

RU

Оценка внимания у школьников четвертых классов с дисграфией, обучающихся по основной общеобразовательной программе и адаптированной основной общеобразовательной программе

Яковлева Н. Н.

Аннотация. Цель исследования - определить влияние развития функций внимания на формирование самостоятельной письменной речи у школьников четвертых классов с дисграфией. В статье представлены научно-методические основы развития внимания детей с дисграфией в школьном возрасте (4 класс); сравнительный анализ развития таких функций внимания, как концентрация, устойчивость, переключаемость, распределение, у учащихся с дисграфией, обучающихся по основной общеобразовательной программе (ООП) в условиях логопедического пункта и по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Научная новизна данного исследования заключается в дополнении и описании критериев оценки особенностей развития функций внимания (концентрация, устойчивость, переключение и распределение), влияющих на развитие таких когнитивных процессов, как память, восприятие, мышление, и обеспечивающих качество письменной коммуникации у школьников четвертых классов с дисграфией. Ранее качественная интерпретация уровней развития концентрации, устойчивости, переключения и распределения внимания в психолого-педагогической литературе была представлена фрагментарно. Результаты исследования внимания показали, что у школьников с дисграфией, обучающихся по ООП и по АООП, в большей степени страдают функции переключения и распределения внимания, что закономерно влияет как в целом на формирование учебных навыков, так и на письменную коммуникацию и требует разработки специальной системы педагогической деятельности, включающей работу по развитию вышеперечисленных функций.

EN

Attention Assessment of Fourth-Grade Schoolchildren with Dysgraphia within the Framework of the Basic General Education Program and the Adapted Basic General Education Program

Yakovleva N. N.

Abstract. The aim of the study is to determine the impact of attention functions development on the formation of independent written speech in fourth-grade schoolchildren with dysgraphia. The article presents scientific and methodological foundations for attention development in children with dysgraphia at school age (Grade 4); a comparative analysis of the development of such attention functions as concentration, stability, switchability, distribution in students with dysgraphia studying according to the basic general education program (BGEP) in a speech therapy center and the adapted basic general education program (ABGEP) for students with severe speech disorders. The scientific novelty lies in the addition and description of criteria for assessing the features of attention functions development (concentration, stability, switchability and distribution) that affect the development of such cognitive processes as memory, perception, thinking and ensure the quality of written communication in fourth-grade schoolchildren with dysgraphia. A qualitative interpretation of the development levels of concentration, stability, switchability and distribution of attention has previously been presented in psychological and pedagogical literature in fragments. The results of attention research have shown that schoolchildren with dysgraphia studying according to the BGEP and ABGEP are more affected by the functions of switching and distributing attention, which naturally influences both the formation of learning skills in general and written communication in particular and requires the development of a special system of pedagogical activity including work on the above mentioned functions elaboration.

Введение

Актуальность исследования. Увеличение в последнее десятилетие количества школьников, испытывающих трудности в становлении связной письменной речи, свидетельствует о необходимости изучения данного феномена в контексте междисциплинарного исследования, позволяющего определить его причину. Современные исследования обучающихся с нарушением письма указывают на недостаточность развития у них когнитивных функций. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития письменной коммуникации у школьников показал зависимость трудностей обучения, в том числе коммуникативных, от недостаточности развития когнитивных функций (Ахутина, Пылаева, 2015; Бабина, 2013; Иншакова, 2010; Лалаева, 1997; Логинова, 2004; Разживина, 2004; Российская, 2004; Садовникова, 2018).

Г. В. Бабина (2013, с. 169), рассматривая проблему семантизации лексических единиц, указывает на ее когнитивное осмысление «через призму процессов репрезентации познавательного опыта индивида в языке/речи».

Исследование Н. В. Разживиной (2004) обнаружило, что при изучении познавательных функций у 46% школьников со скрытой дисграфией и у 45% с выраженной дисграфией выявлено нарушение внимания и памяти, а у 27% школьников с выраженной дисграфией было выявлено нарушение всех психических функций.

Известно, что внимание как особая форма психической деятельности является необходимым компонентом всех психических процессов: памяти, восприятия, мышления. От уровня развития концентрации, объема, переключения и распределения внимания зависит его произвольность, которая обеспечивает успех учебной деятельности при соблюдении ряда условий, выделенных И. В. Дубровиной, А. Д. Андреевой, Е. Е. Даниловой (2003), А. М. Прихожан (Дубровина, Прихожан, 2003), – осознание школьником поставленной задачи, сохранение интереса к итогу деятельности, дополнительные вопросы к самому себе по ходу ее выполнения, отчет о проделанной работе и планирование последующей организации деятельности, соответствующей целям, задачам и планируемому результату.

