

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



УДК 376

Теоретические и методические аспекты коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста

В.Ю. Пашкану, Н.Н. Абашина

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Аннотация

В статье рассматриваются современные научные представления о дисграфии как стойком нарушении процесса письма у детей младшего школьного возраста. Проанализированы этиологические факторы, классификационные подходы к описанию нарушений письменной речи, а также основные направления коррекционно-профилактической работы. Особое внимание уделено системному подходу к диагностике и коррекции дисграфии с учетом механизмов ее возникновения. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного с детьми, имеющими ОНР III–IV уровня.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, причины дисграфии, классификация дисграфии, коррекция дисграфии, профилактика дисграфии, логопедическая работа, общее недоразвитие речи

Для цитирования. Пашкану В.Ю., Абашина Н.Н. Теоретические и методические аспекты коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста. *Молодой исследователь Дона*. 2026;11(5):80–84.

Theoretical and Methodological Aspects of Remediation of Dysgraphia in Junior Schoolchildren

Vladislav Y. Pashkanu, Natalia N. Abashina

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Abstract

The article studies the present-day scientific understanding of dysgraphia as a persistent disorder of writing ability in junior schoolchildren. The etiological factors and classification approaches to definition of written language disorders were analysed, as well as key pathways for remedial and preventive work. Particular attention was paid to a systemic approach to the diagnostics and remediation of dysgraphia, taking into account the mechanisms responsible for its onset. The article presents the results of the experimental study conducted in children with developmental language disorder (DLD) of the III–IV level.

Keywords: dysgraphia, junior schoolchildren, causes of dysgraphia, classification of dysgraphia, remediation of dysgraphia, prevention of dysgraphia, speech therapy, developmental language disorder (DLD)

For Citation. Pashkanu VY, Abashina NN. Theoretical and Methodological Aspects of Remediation of Dysgraphia in Junior Schoolchildren. *Young Researcher of Don*. 2026;11(5):80–84.

Введение. В настоящее время проблема нарушений письма у обучающихся начальной школы остается одной из наиболее актуальных в современной логопедии и специальной педагогике. По данным О.А. Македонской, М.Ю. Елиневской, К.С. Семейкиной, от 2 до 10 % учащихся массовых общеобразовательных школ и до 50 % учеников вспомогательных школ испытывают стойкие трудности в овладении письменной речью, обусловленные дислексией и дисграфией [1]. При этом, как отмечает И.Н. Садовникова, в последние десятилетия прослеживается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с указанными нарушениями. Данное обстоятельство связывают как с ухудшением экологической и социальной ситуации, так и с усложнением требований к уровню сформированности письменной речи в условиях внедрения новых образовательных стандартов [2]. Трудности, возникающие на начальном этапе обучения письму, приводят к устойчивой неуспеваемости по многим учебным

предметам, формируют негативное отношение к образовательной деятельности и оказывают неблагоприятное влияние на развитие личности ребенка в целом. В связи с этим проблема своевременной диагностики и эффективной коррекции дисграфии приобретает особую социально-педагогическую значимость, что подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных авторов [3].

Основная часть. Письмо представляет собой одну из наиболее сложных и поздно формирующихся высших психических функций. Как указывал Л.С. Выготский, «...к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития» [4].

Современные представления о психофизиологической структуре письма основываются на исследованиях Л.С. Выготского [4], Р.Е. Левиной [5], А.Р. Лурия [6], Л.С. Цветковой [7] и других авторов, рассматривавших письмо как многоуровневый процесс, включающий ряд операций: мотивацию, замысел, языковой анализ, фонематическое распознавание, графомоторное программирование и реализацию. С нейропсихологической точки зрения письмо обеспечивается согласованной работой трех функциональных блоков мозга: блока регуляции тонуса и бодрствования, блока приема, переработки и хранения информации, а также блока программирования, регуляции и контроля деятельности. Нарушение любого из указанных звеньев может приводить к специфическим трудностям формирования письменной речи, что убедительно показано в работах Т.В. Ахутиной [8].

