

Наталья Николаевна Яковлева

Natal'ya N. Yakovleva

**ОСОБЕННОСТИ
ДИАГНОСТИКИ
И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ
НАРУШЕНИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ДИСГРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ
ИНТЕГРАТИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**DIAGNOSTICS
AND REHABILITATION
OF SPEECH DISORDERS
IN STUDENTS
WITH DYSGRAPHIA
IN AN INTEGRATIVE
EDUCATIONAL
ENVIRONMENT**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия, logoped_natali@mail.ru, SPIN-код: 4615-1090

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia, logoped_natali@mail.ru, SPIN code: 4615-1090

Аннотация. В статье представлено определение интегративной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями и показана необходимость создания специальных условий для оказания помощи обучающимся с дисграфией в общеобразовательном классе, за счет чего обеспечивается усвоение программы по учебным предметам «русский язык», «литературное чтение».

В статье описаны результаты исследования особенностей речевого и когнитивного развития и коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды. Рассмотрены современные подходы к выявлению и преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с учетом принципов инклюзивного

Abstract. The article defines integrative educational environment for students with special educational needs and shows the need to create special conditions to help students with dysgraphia in a general education class, thereby ensuring program knowledge acquisition in the academic subjects “Russian language” and “Reading Literature”.

The article describes the results of a study of the peculiarities of speech and cognitive development and rehabilitation of speech disorders in children with dysgraphia in an integrative educational environment. It also dwells on the modern approaches to identifying and overcoming written speech disorders in primary school students, taking into account the principles of inclusive education. The author presents empirical data on the interdependence of various types of dysgraphia and the underdevelopment

образования. Автор представил эмпирические данные о взаимообусловленности различных видов дисграфии и недостаточности развития отдельных высших психических функций. На основе экспериментального исследования выявлены наиболее эффективные методы диагностики различных форм дисграфии и предложена комплексная коррекционная программа, адаптированная к условиям интегративного обучения, в которую были включены четыре компонента, в комплексе обеспечивающие системное воздействие на развитие когнитивного базиса письма и речевой системы в целом. Установлена статистически значимая эффективность применения мультисенсорного и дифференцированного подходов в коррекции дисграфии. Полученные результаты могут быть использованы специалистами для оптимизации логопедической работы в условиях современной образовательной среды.

Ключевые слова: логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, письменная речь, письмо, дисграфия, речевые нарушения, интегративная образовательная среда, диагностика, коррекционная работа, начальная школа, младшие школьники, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, нарушения письма.

Информация об авторе: Яковлева Наталья Николаевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, адрес: 191002, Россия, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13, email: logoped_natali@mail.ru.

of certain higher mental functions. Based on the experimental study, the most effective methods for diagnosing various forms of dysgraphia are identified and a comprehensive rehabilitation program adapted to the conditions of integrative learning is proposed, which includes four components that together provide a systemic impact on the development of the cognitive basis of writing and the speech system as a whole. The article reports statistically significant effectiveness of using multisensory and differentiated approaches in the rehabilitation of dysgraphia. The results obtained can be used by specialists to optimize logopedic work in the situation of a modern educational environment.

Keywords: logopedics, speech disorders, children with speech disorders, written speech, writing, dysgraphia, disorders of speech, integrative educational environment, diagnostics, correction, primary school, junior schoolchildren, inclusive education, inclusive education environment, writing disorders.

Author's information: Yakovleva Natal'ya Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Special Pedagogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia.

Для цитирования: Яковлева, Н. Н. Особенности диагностики и коррекции речевых нарушений у обучающихся с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 2 (78). — С. 93-108.

For citation: Yakovleva, N. N. (2025). Diagnostics and Rehabilitation of Speech Disorders in Students with Dysgraphia in an Integrative Educational Environment. *Special Education*, 2(78), pp. 93-108. (In Russ.).

