

УДК 373.5.016:81:376-056.264
ББК 74.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-147-158

МЕХАНИЗМЫ И ПРОЯВЛЕНИЯ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИЗОРФОГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Елецкая

Аннотация. Регуляторная дизорфография – распространенное нарушение формирования навыка письма, препятствующее не только овладению школьной программой по предмету «Русский язык», но и негативно влияющее на формирование речемыслительной деятельности в целом. Изучение механизмов и симптоматики данного расстройства является актуальным как с теоретической, так и с прикладной точки зрения, что и обусловило определение цели данной публикации. В статье подробно рассматриваются механизмы возникновения регуляторной дизорфографии, состоящие в несовершенстве всех компонентов учебной деятельности. Анализируются основные признаки этого расстройства, складывающиеся из двух групп симптомов: качественного своеобразия мотивации, целеполагания, планирования и контроля при решении орфографических задач и множественных неспецифических орфографических ошибок в разных видах письменных работ. Определяются пути преодоления регуляторной дизорфографии в системе логопедической коррекции.

Ключевые слова: регуляторная дизорфография, орфографическая компетенция, учебная деятельность, орфография, орфографический навык письма, нарушения письменной речи.

Для цитирования: Елецкая О. В. Механизмы и проявления регуляторной дизорфографии у школьников // Наука и школа. 2024. № 4. С. 147–158. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-147-158.

© Елецкая О. В., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

MECHANISMS AND MANIFESTATIONS
OF REGULATORY DYSORTHOGRAPHY IN SCHOOLCHILDREN**O. V. Eletskaia**

Abstract. *Regulatory dysorthography is a common disorder in the development of writing skills, which not only prevents mastery of the school curriculum of the subject “Russian Language”, but also negatively affects the formation of speech and thinking activity in general. The study of the mechanisms and symptoms of this disorder is relevant both from a theoretical and applied point of view. The article examines in detail the mechanisms of regulatory dysorthography cases, which consists in the imperfection of all components of educational activity. The main signs of this disorder are analyzed, consisting of two groups of symptoms: the qualitative originality of motivation, goal setting, planning and control when solving spelling problems and multiple nonspecific spelling errors in different types of written work. Ways to overcome regulatory dysorthography in the system of speech therapy correction are determined.*

Keywords: *regulatory dysorthography, spelling competence, educational activities, spelling, spelling writing skill, writing disorders.*

Cite as: Eletskaia O. V. Mechanisms and manifestations of regulatory dysorthography in school-children. *Nauka i shkola*. 2024, No. 4, pp. 147–158. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-4-147-158.

Регуляторные нарушения письма в отечественной логопедии стали рассматриваться относительно недавно. Упоминание о регуляторной дисграфии впервые появляется в публикациях Т. В. Ахутиной. Опираясь на работы А. Л. Лурии, выделенного компонента структурно-функциональной организации мозга, участвующего в процессе письма, Т. В. Ахутина определила механизм регуляторной дисграфии как несформированность произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля), которая проявляется в проблеме с удержанием произвольного внимания, трудностями с ориентировкой и включением в задание, затруднениями при переключении с одного задания на другое, импульсивностью решений и инертностью [1]. Как отмечает Т. В. Ахутина, упрощение программ реализации навыка письма проявляется и в невозможности распределить внимание между его технической стороной и орфографическими правилами. Это дает основание предположить, что недостаточность функций планирования и контроля может являться механизмом не только регуляторной дисграфии, но и регуляторной дизорфографии.

Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, О. А. Величенковой были детально изучены и описаны ошибки на письме у детей с несформированностью функций программирования и контроля, которые являлись следствием нарушения реализации программы действия, ее упрощения. К обусловленным регуляторными трудностями были отнесены ошибки обозначения границ предложений, связанные с проблемами в распределении внимания между технической стороной письма и необходимостью выделить законченную мысль – предложение и правильно оформить его на письме. Было отмечено равное количество пропусков и смещений букв, обозначающих гласные и согласные звуки, что объясняется исследователями слабостью произвольного внимания, одинаково отражающейся на распознавании акустических или артикуляционных признаков звуков, проблемами с актуализацией зрительных образов буквы и слова. Кроме прочего, была подмечена тенденция к оглушению парных согласных

в сильной позиции в слове [2]. Примечательно, что при большом числе орфографических ошибок число графических ошибок у детей с регуляторными нарушениями было меньшим, чем у детей других групп. Можно предположить, что это связано с более сложным алгоритмом действий при реализации навыка письма по правилам орфографии, чем при кодировании устной речи в письменную по прямому соответствию.

