивается умение произвольно отбирать приемы проверки орфограмм, регулируемых морфологическим принципом (II класс – проверка безударной гласной путем изменения формы слова, прием «портретной аналогии», III класс – выбор или самостоятельный подбор близкородственного слова из цепочки родственных слов).

С учетом программных требований параллельно-последовательно повторяются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила, правила-рекомендации, регулируемые морфологическим, фонематическим, традиционным принципами написания, а также правила графики. Это позволяет сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм, дифференцированной коррекции разных видов дизорфографии.

Аналитический (вербальный) стиль кодирования информации младшими школьниками является ведущим способом при выделении, прогнозировании и воспроизведении орфограмм морфологического принципа (например, непроизносимых согласных). Развитие аналитического стиля кодирования речевой информации у школьников является психологической основой данной области орфографической деятельности и способствует обогащению лексико-семантической стороны языка, усвоению номинативной функции знаменательного слова, формированию умения выделять его лексическое значение и классифицировать слова. Например, учащимся с вербальным стилем кодирования предлагается прослушать пять слов (*кот, дуб, зуб, нос, мак*), аргументированно назвать те, в которых все звуки звучат отчетливо (находятся в сильной позиции), а затем – слова, звучание которых расходится с написанием. Сверстникам с образным стилем кодирования информации предлагается рассмотреть соответствующие картинки, назвать, что на них нарисовано. Второклассники записывают слова, проговаривая их орфографически, подчеркивая требующие проверки буквы, приводят собственные примеры.

Третьеклассникам и четвероклассникам дается возможность вспомнить названия представителей животного мира, указать их принадлежность к определенному отряду и семейству. Среди пяти картинок (с изображением белки, зайца, крысы, мыши и кошки) дети с образным стилем кодирования стимульной информации аргументированно отбирают одну лишнюю (с изображением кошки). Одноклассники с вербальным стилем кодирования стимульной информации выполняют задание на слух. Далее предлагается к каждому слову подобрать цепочку родственных слов, найти в каждом соответствующую орфограмму. Во время орфографического проговаривания записать слова и подчеркнуть орфограммы, самостоятельно подобрать слова с данными орфограммами.

В ходе формирования типа реагирования на стимульный материал дети учатся анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать данный материал по различным признакам, работать в оптимальном темпе до получения конечного результата, не отвлекаться. Так,

второклассникам предлагается прослушать слова (*дома, сады, зима, краб, река, снег, град, утюг, этаж*), запомнить их и назвать те, в которых в слабой позиции находятся гласные звуки, а затем – согласные звуки. Третьеклассникам и четвероклассникам после прослушивания слов предлагается записать только соответствующие орфограммы и привести примеры с ними.

При становлении ориентировочно-содержательной стороны орфографической деятельности дети усваивают согласно пройденным орфографическим правилам схему ориентировочной основы действий и состав орфографического поля. Учатся произвольно актуализировать и выделять из него орфограммы, формулировать грамматико-орфографическую задачу, определять последовательность действий, содержание и средства ее решения, пользоваться терминологией, речевыми и языковыми закономерностями. Учитывается структура грамматико-орфографической деятельности в ходе реализации одно- и двухвариантных орфографических правил (например, написание приставок, суффиксов, непроизносимых согласных в корне и др.). Нужная орфограмма аргументированно выделяется на основе ее общих и частных признаков. В словах идентифицируется звуковой образ орфограммы (безударная гласная в корне), орфограмма обозначается в слове графически и дифференцируется с «конфликтными словами» (например, слова *шикарный, шинель*). Для предупреждения ложных ассоциаций, случайных ответов и нерациональных действий по типу «проб и ошибок» проводится орфографическое проговаривание, комментирование, рассуждение, обоснование грамматико-орфографических операций и операций на основе фонетических, графических или морфологических обобщений. Грамматико-орфографические задачи репродуктивного и конструктивного характера решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме (с помощью схем, моделей). Постепенно основное содержание действия переносится во внутренний план, автоматизируется и приобретает форму собственного умственного действия.