Введение

Проблема нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста приобретает особую актуальность в связи с увеличением числа детей с дисграфией в общеобразовательных школах и активным внедрением инклюзивных форм обучения [3; 10; 18]. Согласно современным исследованиям, распространенность дисграфии среди учащихся начальных классов колеблется от 10 до 25 % [17; 18]. В условиях интегративной образовательной среды, под которой понимается специально организованная система, объединяющая образовательные, коррекционные, психологические и социальные ресурсы, направленные на академическое развитие и социализацию обучающихся с дисграфией, возникает необходимость разработки новых подходов к диагностике и коррекции данного нарушения с учетом особенностей инклюзивного процесса.

Анализ научной литературы показывает, что несмотря на значительное количество исследований, посвященных дисграфии (Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева,

И. Н. Садовникова и др.), недостаточно изученными остаются вопросы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией именно в условиях интегративного обучения [1; 8; 10; 15]. Существующие методики часто требуют индивидуальной работы и не всегда могут быть эффективно реализованы в рамках интегративной образовательной среды. Целью настоящего исследования является изучение особенностей развития когнитивных функций и письменной речи у обучающихся с дисграфией, а также разработка эффективной системы коррекции речевых нарушений в условиях интегративной образовательной среды.

Дисграфия представляет собой специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1; 4; 5]. В отечественной логопедии выделяют следующие основные формы дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую [9].

Интегративная образовательная среда предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс с созданием специальных условий для их успешного обучения [7; 19; 20]. В данном контексте важно разработать такие формы организации диагностики и коррекции дисграфии, которые были бы эффективны в условиях классно-урочной системы и позволяли бы обеспечить индивидуальный подход к ребенку с нарушениями письменной речи.

Современные исследования показывают, что эффективность коррекционной работы при дисграфии значительно повышается при комплексном подходе, учитывающем психолингвистические, нейропсихологические и педагогические аспекты проблемы [6; 13]. Особую значимость приобретает мультисенсорный подход, позволяющий задействовать различные анализаторы в процессе коррекции нарушений письма [16; 17].

Методика исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в период с сентября 2022 по июнь 2024 года. В исследовании приняли участие 210 учащихся 4-х классов с нарушениями письменной речи.

Для решения поставленных задач использовались эмпирические методы: анализ психолого-

педагогической и логопедической литературы по проблеме; анализ педагогической документации; логопедическое обследование с использованием экспресс-диагностики письменной речи младших школьников (И. Н. Садовникова); нейропсихологическое обследование высших психических функций (Т. В. Ахутина); педагогический эксперимент и методы математической статистики: критерий χ^2 Пирсона, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей речевых нарушений у детей с дисграфией; формирующий эксперимент, включающий разработку и апробацию комплексной программы коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды; контрольный эксперимент, позволяющий оценить эффективность предложенной коррекционной программы. На этапе формирующего эксперимента испытуемые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы, сопоставимые по возрасту и структуре речевого нарушения.

Результаты и обсуждение

Результаты комплексного логопедического обследования детей с нарушениями письма свиде-

тельствуют о гетерогенности этиопатогенетических механизмов дисграфии в изучаемой группе. Преобладающей формой данного нарушения являлась дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, диагностированная у 45,3 % обследуемых, что коррелирует с литературными данными о высокой распространенности данного варианта дисграфических расстройств в младшем школьном возрасте (Р. И. Лалаева [10], Н. В. Разживина [13], Н. Н. Яковлева [19]). Акустическая дисграфия, обусловленная недостаточностью фонематического восприятия и дифференциации фонем, выявлена у 25,6 % детей, что указывает на значимость сенсорного компонента в структуре дисграфических расстройств. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии диагностирована у 12,8 % обследуемых, аграмматическая — у 9,3 %, оптическая — у 7,0 %.

Особого внимания заслуживает факт наличия смешанных форм дисграфии у 27,9 % обследуемых, что свидетельствует о комплексном характере нарушения и полиморфности его патогенетических механизмов. Данное наблюдение согласуется с современными представлениями о мультифакторной природе дисграфии и вовлеченности различных мозговых структур в обеспечение навыка письма (Т. В. Ахутина [1], Ю. В. Микадзе [12]).