Идеи Т. В. Ахутиной нашли развитие в работах Е. А. Екжановой, М. В. Гуцинской, О. А. Качушкиной, Т. И. Дубровиной, Г. М. Криницыной, Н. В. Носовой, А. С. Саблевой [3–6]. Е. А. Екжановой, М. В. Гуцинской были выделены и экспериментально изучены предикторы регуляторных дисграфических нарушений у младших школьников, разработана и апробирована профилактическая система обучения письму (ПСОП) для детей младшего школьного возраста, имеющих предикторы регуляторной дисграфии [3].

О. А. Качушкина, Т. И. Дубровина предложили авторский вариант методики обследования школьников с регуляторными нарушениями письма и экспериментально подтвердили зависимость состояния письменноречевых навыков от состояния функций регуляции, программирования и контроля в учебной деятельности [4]. В работе В. Н. Криницыной, Г. М. Носовой регуляторная дисграфия рассматривается уже не с нейропсихологических позиций, а как педагогический феномен [5]. Исследователями была предложена модель выявления регуляторной дисграфии, подобран диагностический инструментарий, позволяющий изучить уровни сформированности саморегуляции общего произвольного поведения, выявить ошибки регуляторного характера на письме, оценить уровень сформированности регуляторных действий в процессе письма. В исследовании А. С. Саблевой показано, что в 57% случаев у школьников с нарушениями письменной речи наблюдались трудности включения, низкая продуктивность деятельности, для выполнения посильных заданий требовалась мотивирующая помощь. Даже при достаточном уровне произвольной саморегуляции наблюдались негрубые отклонения в работоспособности, которые исследователь связывает с нестабильным уровнем активации (снижение нейродинамики). Результаты исследования дают основание сделать вывод о том, что отсутствие специально организованной коррекционной работы при наличии у детей подобных трудностей не только обуславливает закрепление нарушений навыка письма, но и приводит к стойкой школьной неуспеваемости в целом [6].

В описанных работах регуляторные нарушения письма рассматривались преимущественно с нейропсихологической точки зрения. Однако, принимая во внимание нужды прикладной логопедии, видится более оправданным рассмотреть это явление с позиции теории деятельности, как педагогический феномен, включающий в себя мотивационную основу, фазы целеполагания, планирования и контроля.

Экспериментальное изучение состояния учебной деятельности в структуре комплексного рассмотрения механизмов и симптоматики дизорфографии у школьников проводилось на базе средних школ № 326, 328, 336, 337, 338, 527 и 571 Невского района Санкт-Петербурга в 2005–2007 гг. По результатам предварительного популяционного исследования были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы: 89 учащихся с дизорфографией (ЭГ) и 34 учащихся с нормальным развитием письма (КГ). Средний возраст детей – 10 лет 7 мес. [7]. Структура и содержание методики исследования учебной деятельности представлены в работе «Методика диагностики дизорфографии у школьников» [8].

Анализ результатов исследования позволил выделить среди школьников с дизорфографией достаточно многочисленную группу (26%), в структуре нарушения

формирования и автоматизации орфографического навыка письма которых доминирующим механизмом являлась неполноценность учебной деятельности в звене программирования и контроля. Нарушение орфографического навыка письма по такому типу можно обозначить как «регуляторная дизорфография». В системе коррекции нарушений орфографической компетенции был выделен отдельный этап, позволяющий подготовить регуляторную основу овладения орфографией у школьников с данным речевым нарушением, экспериментально доказана эффективность логопедической работы, осуществляющейся в этом направлении [7; 9]. Однако стоит уточнить, что проведенное исследование состояния компонентов учебной деятельности было включено в общую систему диагностических мероприятий, позволявших оценить также состояние языковых и когнитивных составляющих в механизме нарушения формирования орфографического навыка письма у школьников. Таким образом, оно не позволяло ответить на все вопросы, касающиеся специфики формирования регуляторной основы овладения орфографической компетенцией у данного контингента школьников, а значит, и дать полноценное научное обоснование методики дифференцированной коррекции регуляторной дизорфографии. В связи с этим в период с 2009 по 2023 г. была проведена серия экспериментов, позволяющая детально изучить механизмы и проявления регуляторной дизорфографии у школьников с различными вариантами дизонтогенеза.

В 2015 г. на базе ГБОУ школа-интернат № 8 Пушкинского района Санкт-Петербурга прошла апробация модели логопедической диагностики состояния учебной деятельности [10]. Было детально изучено состояние учебной мотивации, самооценки и уровня притязаний младших школьников с нарушениями письменной речевой компетенции [11]. Были определены пути формирования целеобразования как первой фазы учебной деятельности у учащихся начальных классов с задержкой психического развития [12]. Диагностические и коррекционные материалы, прошедшие апробацию в процессе данных исследований, были впоследствии опубликованы в пособии «Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией» и использованы в процессе дальнейшей научной работы [13].