Проведение морфолого-семантических операций позволяет устанавливать в речевом материале логические связи, произвольно

оперировать фонемно-словообразовательным, семантическим и морфолого-синтаксическим компонентами орфографической деятельности. Уточняются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, например «Слово» (части речи, состав слов и др.), и изученные орфографические правила, подчиняющиеся морфологическому, фонематическому и традиционному принципам. Психологической основой усвоения их формулировок, алгоритмов действий становится определенный уровень развития сукцессивно-симультаных процессов с использованием неречевого и речевого материала. Например, в заданной последовательности (названия времен года) или в целостно представленной ситуации (сюжетная картинка) дети учатся выделять временные, причинно-следственные связи и пространственные отношения между объектами, находить закономерности. В ходе беседы детям предлагается назвать слова с пройденными орфограммами, объяснить их написание, начертить их схему или модель и составить предложения. Лучшие предложения один ребенок записывает на доске, другие учащиеся – в тетради.

Большое значение отводится совершенствованию речеслуховой кратковременной памяти, а именно сохранению, актуализации и подборки собственных примеров слов с приставками *при-* и *пре-*: *прилетели, припекает, прекрасный, преходный*, произвольному выбору способа запоминания слов. При работе с учащимися в парах одному ребенку предлагается прочесть напечатанные на карточках слова, объяснить их значение и значение приставок. Другой ребенок повторяет слова, сначала называет слова с приставкой *пре-*, а затем – с приставкой *при-*. Далее сосед по парте подбирает и аргументированно приводит столько же собственных примеров слов с данными приставками.

Вышеописанная работа позволяет усвоить алгоритм написания, например безударных гласных в корне слова (*м..рская в..лна, с..сновая д..ска, д..ждливая ос..нь, з..леные п..ля, в..здушные ш..ры*). В ходе проведения соревнования между двумя командами третьеклассников и четвероклассников участник одной команды орфоэпически четко повторяет слова, произнесенные учителем-логопедом. Затем каждое слово проговаривает по слогам,

голосом выделяет ударный слог, называет безударный гласный звук. Участник другой команды обосновывает необходимость и способы проверки гласного в неударной позиции. Команды детей определяют морфемный состав слова. Участник одной команды изменяет форму слова, затем называет (составляет) цепочку родственных слов. Из этой цепочки участник другой команды отбирает близкородственное слово (как правило, самое короткое), записывает на доске проверочное и проверяемое слова (через тире), выделяет в них орфограмму. В ходе коллективной работы под руководством учителя-логопеда составляется обобщенная таблица написания орфограмм в корне слова на основе разных общих (корень) и частных опознавательных признаков (безударные гласные). При этом первые выделяются на морфемной, а вторые – на фонемной основе.

При работе с орфографическими правилами проводится их анализ, обозначение орфограммы, построение схемы и плана грамматико-орфографических действий. Формируются алгоритмы орфографических операций, актуализируются и уточняются грамматико-орфографические знания, данные памяток, таблиц. Подбираются, а затем комментируются примеры, закрепляются общие и частные признаки орфограмм. Произвольно выделяются универсальные ступени орфографических действий: постановка орфографической задачи; решение орфографической задачи, самопроверка и аргументированная самооценка. Для закрепления формулировки текстов орфографических правил используется анализ учебно-научного текста и текста – руководства к действию. Проверочное слово сопоставляется с другими родственными словами, подбираются словоформы. Второклассники выделяют фонетические признаки (ударение), ученики третьих и четвертых классов определяют грамматические признаки слова (морфемный состав). Далее дети формулируют вывод, который сравнивается с текстом правила. Поэтапно и аргументированно выполняются грамматико-орфографические операции. Признаком автоматизированных действий во многих случаях служит их безошибочное выполнение, что появляется по мере «свертывания» алгоритма.

Орфограммы выделяются и классифицируются сначала на практическом, затем — на теоретическом уровнях, развивается и автоматизируется орфографическая зоркость. Ее языковой основой становится умение проводить все виды языкового анализа (выделение последовательности слов в предложениях, слоговой и фонематический виды анализа, умение обнаруживать в словах «ошибкоопасные места» и таким образом прогнозировать орфограммы). В ходе орфографического проговаривания звучание слов с проверяемой орфограммой связывается с написанием, актуализируются соответствующие знания.