Дисграфия определяется как частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в обеспечении письменной речи [9]. При дисграфии ребенок переносит в письменную форму имеющиеся нарушения устной речи: дефекты звукопроизношения, недостаточную сформированность фонематического восприятия, ограниченность словарного запаса, аграмматизмы. Это приводит к возникновению специфических ошибок: замен и пропусков букв («лубит» вместо «любит»), «письмо» вместо «письмо»), искажений звуко-слоговой структуры слова, слитного написания слов, нарушений границ предложений.

В современной логопедии наибольшее распространение получила классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена под руководством Р.И. Лалаевой (таблица 1) и уточненная в работах Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [10]. В данной классификации выделяются пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, возникающая на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая. Дополнительно в рамках нейропсихологического подхода Т.В. Ахутиной рассматриваются регуляторная дисграфия, связанная с дефицитом произвольного контроля, зрительно-пространственная, обусловленная трудностями восприятия пространственных признаков, и кинетическая, проявляющаяся в нарушении серийной организации движений. Указанные варианты нередко сочетаются между собой и с речевыми формами, что обуславливает сложные смешанные картины нарушений.

Таблица 1

Виды дисграфии по Р.И. Лалаевой

Вид дисграфии	Характер ошибок	Пример
Артикуляторно-акустическая	Отражение дефектов произношения на письме (ребенок пишет так, как говорит)	«сапка» вместо «шапка», «лыба» вместо «рыба»
Акустическая (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания)	Замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки: звонких–глухих, свистящих–шипящих, аффрикат, твердых–мягких	«дуп» вместо «дуб», «часка» вместо «чашка»
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Пропуски, перестановки, добавления букв и слогов; слитное написание слов; раздельное написание частей слова	«девоча» вместо «девочка», «на столе» вместо «настоле»
Аграмматическая	Нарушения согласования и управления (падежные окончания, род, число), пропуски предлогов, неправильный порядок слов	«белая стула», «пять котов» в значении «пять котов»? «у Миша нет»
Оптическая	Замены и смешения графически сходных букв (рукописных и печатных), зеркальное письмо, пропуски элементов букв	«таблет» вместо «балет» (б/д), «каша» вместо «маша» (к/м?)

Коррекционная работа при дисграфии строится на основе принципов системности, дифференцированного подхода, учета механизмов нарушения и опоры на сохранные звенья функциональной системы письма. Следует подчеркнуть, что, по мнению О.А. Токаревой, успешность преодоления дисграфии во многом определяется ранним выявлением предрасположенности к данному нарушению и организацией целенаправленной пропедевтической работы еще в дошкольный период. Основные направления логопедического воздействия включают [11]:

- развитие фонематического восприятия и навыков фонематического анализа и синтеза — узнавание неречевых звуков, дифференциацию оппозиционных фонем с использованием символов и картинок, определение позиции звука в слове, подбор слов с заданным звуком, фонематический и слоговой анализ. К этому же направлению относится работа по формированию фонематических представлений и слухового контроля за собственной речью;

- формирование языкового анализа и синтеза на уровне предложения, слова и слога — составление схем предложений, определение количества и последовательности слов, придумывание предложений, по опорным словам, выделение ударного слога, звуко-слоговой синтез. Данное направление особенно значимо при дисграфии на почве нарушения языкового анализа, поскольку позволяет преодолевать наиболее частые ошибки: пропуски, перестановки и вставки лишних элементов;

- развитие лексико-грамматического строя речи — уточнение значений слов, обогащение словарного запаса синонимами, антонимами, родственными словами; формирование навыков словоизменения, включая падежные формы, согласование в роде и числе, а также словообразования с использованием суффиксов и приставок; работа над предложно-падежными конструкциями. Такие упражнения способствуют профилактике аграмматизмов на письме и формируют у ребенка языковое чутье;