Анализ сопряженности дисграфии с нарушениями устной речи выявил, что у подавляющего большинства детей (88,4 %) имели место различные речевые расстройства, что подтверждает системный характер речевых нарушений при дисграфии и теоретические положения о тесной взаимосвязи устной и письменной речи. Среди нарушений устной речи доминировало фонетико-фонематическое недоразвитие, диагностированное у 47,7 % обследуемых, что коррелирует с высокой частотой дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и акустической дисграфии в обследуемой выборке. Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) выявлено у 32,6 % детей, IV уровень речевого развития — у 8,1 %, что отражает системную недостаточность языковых процессов различного уровня сложности.

Примечательно, что у 11,6 % обследуемых нарушения устной речи не обнаружены, что верифицирует теоретическое положение о возможности возникновения дисграфии на фоне нормативного развития устной речи при несформированности иных психических функций, участвующих в реализации навыка письма (зрительно-пространственных, моторных, регуляторных). Данное наблюдение согласуется с нейропсихологической концепцией письма как

сложной функциональной системы, интегрирующей различные структурно-функциональные компоненты (Т. Г. Визель [4]; Л. С. Цветкова [17]). Следовательно, нарушение письма может возникать при изолированной недостаточности отдельных компонентов данной функциональной системы при относительной сохранности других, в том числе и устной речи.

Полученные результаты позволяют заключить, что дисграфия представляет собой гетерогенное

нарушение, характеризующееся вариативностью этиопатогенетических механизмов и клинических проявлений, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к диагностике и коррекции данного расстройства с учетом его патогенетической специфики. Нейropsychологическое обследование выявило у детей с дисграфией нарушения различных компонентов высших психических функций (рис. 1).

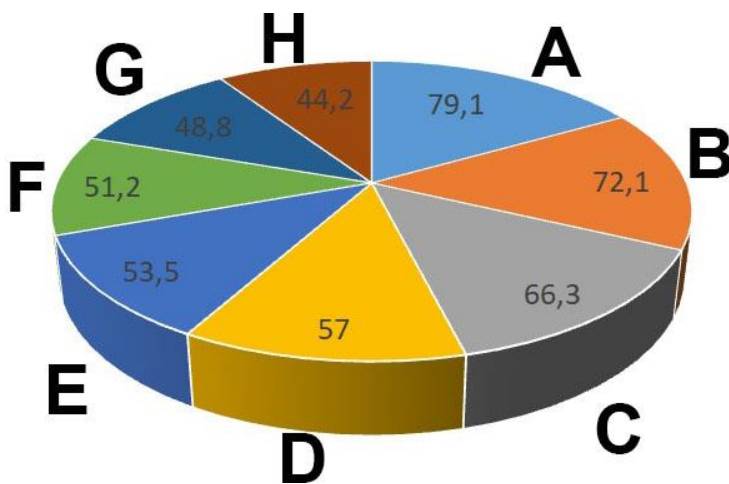


Рис. 1. Результаты нейропсихологического обследования детей с дисграфией

Прим. А — фонематическое восприятие, В — слухоречевая память, С — зрительно-пространственные функции, D — кинестетический праксис, Е — регуляция и контроль деятельности, F — кинетический праксис, G — зрительная память, H — слухомоторная координация

Проведенный корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между типологическими вариантами дисграфии и нарушениями определенных компонентов высших психических функций, что позволяет верифицировать патогенетические механизмы различных форм нарушений письма. Наиболее выраженная корреляционная зависимость обнаружена между оптической дисграфией и нарушениями зрительно-пространственных функций ($r = 0,82$, $p < 0,01$), что свидетельствует о ключевой роли пространственного фактора в генезе данной формы дисграфии. Данный результат согласуется с нейропсихологической концепцией о функциональной значимости теменно-затылочных отделов коры головного мозга в обеспечении зрительно-пространственных операций при реализации навыка письма (Т. В. Ахутина, 2019; А. В. Семенович, 2021). Значимая корреляция оптической дисграфии с нарушениями зрительной памяти ($r = 0,69$, $p < 0,01$) подтверждает мнемический компонент данного типа нарушения, связанный с трудностями формирования устойчивых зрительных образов графем.