С целью усвоения принципа дифференцированных написаний у учащихся формируются языковые обобщения и умение устанавливать отнесенность слов к определенной грамматической категории и классу слов (собственные и нарицательные существительные). На первоначальных этапах школьники учатся четко формулировать основную мысль высказывания, выделять грамматическую основу предложения, его второстепенные члены. Знакомство с синтаксическими связями слов предложения и грамматическими закономерностями их оформления создает основу для формирования представлений о словосочетании и предложении, о способах внутрифразовой связи, иерархии семантических, синтаксических и морфологических единиц в системе грамматико-орфографических операций, а также умения выделять субъект (предмет) предикативной ситуации (*Орел* (имя собственное) или *орел* (имя нарицательное)).

В ходе предупреждения и коррекции дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, у детей развивается умение делить слова на слоги, усваиваются правила переноса с одной строки на другую, уточняются и восполняются пробелы в знаниях учеников об ударении, о гласных и согласных звуках, основных признаках их классификации, о звукобуквенном анализе, о мене ударения (*нос — носы*), мотивирующем и производном от него слове (*рот — ротик*), родственных словах (*бег — беговая — перебежать*), словах с одинаковым суффиксом и орфограммой (*стульчик — летчик — пальчик*).

Формирование слуховой и слухопроизводительной дифференциации (глухих — звонких, твердых — мягких согласных, аффрикат — их компонентов) помогает развивать умение определять позиционные чередования в родственных словах.

Логопедическая работа со словарным запасом учащихся позволяет уточнить и закрепить программный материал по русскому языку, усвоить терминологию. Изучение лексических тем, введение в активный словарный запас знаменательных и служебных слов, синонимов, антонимов, многозначных слов развивает представления школьников о словообразовании и парадигматических отношениях. Умение различать значения слов разных частей речи помогает объяснять их лексические значения, выделять двухвариантные орфограммы (*ожог — ожёг*).

Развитие умения выделять и объяснять переносное значение словосочетаний и предложений позволяет формировать представления о фразеологических единицах, устойчивых словосочетаниях, усваивать принцип дифференцирующих написаний (*красная шапка — Красная площадь*).

При коррекции недостатков речевого развития, формировании универсальных учебных действий и метаязыковой деятельности на основе неосознанных эмпирических обобщений развивается чувство языка. Оно становится базой обобщений разного уровня, орфографической компетенции и метазнания. В учебной деятельности раскрывается каждая терминологическая единица (например, орфограмма) с точки зрения ее содержательных и формальных признаков, в системе изучения других грамматических понятий (проверяемое слово, проверочное слово, орфографическое правило, слова-исключения).

Развитие лингвистического отношения к речевым единицам предполагает уточнение теоретических знаний, осознание взаимосвязи между семантической и грамматической стороной языка. Школьники учатся соотносить звуки, буквы, буквосочетания; проводить звукобуквенный и морфемный анализ слов, понимать роль морфем в передаче лексического значения слова; осуществлять морфологический анализ. Усвоение существенных признаков понятий предупреждает появление ложного обобщения (расположение корня

в начале слова), смешение несущественных признаков (приставки *по-* и части корня *по-* в словах *поезд, потолок*).

Проводится систематическая и поэтапная работа над усвоением грамматических категорий самостоятельных частей речи, дифференциацией их грамматического значения, умением соотносить грамматическое значение слова с его формальными признаками. Даются грамматико-орфографические знания (составляются таблицы, схемы, модели) о служебных частях речи и их написании.

Формируются компоненты языка, речи и учебной деятельности, реализуется единство фонематического, лексического и синтаксического компонентов языковой компетенции, фонетико-словообразовательных (преимущественно у второклассников) и/или морфолого-синтаксических операций (в большей мере у третьеклассников и четвероклассников).

Каждый ребенок осваивает предварительный, текущий и опосредованный самоконтроль. Для определения орфограммы в составе проверочного слова он преимущественно обращается к изменению формы слова (во II классе), морфемному анализу (в III и IV классах), к формулировке орфографического правила, к усвоенным алгоритмам действий. Школьник находит ошибки и аргументированно объясняет их причины, обращаясь к справочной литературе, различным видам словарей, памяткам. С учетом критериев оценки выполняемых действий учащийся дает характеристику успешности своей грамматико-орфографической деятельности как на отдельных занятиях, так и за определенный период времени (время работы в проекте, четверть, полугодие).