На недостаточность развития внимания у обучающихся с нарушениями письменной речи указывается в исследованиях Р. И. Лалаевой (1997), А. С. Турчина (2015), которые наряду с трудностями языкового, пространственного анализа и синтеза, снижением уровня словесных обобщений, симультанных и сукцессивных функций отмечают неустойчивость внимания. Внимание в психологии рассматривается как «направленность и сосредоточенность сознания на определенном объекте или деятельности» (Дубровина, Прихожан, 2003, с. 136). Исходя из того, что мы рассматриваем письменную коммуникацию как вид восприятия и передачи связного письменного текста, для нашего исследования важной является концепция внимания, рассматриваемая в контексте поэтапного формирования умственного действия, предложенная П. Я. Гальпериным (2002), где внимание осуществляет контроль за исполнительской частью деятельности, обеспечивая тем самым ее качество.

В рамках данной работы предполагается рассмотреть вопросы, которые связаны с исследованием внимания у школьников с дисграфией и провести сравнительный анализ его развития у двух групп таких школьников 4-го класса, обучающихся по основной общеобразовательной программе (ООП) и по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Данное исследование является важным для планирования организации системной работы по формированию связного письменного текста у обучающихся. Кроме того, анализ результатов диагностики позволит обогатить исследовательский материал по проблеме развития внимания у школьников с нарушениями письма, который представлен недостаточно в психолого-педагогической литературе, и определить направления коррекционно-логопедической работы по развитию письменной коммуникации с включением специальных приемов развития внимания.

Для решения исследовательской цели были поставлены следующие задачи:

- представить специфику обучения письменной речи школьников 4-х классов с дисграфией, обучающихся по ООП и АООП, и обосновать необходимость оценивания внимания у таких школьников;
- оценить уровень развития внимания школьников 4-х классов с дисграфией, обучающихся по ООП и АООП, на основе дополненных автором критериев.

Для проведения исследования и оценки его результатов использовались следующие методы: педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ.

Теоретическую базу составляют теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 2002; Леонтьев, 2005; Формирование знаний и умений..., 1968; Эльконин, 1998), исследования Л. С. Выготского (2021), Д. Дж. Зиглера, Л. А. Хьелла (2020), Ж. Пиаже (2003), Р. И. Лалаевой (1997), А. А. Леонтьева (2019), А. П. Лобанова (2014), А. Р. Лурии (2020) о соотношении когнитивных функций и связной письменной речи; В. К. Воробьевой (2006), В. П. Глухова (2022), Л. Н. Ефименковой (2021), А. А. Таракановой (2004), Г. В. Чиркиной (2010) о формировании связной письменной речи у обучающихся с нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать результаты исследования для формирования индивидуальной траектории при определении коррекционно-развивающей работы учителем-логопедом и обеспечить реализацию принципа коррекционной направленности при обучении школьников, испытывающих трудности в освоении содержания программы по русскому языку.

Основная часть

Письменная коммуникация определяется как вид письменной речи, который заключается в возможности выразить свои мысли в виде текста, используя сформированные графические, орфографические, синтаксические

умения, технику письма. Создание письменного текста имеет свои особенности, которые, с одной стороны, определяются возможностью обдумать его содержание; он выверен с точки зрения логики, правильного и последовательного изложения. С другой стороны, письменная речь отсрочена во времени и не всегда возможна в диалоге.

На современном этапе развития системы взаимодействия людей, в том числе в виртуальной среде, изучение письменной коммуникации, ее соотношения с развитием когнитивных функций приобретает особое значение. В исследованиях Н. Д. Голева (2012, с. 6) предлагается гипотеза о том, что появление новых форм коммуникации «создает ситуацию глобального сдвига не только в технической части письма, но и в самой семиотике (коде письменной речи), а возможно, и в письменной ментальности». Однако мы понимаем, что грамотная письменная коммуникация как в оффлайне, так и в виртуальной среде требует записи сообщения в соответствии с орфографическими и пунктуационными правилами, что требует достаточно высокого уровня развития внимания. Л. И. Белякова, О. Б. Иншакова (2019), О. Е. Грибова (2019), Е. Н. Российская (2004), Г. В. Чиркина (2010) указывают на то, что при оценке письменной речи необходимо включать диагностику не только ее состояния, но и операциональных и функциональных предпосылок, обеспечивающих письменную коммуникацию (Разживина, 2004).