Акустическая дисграфия демонстрирует высокую степень сопряженности с нарушениями фонематического восприятия ($r = 0,76$, $p < 0,01$), что подтверждает основополагающую роль фо-

нематического дефицита в структуре данной формы нарушения письма. Корреляция акустической дисграфии с дефицитом слухоречевой памяти ($r = 0,64$, $p < 0,01$) указывает на вовлеченность мнестических процессов в фонематическую обработку речевой информации и свидетельствует о системном характере нарушения фонологического компонента речевой деятельности при данной форме дисграфии (Р. И. Лалаева [10]; Т. Г. Визель [4]).

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза обнаруживает статистически значимую корреляцию с нарушениями регуляции и контроля деятельности ($r = 0,58$, $p < 0,01$), что свидетельствует о существенной роли регуляторного компонента в осуществлении операций сегментации речевого потока. Данный результат согласуется с современными представлениями о значимости префронтальных отделов коры головного мозга в обеспечении произвольного анализа и синтеза языковых единиц (А. Н. Корнев [8]; Ю. В. Микадзе [12]).

Грамматическая дисграфия коррелирует с нарушениями слухоречевой памяти ($r = 0,57$, $p < 0,01$) и регуляции деятельности ($r = 0,52$, $p < 0,01$), что отражает комплексный характер патогенетических механизмов данной формы нарушения письма, включающих как мнестический, так и регу-

ляторный компоненты, необходимые для усвоения и автоматизации грамматических норм языка (О. А. Величенкова [3]; М. Н. Русецкая [14]).

Анализ академической успеваемости детей с дисграфией демонстрирует широкий спектр учебных трудностей, не ограничивающихся предметной областью русского языка. Значительные затруднения в освоении программы по русскому языку обнаруживаются у подавляющего большинства обследуемых (84,9 %), что закономерно отражает непосредственное влияние дисграфических расстройств на усвоение письменной речи как предмета школьного обучения. Существенный процент детей испытывает проблемы в освоении литературного чтения (67,4 %), что указывает на коморбидность дисграфии и дислексии, основанную на общности их патогенетических механизмов. Примечательно, что значительная доля обследуемых (41,9 %) демонстрирует трудности в усвоении математики, что может быть обусловлено как общими нейропсихологическими механизмами нарушений письма и счетных операций, так и вторичным характером математических трудностей, связанных с проблемами понимания и интерпретации текстовых задач в условиях недостаточно сформированной письменной речи.

Полученные результаты верифицируют полифакторную модель дисграфии, согласно которой различные формы нарушений письма имеют специфические нейропсихологические механизмы, связанные с дисфункцией определенных компонентов высших психических функций. Данные корреляционного анализа подтверждают обоснованность дифференцированного подхода к диагностике и коррекции дисграфии с учетом патогенетической специфики ее различных форм.

На основании результатов комплексного логопедического обследования была разработана и апробирована дифференцированная программа коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией, базирующаяся на полимодальном интегративном подходе. Методологическим основанием коррекционной программы послужили фундаментальные теоретические положения о системной организации высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), концепция уровневой организации письменной речи (Р. Е. Левина; И. Н. Садовникова) и принципы нейропсихологической коррекции (А. В. Семенович; Л. С. Цветкова).

Структура коррекционной программы характеризовалась модульной организацией и включала четыре взаимосвязанных компонента, обеспечивающих комплекс-

сное воздействие на различные звенья функциональной системы письма.

Первый компонент представлял собой дифференцированную логопедическую работу, специфика которой определялась патогенетическим механизмом дисграфии и структурой речевого нарушения. Данный компонент предусматривал формирование базовых предпосылок письменной речи: развитие фонематического восприятия и фонематических представлений, формирование навыков языкового анализа и синтеза различной степени сложности, совершенствование лексико-грамматических категорий и связной речи. Особое внимание уделялось развитию зрительно-пространственных функций и графомоторных навыков как значимых компонентов письменной деятельности. Дифференцированный подход реализовывался через вариативность методических приемов и дидактических материалов в зависимости от формы дисграфии, что соответствует современным представлениям о гетерогенности дисграфических расстройств (А. Н. Корнев; Р. И. Лаева).