В 2017 г. А. С. Кузьменко были изучены особенности учебной деятельности у учащихся третьих классов с дизорфографией [14]. Исследование проводилось на базе школы № 1 города Петрозаводска. В нем участвовало 15 школьников с дизорфографией (при ТНР) и 15 детей с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей: 9 лет 5 мес. В процессе эксперимента детально изучалась мотивация к учебно-познавательному процессу, целеполагание, способность действовать по плану, зрелость действий контроля и оценки при решении орфографических задач и взаимосвязь их состояния с актуальным уровнем сформированности навыка письма [13, с. 19–82].

Анализ результатов исследования позволил дифференцировать школьников в зависимости от показателей, характеризующих регуляторные компоненты орфографической компетенции. Первую подгруппу составили 13 детей КГ. Учебная деятельность по всем изученным параметрам у них была сформирована на достаточном уровне. Данная группа школьников характеризовалась положительным отношением к учебе. Дети могли самостоятельно определить учебную цель, а их мотивы осмысленно соотносились с целями учебных действий. Школьники понимали связь результата и своих возможностей и могли объяснить причины правильного или неправильного выполнения ими заданий. Учащимся нравилось искать разные пути решения, они легко ориентировались в условиях поставленной задачи. У детей была сформирована способность пошагового самоконтроля и самооценки. Понимая структуру вы-

полняемого задания, дети могли самостоятельно переходить от одного этапа учебной работы к другому. Орфографическая компетенция обучающихся этой группы соответствовала требованиям школьной программы. Во вторую подгруппу вошли 14 школьников (2 учащихся из КГ, 12 – из ЭГ). У испытуемых наблюдалось поверхностное отношение к учебе. Они понимали поставленные перед ними учебные задачи, выполняли их по инструкции и по образцу, но характерной для них являлась неустойчивость мотивов. Дети полностью принимали инструкцию, правильно понимали правила, даже испытывая затруднения в концентрации. К помощи экспериментатора они не прибегают, до конца работы помнили задание, но при выполнении допускали ошибки. Они не проявляли интереса к предложенным упражнениям, после сигнала о прекращении работы с удовольствием откладывали ее, даже если не успевали выполнить ее до конца.

Обобщая данные, полученные в процессе исследования, можно сделать вывод, что у данных школьников неполноценно сформированы способы самоконтроля на всех этапах учебной деятельности. Третью подгруппу составили трое учащихся ЭГ. В процессе проведения эксперимента они выполняли лишь отдельные учебные действия по инструкции и по образцу, проявляя безразличие к новому материалу. Испытывая затруднения, учащиеся переключались на следующее задание и больше не возвращались к незавершенному действию. Во время выполнения учебных действий у них преобладали отрицательные эмоции. Мотивы детей к внешним результатам учения были неустойчивы. Понимая общую цель заданий, программу их реализации третьеклассники принимали частично. Они использовали из инструкции наиболее доступные правила и пытались подчинить им свою деятельность. В процессе выполнения упражнений ученики практически не демонстрировали попыток осуществить самоконтроль. Дети не принимали помощь со стороны экспериментатора. Общее отношение к учебе школьников третьей подгруппы можно охарактеризовать как нейтральное или негативное [14].

Накопленные сведения, характеризующие механизмы и проявления регуляторной дизорфографии у школьников, позволили составить логопедическую программу «Я учусь учиться!», целью которой являлось формирование у школьников навыков целеполагания, организации, планирования и оценки действий, направленных на решение орфографических задач [15]. Апробация программы проходила на базе ЦППМСП Приморского района Санкт-Петербурга. Работа в рамках программы подразумевала формирование у школьников умения устанавливать цель и управлять поведением, направленным на ее достижение; обучение детей навыкам планирования, организации, инициирования деятельности; формирование умения организовывать свои действия во времени; формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и ее результатов. Программа может быть реализована школьным логопедом и рассчитана на 16 занятий. Материалы, используемые в работе со школьниками, оформлены в виде рабочей тетради на печатной основе [16].