На заключительном этапе логопедического воздействия школьник учится обобщать, интегрировать и переносить усвоенные знания на алгоритмизированной основе на новый учебный материал. Ведущим направлением в работе становится формирование контрольно-оценочной части орфографической деятельности. Закрепляется умение применять орфографические правила, дифференцировать орфограммы разных принципов орфографии. Постоянный мониторинг осуществляемой деятельности позволяет оценить

эффективность системы логопедической работы и при необходимости провести ее коррекцию.

Выводы. Таким образом, в ходе формирования психологических и языковых составляющих орфографической деятельности у младшего школьника развивается представление об орфографической деятельности. У ребенка формируется умение произвольно опираться на избранный им стиль кодирования и переработки стимульной информации, на тип реагирования, память определенной модальности. Сбалансированно и согласованно формируется чувство языка и основы лингвистического мышления; используются рационально-логические, интуитивно-практические приемы овладения орфографией, приемы сопоставления и имитации; прогнозируются результаты, способы решения лингвистических задач; данные прогноза соотносятся с теоретическими данными.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1966. 307 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.
4. Дистрофия и дизорфография: изучение, методика, сказки: методическое пособие / Ивановская О. Г. и др.; науч. ред. Л. Н. Засорина. СПб.: КАРО, 2008. 543 с. [Ивановская 2008].
5. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 355 с.
6. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. М.: УМЦ «Добрый мир», 2015. 302 с.
7. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. М.: Юрайт, 2019. 201 с.
8. *Прищепова И. В.* Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 3. С. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51.
9. *Тальзина Н. Ф.* Психология детей младшего школьного возраста: формирование

познавательной деятельности младших школьников: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 174 с.

10. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сб. статей / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 135 с. [Гальперин 1968].

REFERENCES

1. *Bogoyavlensky D. N.* Psychology of mastering spelling. 2th ed. Education publ., Moscow, 1966. 307 p. (In Russ.).
2. *Vygotsky L. S.* Educational psychology. AST publ., Moscow, 2005. 670 p. (In Russ.).
3. *Davydov V. V.* Theory of developing education. OPTs «INTOR» publ., Moscow, 1996. 541 p. (In Russ.).
4. Dysgraphia and dysorthography: study, methodology, fairy tales. A methodological guide. *Ivanovskaya O. G. et al.* Zazorina L. N. (ed.). KARO publ., Saint Petersburg, 2008. 543 p. (In Russ.).
5. *Zhuikov S. F.* Formation of spelling actions (for younger students). Education publ., Moscow, 1965. 355 p. (In Russ.).

6. *Lopatina L. V.* Speech therapy work on correction of erased dysarthria in preschoolers: monograph. М.: UMTS «Good world», 2015. 302 p. (Russ.).

7. *Prishchepova I. V.* Speech therapy for the formation of prerequisites for mastering spelling skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment: A monograph. Yurait publ., Moscow, 2019. 201 p. (In Russ.).

8. *Prishchepova I. V.* Overcoming disorthography of primary schoolchildren with general speech underdevelopment. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school.* 2020. Vol. 81, No. 3. P. 46–51. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-3-46-51. (In Russ.).

9. *Talyzina N. F.* Psychology of children of primary school age: the formation of cognitive activity of primary schoolchildren: a textbook for secondary vocational education. 2th ed. Yurait publ., Moscow, 2020. 174 p. (In Russ.).

10. Formation of knowledge and skills based on the theory of stage-by-stage assimilation of mental actions: A collection of articles. Gal'perin P. Ya., Talyzina N. F. (ed.). Publishing house Moscow University, Moscow, 1968. 135 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ирина Владимировна Прищепова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Irina V. Prishchepova, Cand. of Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Speech Therapy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 03.08.2020; одобрена после рецензирования 17.08.2020; принята к публикации 31.08.2020.

The article was submitted 03.08.2020; approved after reviewing 17.08.2020; accepted for publication 31.08.2020.