Второй компонент программы основывался на принципах нейропсихологической коррекции и был направлен на формирование функционального базиса письменной речи через развитие когнитивных функций, обеспечи-

вающих процесс письма. Данный компонент включал комплекс упражнений по развитию мнестических процессов (слухоречевой и зрительной памяти), формированию различных видов праксиса (кинестетического и кинетического), развитию произвольной регуляции и контроля деятельности. Нейропсихологическая коррекция реализовывалась с учетом принципа системной дизонтогенетической коррекции, предполагающего активизацию компенсаторных механизмов и формирование сложных функциональных систем через развитие базовых психических процессов (Т. В. Ахутина, Ю. В. Микадзе).

Третий компонент программы обеспечивал интеграцию коррекционной работы в учебный процесс через разработку специализированных упражнений для использования на уроках русского языка и литературного чтения, создание алгоритмов и опорных схем для самостоятельной работы учащихся, а также внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс коррекции дисграфии. Данный компонент способствовал генерализации сформированных навыков и их интеграции в учебную деятельность, что согласуется с экологической валидностью индивидуализации обучения, и наиболее активному включению учителя в коррекционно-развивающий процесс. Обес-

печивались применение им специальных средств обучения, адаптация учебных дидактических материалов, изменение способов подачи материала на уроке.

Четвертый компонент программы был направлен на организацию эффективного взаимодействия специалистов в рамках интегративной образовательной среды и предусматривал координацию работы логопеда, психолога и учителя, разработку индивидуальных образовательных маршрутов для детей с дисграфией, а также консультирование родителей по вопросам организации домашних занятий. Реализация данного компонента обеспечивала системность и непрерывность коррекционного воздействия, что является одним из ключевых факторов эффективности преодоления нарушений письменной речи.

Апробация разработанной программы осуществлялась в течение одного учебного года с использованием экспериментального дизайна с контрольной группой. Экспериментальная группа получала комплексную коррекционную помощь в соответствии с разработанной программой, в то время как контрольная группа была охвачена традиционной логопедической помощью в форме индивидуальных и подгрупповых занятий. Данный методологический подход позволил объективизировать эффективность пред-

ложенной коррекционной программы и верифицировать ее преимущества в сравнении с традиционными логопедическими методиками.

После завершения формирующего эксперимента было проведено повторное обследование детей обеих групп. Результаты показали значительное улучшение показателей письменной речи у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, в обеих группах произошло статистически значимое улучшение всех показателей письменной речи. Однако в экспериментальной группе эти изменения были более выраженными, что подтверждается статистически значимыми различиями между группами после проведения коррекционной работы.

Анализ частоты специфических ошибок при письме также показал более существенное снижение их количества в экспериментальной группе. Количество ошибок на замену и смешение букв сократилось в ЭГ на 68,4 %, в КГ — на 42,1 %; пропуски букв и слогов — в ЭГ на 74,2 %, в КГ — на 45,6 %; ошибки языкового анализа и синтеза — в ЭГ на 71,7 %, в КГ — на 48,3 %;agramматизмы — в ЭГ на 65,9 %, в КГ — на 39,7 %; оптические ошибки — в ЭГ на 69,5 %, в КГ — на 43,2 %.

Таблица 1

Динамика показателей письменной речи у детей с дисграфией после коррекционной работы (средний балл по 10-балльной шкале, $M \pm \sigma$)

Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
	до начала эксперимента	после	до начала эксперимента	после	
Звуко-буквенный анализ	4,2 \pm 1,1	7,8 \pm 0,9*	4,3 \pm 1,2	6,1 \pm 1,1*	2,86**
Слоговой анализ и синтез	4,5 \pm 1,3	8,1 \pm 0,8*	4,6 \pm 1,2	6,4 \pm 1,0*	2,58**
Языковой анализ предложений	3,8 \pm 1,2	7,6 \pm 1,0*	3,9 \pm 1,1	5,8 \pm 1,2*	2,93**
Грамматическое оформление письма	3,9 \pm 1,0	7,4 \pm 0,9*	4,0 \pm 1,1	5,9 \pm 1,0*	2,67**
Оптико-пространственные функции	4,3 \pm 1,2	7,9 \pm 0,8*	4,2 \pm 1,3	6,2 \pm 1,1*	2,72**
Орфографические навыки	3,6 \pm 0,9	6,8 \pm 1,1*	3,7 \pm 1,0	5,3 \pm 1,2*	2,51**

Прим. * $p < 0,01$ при сравнении показателей до и после коррекционной работы внутри группы

** $p < 0,01$ при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп после коррекционной работы

Оценка степени овладения программой по русскому языку показала, что в экспериментальной группе у 79,1 % обучающихся отмечалось значительное улучшение успеваемости, в то время как в контрольной группе подобная динамика наблюдалась толь-

ко у 48,8 % четвероклассников, различия статистически значимы ($\chi^2 = 8,76$, $p < 0,01$).