Последующая исследовательская работа была направлена на детализацию состояния компонентов в структуре нарушения у школьников с регуляторной дизорфографией. Предполагалось, что это поможет в выборе оптимальных путей преодоления этого расстройства у детей с различным типологическим своеобразием в структуре учебной деятельности. Был сделан акцент на изучении специфики мотивационного компонента учебной деятельности у учащихся с нарушением орфографической компетенции, в том числе и у соматически ослабленных учащихся младших классов. Н. В. Паскиной была изучена специфика мотивации к учебной деятельности у школьников с тяжелыми нарушениями речи и предложены пути ее

совершенствования в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ [17]. В исследовании, проходившем на базе ГБОУ школы № 10 Калининского района Санкт-Петербурга в 2020 г. принимали участие 12 школьников с общим недоразвитием речи, обучавшихся по программе 4-го класса для детей с ОВЗ (ТНР). КГ составили 12 школьников, обучавшихся по основной образовательной программе. Средний возраст испытуемых составил 10 лет 7 мес. Методика исследования позволяла выявить как осознанное вербальное, так и эмоциональное отношение к учебе, а также уровень познавательной активности школьников с регуляторной дизорфографией [13, с. 20–28].

Изучение состояния мотивации показало, что у учащихся ЭГ чаще всего (34% детей) наблюдалось доминирование мотивации социальной идентификации. Отношение школьников с регуляторной дизорфографией к учебе определялось советами или примером родителей, учителей, друзей. Это выражалось в поиске социального одобрения и поощрения, стремлении к общению и самоутверждению, а также в избегании ситуаций, в которых есть вероятность потери этого одобрения. Для детей в некоторой степени была характерна и прагматическая мотивация: их интересовали в первую очередь только те предметы, которые как-то могли им пригодиться в будущем, а «русский язык», по их мнению, в число таких предметов не входит.

У нормотипичных школьников в 55% случаев наблюдалось доминирование познавательной мотивации. Это проявлялось в том, что ученикам было интересно учиться, узнавать что-то новое в школе. Данному контингенту обучающихся более интересен процесс решения задачи, чем ее результат. Ученики с мотивацией такого типа направлены на самосовершенствование, саморазвитие и познание нового. Даже среди школьников, орфографическая компетенция которых была достаточно сформирована, только чуть более половины детей имели учебно-познавательные мотивы. Примерно у одинакового количества обучающихся (27% в ЭГ и 23 % в КГ) проявлялось доминирование мотивации достижения успеха в учебной деятельности (мотивация компетентности). При выборе задания учащиеся ориентировались на мнение учителя, хотели быть примером для одноклассников. Таким детям нравилось ходить в школу, и у них много друзей. Познавательная деятельность и самосовершенствование для учащихся с мотивацией такого типа являлась только средством достижения успеха (и, соответственно, социального одобрения). Поэтому такие дети интересовались лишь теми предметами, знание которых, как они полагали, в будущем обеспечит им материальное благополучие.

Внеучебная мотивация, наблюдалась у 11% детей ЭГ. Школьники данной категории не терпели руководства и не считали, что по выставленным оценкам можно судить, насколько они продвинулись в учебе. Такие ученики не надеялись на помощь одноклассников при выполнении сложного задания и не стремились достичь уважения учителей. В то же время они опасались, что не справятся со сложным заданием, но это не могло поставить их в тупик. К овладению орфографией эти школьники положительного эмоционального отношения не обнаруживали (как, впрочем, и к овладению предметом «Русский язык» в целом, и другим учебным предметам). Пассивную отрицательную эмоциональную реакцию у них вызывали учителя, контрольная работа, новый материал, сложное задание, домашнее задание, оценка учителя, ответ на уроке. Эмоциональную активность неопределенного знака вызывала лишь оценка себя как ученика.

Таким образом, если для школьников, характеризующихся доминированием познавательной мотивации и мотивации компетентности и достижения, учение явля-

ется личностно образующей ведущей деятельностью, то учащиеся с мотивацией социальной идентификации и внеучебной мотивацией (а к ним принадлежит практически половина детей с дизорфографией), были ориентированы либо исключительно на взаимоотношения с другими участниками процесса, либо на внеучебные ценности. В качестве личностно образующей выступала совсем другая деятельность. Для них необходимо было организовать такой тип взаимодействия, чтобы учебный процесс получил новую смысловую характеристику [17].

Данные, полученные в исследовании Н. В. Паскиной, были дополнены и уточнены экспериментом В. К. Фроловой [18; 19]. Изучение мотивационного компонента учебной деятельности у школьников проводилась на базе ГБОУ СОШ № 365 им. М. П. Краснолуцкого Фрунзенского района Санкт-Петербурга в 2022/23 гг. ЭГ составили 15 детей с дизорфографией, КГ – 15 детей без нарушений речи. Средний возраст детей 9 лет 8 мес. Методика констатирующего эксперимента, использованная в исследовании Н. В. Паскиной [13, с. 20–28], была детализирована и позволила рассмотреть такие составляющие мотивационного компонента учебной деятельности, как состояние учебно-познавательного интереса и стремления к завершению учебных действий, состояние смыслообразующих (личностных смыслов) и побудительных мотивов.