- коррекцию оптико-пространственных представлений и зрительного гнозиса — узнавание предметов, фигур, букв в усложненных условиях, в том числе наложенных, перечеркнутых, недорисованных изображений; конструирование и реконструирование букв из элементов; дифференциацию оптически сходных букв с опорой на тактильные ощущения и использованием мнемотехник. Как показывают исследования О.Г. Ивановской и соавторов, эффективными приемами в данном направлении являются также графические диктанты, работа с зеркальным отражением, использование объемных букв [12];

- развитие графомоторных навыков и сукцессивных функций — упражнения для совершенствования мелкой моторики, включая пальчиковую гимнастику, штриховку, графические диктанты, тренировку динамического праксиса посредством серий движений, ритмические упражнения. Кроме того, в последнее время все большее внимание уделяется кинезиологическим упражнениям и дыхательной гимнастике, которые способствуют улучшению межполушарного взаимодействия и повышению работоспособности ребенка.

С целью проверки эффективности разработанной системы логопедической работы по коррекции дисграфии было проведено экспериментальное исследование на базе общеобразовательной организации. В исследовании приняли участие 20 обучающихся 2-х классов в возрасте 8–9 лет с общим недоразвитием речи III–IV уровня по классификации Р.Е. Левиной [5]. Все дети имели заключение ПМПК о наличии речевого нарушения и нуждались в логопедической помощи.

Констатирующий этап включал комплексную диагностику, направленную на выявление уровня сформированности предпосылок письма и определение видов и механизмов дисграфических ошибок. Диагностический инструментарий был разработан на основе методик Р.И. Лалаевой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой [13] и включал три блока:

- обследование устной речи: состояния звукопроизношения, фонематических процессов, словаря, грамматического строя и связной речи;

- обследование неречевых функций: оптико-пространственных представлений, зрительной и слухоречевой памяти, мелкой моторики, сукцессивных функций;

- анализ письменных работ: диктантов, списывания, самостоятельного письма с качественным и количественным анализом ошибок.

Результаты констатирующего этапа показали, что у всех исследуемых детей с ОНР III–IV уровня наиболее распространенными специфическими ошибками в письме являлись: смешения букв по акустическому сходству, ошибки языкового анализа и синтеза, в том числе пропуски и перестановки, аграмматизмы на письме, оптические замены. У детей также отмечалась смешанная форма дисграфии, предполагающая сочетание 2–3 видов нарушения. Полученные данные согласуются с литературными сведениями о том, что при ОНР расстройства письма имеют системный характер и затрагивают несколько уровней речевой деятельности. Таким образом, все испытуемые были отнесены к группе риска и нуждались в систематической коррекционной работе.

В дальнейшем эти данные могут быть использованы для разработки и апробации программы коррекционно-логопедической работы. По окончании коррекционного этапа планируется проведение контрольной диагностики, результаты которой должны отразить положительную динамику у детей. Ожидается значительное снижение ко-

личества специфических ошибок, включая ошибки фонематического распознавания, языкового анализа и синтеза, аграмматизмы и оптические ошибки. Предполагается, что наиболее выраженные улучшения проявятся в навыках фонематического анализа и языкового синтеза, поскольку эти направления являются базовыми для формирования правильного письма. При этом у учащихся с наиболее сложной структурой дефекта динамика может быть менее выраженной, что в дальнейшем потребует продолжения коррекционной работы.

Эффективность коррекции определяется систематичностью занятий, тесным взаимодействием логопеда, педагогов и родителей, а также индивидуализацией программы. Как отмечает И.Н. Садовникова, важным условием является создание ситуации успеха для ребенка, поддержание его мотивации к учебной деятельности и формирование навыков самоконтроля. Профилактика дисграфии предполагает своевременное выявление детей группы риска, в том числе с нарушениями устной речи, задержкой психического развития, минимальной мозговой дисфункцией, и проведение с ними целенаправленной работы в дошкольный период и на начальном этапе школьного обучения. Профилактические мероприятия включают развитие фонематических процессов, формирование лексико-грамматических категорий, оптико-пространственной ориентировки и графомоторной координации, а также повышение педагогической компетентности родителей и учителей. В этом контексте особое значение приобретает организация преемственности между дошкольным и школьным звеном образования, а также согласованность действий всех специалистов, работающих с ребенком.