Положительная динамика в развитии высших психических функций, обеспечивающих процесс письма, также была более выражена в экспериментальной группе (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей развития высших психических функций у детей с дисграфией после коррекционной работы (средний балл по 10-балльной шкале, $M \pm \sigma$)

Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
	до начала эксперимента	после	до начала эксперимента	после	
Фонематическое восприятие	4,5 \pm 1,2	8,2 \pm 0,9*	4,6 \pm 1,1	6,5 \pm 1,0*	2,87**
Слухоречевая память	4,3 \pm 1,1	7,9 \pm 0,8*	4,4 \pm 1,0	6,3 \pm 1,1*	2,64**

Показатели	ЭГ		КГ		t-критерий Стьюдента
	до начала эксперимента	после	до начала эксперимента	после	
Зрительно-пространственные функции	4,1±1,3	7,8±1,0*	4,2±1,2	6,0±1,2*	2,79**
Кинестетический праксис	4,7±0,9	7,6±0,8*	4,6±1,0	6,4±0,9*	2,42**
Регуляция и контроль деятельности	3,9±1,0	7,3±0,9*	4,0±1,1	5,8±1,0*	2,56**

Прим. * $p < 0,01$ при сравнении показателей до и после коррекционной работы внутри группы

** $p < 0,01$ при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп после коррекционной работы

Корреляционный анализ выявил наличие статистически значимой связи между улучшением показателей высших психических функций и снижением количества специфических ошибок при письме в экспериментальной группе. Наиболее сильные корреляции обнаружены между улучшением фонематического восприятия и снижением количества ошибок на замену и смешение букв ($r = 0,78$, $p < 0,01$); между развитием зрительно-пространственных функций и снижением оптических ошибок ($r = 0,82$, $p < 0,01$); между улучшением регуляции и контроля деятельности и снижением ошибок языкового анализа и синтеза ($r = 0,74$, $p < 0,01$).

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют выделить ряд особенностей диагностики и коррекции речевых нарушений у детей

с дисграфией в рамках интегративной образовательной среды.

В первую очередь следует отметить необходимость комплексного подхода к диагностике, включающего не только логопедическое, но и нейропсихологическое обследование. Это позволяет выявить механизмы нарушения письма и определить оптимальные пути коррекции. Полученные нами данные о корреляции между типом дисграфии и нарушениями определенных компонентов высших психических функций подтверждают результаты исследований Т. В. Ахутиной [1], А. Н. Корнева [9], указывающих на нейропсихологическую природу различных форм дисграфии.

Важным аспектом диагностики в условиях интегративной образовательной среды является оценка влияния нарушений письменной речи на успеваемость по

различным предметам. Наше исследование показало, что дети с дисграфией испытывают трудности не только в освоении русского языка, но и других предметов.

Разработанная нами программа коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды показала высокую эффективность, что подтверждается статистически значимыми различиями между экспериментальной и контрольной группами по всем исследуемым показателям. Особую значимость имеет тот факт, что положительная динамика наблюдалась не только в сфере письменной речи, но и в развитии высших психических функций, обеспечивающих процесс письма.