Анализ данных, полученных в процессе исследования, показал, что преобладающими мотивами как в ЭГ, так и в КГ являются внешний и социальный. Социальные мотивы при этом преобладали в обеих группах: 27% – в КГ и 20% – в ЭГ. Такие школьники учились по привычке, в силу сложившихся обстоятельств, чрезмерного желания посещать школу они не демонстрировали: «идут – и хорошо, не надо идти в школу – тоже нормально». Учились они не для того, чтобы быть образованными, а потому что знали (со слов окружающих их взрослых), что учиться надо для того, чтобы преуспеть в жизни. У 24% всех испытуемых в учебной деятельности преобладал внешний мотив (20% – в КГ и 20% – в ЭГ). Учащиеся с дизорфографией при этом чаще других считали, что учиться грамотно писать по правилам орфографии нужно потому, что заставляет мама, и, если бы не она, они бы вовсе не посещали школу. Такие обучающиеся учились по принуждению, получая положительную оценку, удовлетворяли лишь свои внешне замотивированные потребности в учении. Внешними мотивами могли выступать как родители, так и учителя, сверстники, нежелание выглядеть на фоне других учеников хуже с точки зрения школьной успеваемости. Как показали результаты диагностики состояния учебно-познавательного интереса, у детей КГ преобладает оптимальный уровень сформированности учебно-познавательного интереса – 33%. Например, на вопрос «Почему ты вообще учишься орфографии?» они обычно отвечали, что хотят быть грамотными и научиться работать самостоятельно. Мотивация к овладению орфографией была достаточно устойчива. Иная картина наблюдалась в ЭГ: у 27% школьников с дизорфографией обнаружился низкий уровень сформированности учебной мотивации. В процессе проведения исследования школьники говорили о том, что русский язык трудно усваивается и им интересны только отдельные факты, относящиеся данному предмету. При наблюдении за детьми можно было заметить, что у них возникает положительная реакция на новизну в отношении не только фактического, конкретного материала, но и собственно познавательного, теоретического. Однако при выполнении заданий интерес быстро угасал.

На основании результатов, полученных при изучении стремления к завершению начатого дела, можно было обнаружить, что 53,6% детей ЭГ и 27% КГ не продолжили решение орфографической задачи. По окончании занятия, когда задание

осталось недоделанным, учащиеся не интересовались тем, нужно ли его завершить. Это свидетельствовало о том, что у данной категории детей отсутствовало стремление к завершению начатого дела. Самостоятельно, без дополнительной стимуляции со стороны экспериментатора, закончили решение орфографической задачи лишь 13,4% и 40,2% учащихся ЭГ и КГ соответственно. По окончании занятия данные испытуемые поинтересовались, нужно ли доделать упражнение самостоятельно, причем некоторые приступили к выполнению его уже в кабинете и успешно завершили решение орфографических задач. Это свидетельствовало о том, что у данных детей обнаруживалось высокое стремление к завершению начатого дела, сила и устойчивость возникшего побудительного мотива сформированы. Они имели повышенную учебную мотивацию (ситуативный учебно-познавательный интерес). Данные, полученные в ходе исследования состояния смыслообразующих (внешних) и побудительных (внутренних) мотивов учебной деятельности, позволяют сделать вывод о том, что в ЭГ у 60% детей обнаруживалась низкая устойчивость «внутренних мотивов». Большинство детей выбирали небольшое количество заданий, с минимальной сложностью, но с высокой полезностью, так как полезность была направлена на закрепление материала, а значит, тема задания детям уже точно известна. В КГ у 73% испытуемых наблюдался высокий уровень заинтересованности в решении орфографической задачи.

Результаты исследования в очередной раз показали, что контингент школьников с дизорфографией неравномерен по степени сформированности мотивационного компонента учебной деятельности. Одни дети демонстрировали средний и высокий уровни учебной мотивации, который соответствовал состоянию этого показателя у школьников без нарушений орфографического навыка письма. Другие учащиеся находятся на низком уровне сформированности мотивационного компонента учебной деятельности. Перечисленные факты подтвердили наличие категории школьников, у которых в структуре дефекта преобладало нарушение компонентов учебной деятельности и указало на то, что совершенствование мотивационной сферы является одним из приоритетных направлений в системе работы по преодолению регуляторной дизорфографии.