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме и собственного исследовательского и практического опыта, была предпринята попытка исследовать уровень развития психических функций школьников четвертых классов с дисграфией, обучающихся как по ООП, так и по АООП для обучающихся с ТНР. Школьники с дисграфией, обучающиеся по ООП, как правило, испытывают трудности в освоении учебных предметов «Русский язык» и «Литературное чтение», и психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) им рекомендуются индивидуальные и подгрупповые занятия с учителем-логопедом по коррекции нарушений устной и письменной речи. Учащимся с ТНР требуется разработка АООП, обучение по которой позволяет организовать не только логопедическую помощь, но и изменить содержание программы, включить дополнительные учебные предметы, сочетать коррекционно-развивающие занятия (логопедическая ритмика, развитие речи, произношение) с внеурочной деятельностью. Возраст учащихся и класс выбраны неслучайно, так как в рамках собственного исследования было отмечено, что достаточно большое количество обучающихся с дисграфией переходят на уровень основного общего образования с нескорректированными нарушениями письменной речи, а школьники с ТНР продолжают обучение по АООП и в основной школе, при этом особенно страдает связная письменная речь, поэтому было проведено комплексное исследование как навыков письма, так и когнитивных функций с целью определения причины такого феномена.

Комплексное исследование внимания проводилось по методике Б. Бурдона (Корректирующий тест Бурдона..., 1996), позволяющей оценить объем, концентрацию, распределение и переключение внимания у обучающихся. Нами были дополнены критерии оценки функций внимания и унифицированы уровни развития (обозначены порядковыми числительными). Экспериментальную группу (ЭГ1) составили школьники с дисграфией, обучающиеся по ООП (70 человек), в экспериментальную группу (ЭГ2) вошли школьники, обучающиеся по АООП (70 человек), всего в исследовании приняли участие 140 человек. Исследование проводилось в Санкт-Петербурге на базе следующих образовательных учреждений: ГБОУ № 36, № 5 Василеостровского района; ГБОУ № 3 Петроградского района; ГБОУ № 13 Приморского района; ГБОУ № 347, № 333, № 34 Невского района; ГБОУ № 6 Выборгского района; психолого-педагогические медико-социальные центры (ЦППМС) Невского, Калининского, Пушкинского районов.

Приводим результаты исследования внимания школьников 4-х классов с дисграфией.

Исследование концентрации внимания (Рисунок 1) показало, что у обучающихся с дисграфией, и с ТНР, его развитие является недостаточным.

С низким уровнем концентрации внимания (1 уровень) выявлено 27,1% учащихся с дисграфией и 42,9% с ТНР. Уровень ниже среднего (2 уровень) у 31,4% школьников с дисграфией и 27,1% у детей с ТНР. Низкий уровень и уровень ниже среднего свидетельствуют о трудностях школьников в выделении учебной задачи для понимания цели и последовательности ее выполнения, удержании порядка выполнения учебного действия, что, как правило, снижает возможности школьника работать с письменным текстом. Появляются ошибки даже при списывании с печатного текста.

Средний уровень концентрации внимания (3 уровень) значительно повышает возможности ребенка работать с письменным тестом. Основные ошибки, которые школьники допускали при работе с тестом, – пропуски необходимых для вычеркивания букв. Причем на начальном этапе эксперимента ребята выполняли задание довольно хорошо, а через одну минуту начинали допускать ошибки. Количество школьников с дисграфией со средним уровнем концентрации внимания составляет 22,9%, а школьников с ТНР – 12,9%.

Однако высокого (4 уровень) и очень высокого уровней (5 уровень) концентрации внимания достигло больше обучающихся с дисграфией, меньше – учащихся с ТНР. Четвертый и пятый уровни концентрации внимания свидетельствуют о возможности школьников самостоятельно ставить цели для решения учебной задачи, сосредотачиваться на деятельности, удерживать в памяти определенное время (в соответствии с возрастом) план выполнения учебного или иного задания. Они достаточно легко пишут изложения, соблюдая последовательность текста, составляют план сочинения и пишут его согласно плану.

Оценка переключения внимания у школьников обеих экспериментальных групп (Рисунок 2) свидетельствует о том, что 21,4% школьников с ТНР имеют самые низкие баллы по показателю «распределение внимания» (1 уровень). Низкие показатели распределения внимания могут свидетельствовать не только о невозможности ребят применять волевое усилие при переключении с одного вида деятельности на другой, но и о том,

как показывает опыт, что у них значительно снижена мотивация к учебной деятельности. В современных образовательных условиях возможность переключиться от одного действия к другому обеспечивает успешность обучения, в том числе и работу с несколькими текстами для написания творческих работ, для анализа различных по объему и содержанию текстов.