Полученные результаты позволяют выделить следующие ключевые принципы эффективной коррекции речевых нарушений у детей с дисграфией в рамках интегративной образовательной среды:

- дифференцированный подход в зависимости от формы дисграфии и структуры нарушения. Данный принцип согласуется с рекомендациями Р. И. Лаласовой [10] и О. Б. Иншаковой [6], подчеркивающих необходимость учета механизма нарушения при планировании коррекционной работы;

- комплексность воздействия, направленного как на коррекцию нарушений письменной речи, так и

на развитие высших психических функций, обеспечивающих процесс письма. Этот принцип соответствует нейropsychологическому подходу, развиваемому в работах Т. В. Ахутиной [1] и Ж. М. Глоzman [4];

- мультисенсорный подход, предполагающий активизацию различных анализаторов в процессе коррекции, интеграции коррекционной работы в учебный процесс, особенно важен в условиях интегративной образовательной среды;

- взаимодействие специалистов различного профиля (логопеда, психолога, учителя) и родителей в процессе коррекционной работы в условиях инклюзивного образования.

Выявленные в нашем исследовании корреляции между улучшением показателей высших психических функций и снижением количества специфических ошибок при письме подтверждают положение о взаимосвязи нейropsychологических механизмов и проявлений дисграфии, что согласуется с результатами исследований Т. Г. Визель [4], А. Н. Корнева [9] и акцентирует внимание на необходимости учитывать структуру межфункциональных связей в процессе коррекции.

Заключение

Результаты проведенного исследования подчеркивают значимость комплексного, дифферен-

цированного и интегративного подхода к диагностике и коррекции дисграфии в условиях инклюзивного образования, позволяющего выявить не только нарушение, но его механизмы, что в дальнейшем обеспечит эффективность коррекционно-развивающей работы.

Применение нейропсихологических и мультисенсорных методов, а также активное взаимодействие всех участников образовательного процесса обеспечивает повышение качества речи и усвоение обучающимся с дисграфией программы по учебному предмету «русский язык», способствует их успешной адаптации и академической успешности в целом.

Перспективы дальнейшего исследования. В последующем мы планируем более глубоко исследовать готовность учителей общеобразовательных школ к активному взаимодействию в рамках индивидуально-ориентированной помощи обучающимся с дисграфией.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — Текст : непосредственный.
2. Бабина, Г. В. Структурно-слововая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. — Москва : Прометей, 2022. — 218 с. — Текст : непосредственный.
3. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических

нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : 13.00.03 : дис. ... канд. пед. наук / Величенкова О. А. ; Московский государственный педагогический университет. — Москва, 2002. — 185 с. — Текст : непосредственный.

4. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Г. Визель. — Москва : АСТ, 2009. — 128 с. — Текст : непосредственный.

5. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста : учебник для вузов / Ж. М. Глозман. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 249 с. — Текст : непосредственный.

6. Иншакова, О. Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников / О. Б. Иншакова. — 2-е изд. — Москва : В. Секачев, 2020. — 284 с. — Текст : непосредственный.

7. Каракулова, Е. В. Интегративный подход в обучении русскому языку младших школьников с нарушениями письма / Е. В. Каракулова, Е. А. Конева, Н. А. Конева, Н. В. Обухова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 1. — С. 5–24.

8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : Мим, 1997. — 286 с. — Текст : непосредственный.

9. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 378 с. — Текст : непосредственный.

10. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Санкт-Петербург : Союз, 2001. — 224 с. — Текст : непосредственный.

11. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. — 208 с. — Текст : непосредственный.

12. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие. — Санкт-Петербург : Питер, 2023. — 296 с. — Текст : непосредственный.

13. Разживина, Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией / Н. В. Разживина. — Текст : непосредственный // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : материалы I Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии (г. Москва, 14–16 сент. 2004 г.) / под ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна. — Москва : [б. и.], 2004. — С. 187–194.

14. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : 13.00.03 : дис. ... д-ра пед. наук / Русецкая Маргарита Николаевна ; Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. — Москва, 2009. — 288 с. — Текст : непосредственный.

15. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : учеб. пособие / И. Н. Садовникова. — Москва : Парадигма, 2012. — 280 с. — Текст : непосредственный.

16. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие. — Москва : Генезис, 2021. — 420 с. — Текст : непосредственный.

17. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — Москва : МОДЭК, МПСИ, 2005. — 360 с. — Текст : непосредственный.

18. Яковлева, Н. Н. Исследование состояния навыков письменной речи у обучающихся 2–4 классов / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. — Ялта : РИО ГПА, 2016. — Вып. 50. — Ч. 4. — С. 302–309.