В 2021 г. А. Н. Литвинцевой было рассмотрено состояние учебной деятельности у школьников Нахимовского военно-морского училища с дизорфографией [20; 21]. Исследование проводилось с января по февраль 2021 г. на базе Нахимовского военно-морского училища Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург. В исследовании принимало участие 59 пятиклассников в возрасте 10–11 лет (27 – ЭГ, 32 – КГ). Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показал, что 30% обучающихся 5-х классов стойко демонстрируют такие особенности в структуре учебной деятельности, как неумение сосредоточиться на задании, ориентироваться в нем, анализировать учебные задания. Обучающиеся регулярно демонстрировали непонимание условия орфографической задачи, неумение подчинить свое учебное поведение речевым инструкциям, недостаточность словесной регуляции учебной деятельности. Выяснилось, что без дополнительной стимулирующей помощи со стороны логопеда нахимовцы не умеют работать с образцом, ограничиваются только беглым его просмотром или вовсе не обращают на него внимания. Характерными приметами этого контингента также явились несформированность самоконтроля, неспособность оценить результаты своей учебной деятельности. Результаты исследования еще раз подтвердили наличие регуляторных трудностей, мешающих ряду школьников овладеть орфографией. Стоит отметить, что специфические особенности учебной деятельности, вызванные своеобразием регуляторной сферы

и демонстрируемые нахимвцами при овладении орфографией, не опосредовались строгой организацией и режимными моментами военного училища, а компенсировались только благодаря логопедическим занятиям.

Анализ литературных данных и собственных исследований по проблеме позволяет утверждать, что существует обширная категория школьников с дизорфографией, в структуре нарушения у которых преобладает расстройство формирования регуляторных предпосылок, отвечающих за формирование орфографической компетенции.

Имеющиеся на настоящий момент сведения позволяют определить регуляторную дизорфографию как стойкое нарушение формирования орфографической компетенции, обусловленное несостоятельностью учебной деятельности как в мотивационной сфере, так и в звеньях целеполагания, планирования и контроля и проявляющееся в стойких и множественных неспецифических ошибках кодирования устной речи в письменную по правилам орфографии.

Проявления регуляторной дизорфографии складываются из двух групп симптомов. Первая группа – качественное своеобразие учебной деятельности, демонстрируемое детьми при изучении школьной программы по предмету «Русский язык», не позволяющее школьникам создавать алгоритм решения орфографической задачи, следовать ему и осуществлять контроль письма с учетом данного алгоритма. Вторая группа симптомов – множественные неспецифические орфографические ошибки в разных видах письменных работ.

Существующий в настоящий момент инструментарий дает возможность логопедупрактику включать мероприятия, направленные на коррекцию регуляторной дизорфографии в систему логопедической работы по преодолению нарушений письма у школьников, создавать на их основе собственные технологии и методики, позволяющие преодолеть данное расстройство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: метод. материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт / под ред. М. Г. Храковской. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. С. 195–218.
2. Ахутина Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы междунар. конф. / отв. ред. Л. А. Пиотровская. 2004. С. 82–97.
3. Гуцинская М. В., Екжанова Е. А. Экспериментальное изучение предикторов регуляторных и зрительно-пространственных дисграфических нарушений у младших школьников // Вестник ЧГУ. 2016. № 1 (70). С. 83–87.
4. Качушкина О. А., Дубровина Т. И. Выявление регуляторной дисграфии у младших школьников // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: материалы междунар. науч.-практ. конф. Калуга, 2023. С. 260–271.
5. Носова Н. В., Криницына Г. М. Регуляторная дисграфия как педагогический феномен: модель выявления и диагностический инструментарий // Modern Humanities Success. 2023. № 8. С. 228–232.
6. Саблева А. С. Нейропсихологические механизмы расстройств чтения и письма у младших школьников // Русский журнал детской неврологии. 2021. Т. 16, № 3. С. 55–62.
7. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008.
8. Елецкая О. В. Методика диагностики дисграфии у школьников: учеб.-метод. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. 208 с.