Заключение. Дисграфия у детей младшего школьного возраста представляет собой многофакторное нарушение, в основе которого лежит несформированность различных психических функций, участвующих в процессе письма. Современная классификация Р.И. Лалаевой позволяет дифференцировать виды дисграфии в зависимости от нарушенного звена, что определяет стратегию и содержание коррекционно-логопедического воздействия. Вместе с тем нейропсихологический подход Т.В. Ахутиной дополняет данную систему, выделяя регуляторные и пространственные варианты дисграфии, что требует включения в коррекционную программу упражнений, направленных на развитие произвольного контроля и зрительно-моторной координации. Результаты экспериментального исследования подтверждают, что у детей с ОНР III–IV уровня преобладают смешанные формы дисграфии. Эффективность коррекционной работы должна обеспечиваться комплексным развитием фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций и графомоторных навыков. Кроме того, важнейшим условием успешности выступает индивидуализация программы с учетом структуры дефекта и личностных особенностей каждого ребенка. Приоритетным направлением остается ранняя профилактика дисграфии, реализуемая в тесном взаимодействии учителя-логопеда, педагогов и родителей. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию дифференцированных методик коррекции в зависимости от ведущего механизма дисграфии, а также на создание эффективных моделей взаимодействия специалистов в условиях инклюзивного образования.

Список литературы

1. Македонская О.А., Елиневская М.Ю., Семейкина К.С. *Комплексная диагностика и коррекция нарушений письменной речи у младших школьников: учебно-методическое пособие*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет; 2020. 141 с.
2. Садовникова И.Н. *Дисграфия, дислексия: технология преодоления*. Москва: Парадигма; 2012. 279 с.
3. Токарева О.А. *Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии)*. Расстройства речи у детей и подростков. Москва: Медицина; 1969. С. 190–212.
4. Выготский ЛС. Мышление и речь. В: *Собрание сочинений в 6 т.* Т. 2. Москва: Педагогика; 1982. 504 с.
5. Левина Р. Е. *Нарушения письма у детей с недоразвитием речи*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. 311 с.
6. Лурия А. Р. *Очерки психофизиологии письма*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР; 1950. 84 с.
7. Цветкова Л. С. *Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление*: Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. Москва, Воронеж: Московский психолого-социальный институт; 2005. 359 с.
8. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. *Культурно-историческая психология*. 2008;(2):71–81.
9. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. *Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников*. Москва: Национальный книжный центр; 2015. 320 с. + CD. URL: https://www.nbcmedia.ru/upload/iblock/ad3/ruseckaya_pdf_a6.pdf (дата обращения: 15.05.2026).
10. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. *Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция*. Ростов-на-Дону: Феникс; Санкт-Петербург: Союз; 2004. 224 с.

11. Шашкина Г.Р, Зернова Л. П., Зимина И.А. *Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие*. Москва: Академия; 2003. 240 с.
12. Ивановская О.Г, Куликова Е. В., Хвостова О.Д. *Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников: учебное пособие*. Москва: Форум; 2016. 160 с.
13. Иншакова О.Б. *Альбом для логопеда*. Москва: Владос; 2025. 280 с.

Об авторах:

Владислав Юрьевич Пашкану, студент кафедры «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), pashkanu17@mail.ru

Наталья Николаевна Абашина, доцент кафедры «Психология, педагогика и дефектология» Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), n.n.abashina@gmail.com

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the authors:

Vladislav Y. Pashkanu, Student of the Psychology, Pedagogy and Defectology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), pashkanu17@mail.ru

Natalia N. Abashina, Associate Professor of the Psychology, Pedagogy and Defectology Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), n.n.abashina@gmail.com

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.