19. Яковлева, Н. Н. Комплексный подход к исследованию письменной коммуникации у учащихся с дисграфией / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Образование. Наука. Инновации: южное измерение. — 2015. — № 5 (43). — С. 145–149.

20. Яковлева, Н. Н. Развитие письменной коммуникации у обучающихся с дисграфией : моногр. / Н. Н. Яковлева. — Москва : Парадигма, 2022. — 140 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Akhutina, T.V., & Fotekova, T.A. (2024). *Diagnostics of speech disorders in school-children: a practical guide* (3rd ed., corrected and add.). Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.)

2. Babina, G.V., & Sharipova, N.Yu. (2022). *Structural-syllabic organization of speech in preschoolers: ontogenesis and dysontogenesis*. Moscow: Prometey, 218 p. (In Russ.)

3. Velichenkova, O.A. (2002). *An integrated approach to the analysis and correction of specific writing disorders in primary school students* [Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Moscow, 185 p. (In Russ.)

4. Vizel, T.G. (2009). *Reading and writing disorders in children of preschool and primary school age*. Moscow: AST, 128 p. (In Russ.)

5. Glozman, J.M. (2025). *Neuropsychology of childhood* [Textbook for universities] (2nd ed., corrected and additional). Moscow: Yurait Publishing House, 249 p. (In Russ.)

6. Inshakova, O.B. (2020). *Multidisciplinary analysis of the formation of phonemic writing skills in primary school children* (2nd ed.). Moscow: V. Sekachev, 284 p. (In Russ.)

7. Karakulova, E.V., Koneva, E.A., Koneva, N.A., & Obukhova, N.V. (2025). The Integrative Approach to Teaching Russian to Younger Students with Writing Disorders. *Special Education*, 1, 5–24. (In Russ.)

8. Kornev, A.N. (1997). *Reading and writing disorders in children*. St. Petersburg: Mim, 286 p. (In Russ.)

9. Kornev, A.N. (2006). *Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects*. St. Petersburg: Rech, 378 p. (In Russ.)

10. Lalaeva, R.I., & Venediktova, L.V. (2001). *Diagnostics and correction of reading and writing disorders in younger students*. St. Petersburg: Soyuz, 224 p. (In Russ.)

11. Loginova, E.A. (2004). *Writing disorders. Features of their manifestation and correction in younger students with mental retardation* [Textbook] (Ed. L.S. Volkova). St. Petersburg: DETSTVO-PRESS, 208 p. (In Russ.)
12. Mikadze, Yu.V. (2023). *Neuropsychology of childhood* [Textbook]. St. Petersburg: Piter, 296 p. (In Russ.)
13. Razhivina, N.V. (2004). Features of cognitive activity in primary school children with dysgraphia. In G.V. Chirkina & E.V. Oganesyan (Eds.), *Study of writing and reading disorders. Results and prospects* (Materials of the 1st International Conference of the Russian Dyslexia Association, Moscow, September 14–16, 2004, pp. 187–194). (In Russ.)
14. Rusetskaya, M.N. (2009). *Strategy for overcoming dyslexia in students with speech impairments in the general education system* [Dissertation for Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 288 p. (In Russ.)
15. Sadvnikova, I.N. (2012). *Dysgraphia, dyslexia: technology of overcoming* [Textbook]. Moscow: Paradigm, 280 p. (In Russ.)
16. Semenov, A.V. (2021). *Introduction to childhood neuropsychology* [Textbook]. Moscow: Genesis, 420 p. (In Russ.)
17. Tsvetkova, L.S. (2005). *Neuropsychology of counting, writing and reading: impairment and recovery*. Moscow: MODEK, MPSI, 360 p. (In Russ.)
18. Yakovleva, N.N. (2016). Study of the state of written speech skills of students in grades 2-4. *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 50, part 4, 302–309. Yalta: RIO GPA. (In Russ.)
19. Yakovleva, N.N. (2015). An integrated approach to the study of written communication in students with dysgraphia. *Education. Science. Innovations: Southern Dimension*, 5(43), 145–149. (In Russ.)
20. Yakovleva, N.N. (2022). *Development of written communication in students with dysgraphia* [Monograph]. Moscow: Paradigm, 140 p. (In Russ.)