9. Елецкая О. В. Пути совершенствования учебной деятельности школьников с дизорфографией // Логопед: науч.-метод. журн. 2012. № 2. С. 64–75.
10. Апробация модели логопедической диагностики состояния учебной деятельности младших школьников с дизорфографией в условиях специальной (коррекционной) школы / О. В. Елецкая, В. П. Смирнова, О. А. Хвостова, Н. С. Куликова // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2015. № S23. С. 11–15.
11. Состояние учебной мотивации, самооценки и уровня притязаний младших школьников с нарушениями письменной речевой компетенции / А. В. Щукин, О. В. Елецкая, В. П. Смирнова, Д. А. Щукина // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: материалы VIII междунар. теоретико-методологического семинара. 2016. С. 81–88.
12. Пути формирования целеобразования как первой фазы учебной деятельности у учащихся начальных классов с задержкой психического развития на уроках русского языка / О. В. Елецкая, Н. В. Паскина, А. В. Пионтек, Н. Н. Черевичная // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2015. № S23. С. 51–55.
13. Елецкая О. В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией: учеб.-метод. пособие. М.: НКЦ, 2016. 160 с.
14. Кузьменко А. С., Елецкая О. В. Причины и проявления регуляторной дизорфографии у учащихся третьих классов общеобразовательных школ // Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 75–78.
15. Елецкая О. В., Китикова А. В. Коррекция регуляторной дизорфографии у школьников: Рабочая программа: Программно-методические материалы / под науч. ред. О. Н. Тверской. М.: Редкая птица, 2018. 72 с.
16. Елецкая О. В., Китикова А. В. Я учусь учиться! Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией: учеб. пособие / под науч. ред. О. Н. Тверской. М.: Редкая птица, 2018. 176 с.
17. Елецкая О. В., Паскина Н. В. Специфика мотивации к учебной деятельности у школьников с тяжелыми нарушениями речи и пути ее формирования в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Непрерывное сопровождение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (на примере Ленинградской области): материалы Всерос. науч. конф. СПб., 2020. С. 37–43.
18. Елецкая О.В., Фролова В.К. Состояние мотивационного компонента учебной деятельности у школьников с дизорфографией // Специальное образование XXI века: материалы междунар. науч. форума. СПб., 2022. С. 117–123.
19. Фролова В. К. Совершенствование мотивационного компонента учебной деятельности у школьников с дизорфографией // Актуальные проблемы науки: взгляд студентов: материалы Всерос. с междунар. участием студенческой науч. конф.: в 2 ч. / отв. ред. О. В. Кублицкая. СПб., 2023. С. 405–407.
20. Елецкая О. В., Литвинцева А. В. Состояние учебной деятельности у школьников нахимовского военно-морского училища с дизорфографией // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2021. С. 362–369.
21. Литвинцева А. В. Специфика учебной деятельности у обучающихся пятых классов нахимовского военно-морского училища с нарушением формирования орфографической компетенции // Психолого-педагогические проблемы социализации личности в условиях нормативного и нарушенного развития: сб. ст. участников Междунар. конкурса студенческих науч.-исслед. работ по педагогике, психологии и дефектологии. Киров, 2021. С. 200–205.

REFERENCES

1. Akhutina T. V. Neyropsikhologicheskii podkhod k diagnostike i korrektsii trudnostey obucheniya pismu. In: *Sovremennyye podkhody k diagnostike i korrektsii rechevykh rasstroystv: metod. materialy nauch.-prakt. konf. "Tsentralnye mekhanizmy rechi"*, posvyashchennoy pamyati prof. N. N. Traugott. Ed. by M. G. Khrakovskaya. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. Pp. 195–218.
2. Akhutina T. V., Velichenkova O. A., Inshakova O. B. Disgrafiya: neyropsikhologicheskii i psikhologo-pedagogicheskii analiz. In: *Chelovek pishushchiy i chitayushchiy: problemy i nablyudeniya. Proceedings of International conference*. Ed. by L. A. Piotrovskaya. 2004. Pp. 82–97.
3. Gushchinskaya M. V., Ekzhanova E. A. Eksperimentalnoe izuchenie prediktorov regulyatornykh i zritelno-prostranstvennykh disgraficheskikh narusheniy u mladshikh shkolnikov. *Vestnik ChGU*. 2016, No. 1 (70), pp. 83–87.
4. Kachushkina O. A., Dubrovina T. I. Vyyavlenie regulyatornoy disgrafii u mladshikh shkolnikov. In: *Problemy i perspektivy sovremennogo doskolnogo, nachalnogo i spetsialnogo obrazovaniya i ikh professionalnogo obespecheniya. Proceedings of international scientific-practical conference*. Kaluga, 2023. Pp. 260–271.
5. Nosova N. V., Krinitsyna G. M. Regulyatornaya disgrafiya kak pedagogicheskii fenomen: model vyyavleniya i diagnosticheskii instrumentariy. *Modern Humanities Success*. 2023, No. 8, pp. 228–232.
6. Sableva A. S. Neyropsikhologicheskii mekhanizmy rasstroystv chteniya i pisma u mladshikh shkolnikov. *Russkiy zhurnal detskoy nevrologii*. 2021, Vol. 16, No. 3, pp. 55–62.
7. Eletskaia O. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorfofografii u uchashchikhsya pyatykh klassov obshcheobrazovatelnoy shkoly. *PhD dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2008.
8. Eletskaia O. V. *Metodika diagnostiki dizorfofografii u shkolnikov: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: FORUM: INFRA-M, 2014. 208 p.
9. Eletskaia O. V. Puti sovershenstvovaniya uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov s dizorfofografiy. *Logoped: nauch.-metod. zhurn.* 2012, No. 2, pp. 64–75.
10. Eletskaia O. V., Smirnova V. P., Khvostova O. A., Kulikova N. S. Aprobatsiya modeli logopedicheskoy diagnostiki sostoyaniya uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkolnikov s dizorfofografiy v usloviyakh spetsialnoy (korrektsionnoy) shkoly. *Nauch.-metod. elektron. zhurn. "Kontsept"*. 2015, No. S23, pp. 11–15.
11. Shchukin A. V., Eletskaia O. V., Smirnova V. P., Shchukina D. A. Sostoyanie uchebnoy motivatsii, samootsenki i urovnya prityazaniy mladshikh shkolnikov s narusheniyami pismennoy rechevoy kompetentsii. In: *Teoriya, istoriya i metodologiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami. Proceedings of the VIII International theoretical and methodological seminar*. 2016. Pp. 81–88.
12. Eletskaia O. V., Paskina N. V., Piontek A. V., Cherevichnaya N. N. Puti formirovaniya tseleobrazovaniya kak pervoy fazy uchebnoy deyatel'nosti u uchashchikhsya nachalnykh klassov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya na urokakh russkogo yazyka. *Nauch.-metod. elektron. zhurn. "Kontsept"*. 2015, No. S23, pp. 51–55.
13. Eletskaia O. V. *Formirovanie uchebnoy deyatel'nosti u shkolnikov s dizorfofografiy: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: NKTs, 2016. 160 p.
14. Kuzmenko A. S., Eletskaia O. V. Prichiny i proyavleniya regulyatornoy dizorfofografii u uchashchikhsya tretykh klassov obshcheobrazovatelnykh shkol. In: *Spetsialnoe obrazovanie. Proceedings of the XIII International scientific-practical conference*. 2017. Pp. 75–78.
15. Eletskaia O. V., Kitikova A. V. *Korrektsiya regulyatornoy dizorfofografii u shkolnikov: Rabochaya programma: Programmno-metodicheskie materialy*. Ed. by O. N. Tverskaya. Moscow: Redkaya ptitsa, 2018. 72 p.

16. Eletskaia O. V., Kitikova A. V. *Ya uchus uchitsya! Formirovanie uchebnoy deyatelnosti u shkolnikov s dizorfografiy: ucheb. posobie*. Ed. by O. N. Tverskaya. Moscow: Redkaya ptitsa, 2018. 176 p.
17. Eletskaia O. V., Paskina N. V. Spetsifika motivatsii k uchebnoy deyatelnosti u shkolnikov s tyazhelymi narusheniyami rechi i puti ee formirovaniya v protsesse psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semyi rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya. In: Nepreryvnoe soprovozhdenie semey, nakhodyashchikhsya v trudnoy zhiznennoy situatsii (na primere Leningradskoy oblasti). *Proceedings of All-Russian scientific conference*. St. Petersburg, 2020. Pp. 37–43.
18. Eletskaia O.V., Frolova V.K. Sostoyanie motivatsionnogo komponenta uchebnoy deyatelnosti u shkolnikov s dizorfografiy. In: Spetsialnoe obrazovanie XXI veka. *Proceedings of International scientific forum*. St. Petersburg, 2022. Pp. 117–123.
19. Frolova V. K. Sovershenstvovanie motivatsionnogo komponenta uchebnoy deyatelnosti u shkolnikov s dizorfografiy. In: Aktualnye problemy nauki: vzglyad studentov. *Proceedings of All-Russian with International participation student scientific conference*. In 2 vols. Ed. by O. V. Kublitskaya. St. Petersburg, 2023. Pp. 405–407.
20. Eletskaia O. V., Litvintseva A. V. Sostoyanie uchebnoy deyatelnosti u shkolnikov nakhimovskogo voenno-morskogo uchilishcha s dizorfografiy. In: Osobyi rebenok: Obuchenie, vospitanie, razvitie. *Proceedings of International scientific-practical conference*. Yaroslavl, 2021. Pp. 362–369.
21. Litvintseva A. V. Spetsifika uchebnoy deyatelnosti u obuchayushchikhsya pyatykh klassov nakhimovskogo voenno-morskogo uchilishcha s narusheniem formirovaniya orfograficheskoy kompetentsii. In: Psikhologo-pedagogicheskie problemy sotsializatsii lichnosti v usloviyakh normativnogo i narushennogo razvitiya. *Collection of articles by participants in an international competition of scientific works on pedagogy, psychology and defectology*. Kirov, 2021. Pp. 200–205.

Елецкая Ольга Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной педагогики и логопедии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы

e-mail: olga_eletskaia@mail.ru

Eletskaia Olga V., PhD in Education, Assistant Professor, Applied Pedagogy and Speech Therapy Department, Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

e-mail: olga_eletskaia@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2023

The article was received on 15.11.2023