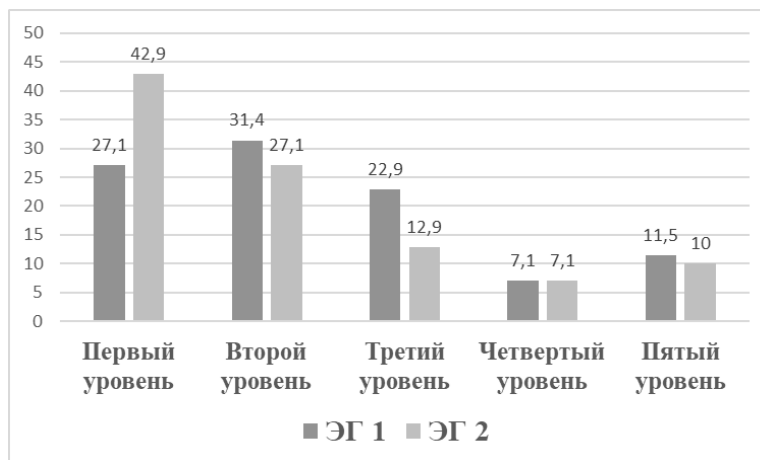


Рисунок 1. Сравнительный анализ концентрации внимания у обучающихся 4-х классов с дисграфией (ЭГ1) и ТНР (ЭГ2) в процентном соотношении

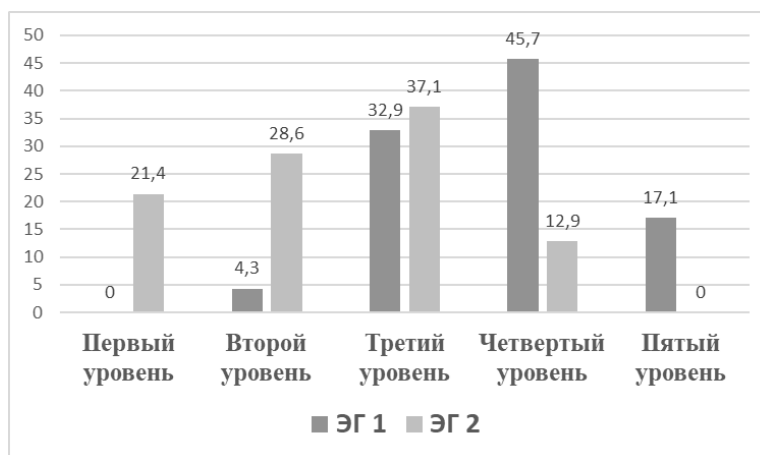


Рисунок 2. Сравнительный анализ переключения внимания у обучающихся 4-х классов с дисграфией (ЭГ1) и ТНР (ЭГ2) в процентном соотношении

Средний уровень (3 уровень), который составляет 32,9%, и низкий уровень (2 уровень) (4,3%) в ЭГ1 свидетельствуют о неготовности этой группы учащихся полноценно работать с текстами в основной школе не только по русскому языку и литературе, но и по другим предметам. Учащиеся со средним уровнем способны переключаться с одного вида деятельности на другой самостоятельно, если последующий вид деятельности является более привлекательным для них, а также при создании определенного мотивирующего фактора со стороны взрослого или детского коллектива. В ЭГ2 школьников со средним уровнем развития внимания – 37,1%, а с низким уровнем – 28,6%.

Среди учащихся с дисграфией у 45,7% выявлен высокий уровень (4 уровень) переключения внимания, очень высокий уровень (5 уровень) составил 17,1%. В отличие от концентрации внимания у человека, направленной на один объект, переключаемость определяет умение действовать разнонаправленно. Четвертый и пятый уровни указывают на возможность школьников сознательно волевым усилием переключать внимание с одной деятельности на другую при изменении поставленной задачи, они владеют способностью работать с более сложными текстами, выбирая необходимую информацию.

Результаты, представленные на Рисунке 3, показывают, что у 2,9% детей группы ЭГ1 и 12,9% детей группы ЭГ2 был выявлен низкий уровень устойчивости внимания. С уровнем ниже среднего (2 уровень) устойчивости внимания школьников с ТНР на 22,9% больше, чем учащихся с дисграфией. Такое число школьников с ТНР обусловлено тем, что наряду с нарушениями письменной речи у данной категории обучающихся расстройство речи имеет более сложную структуру, и они нуждаются в обучении по АООП и в основной школе. Первый и второй уровни устойчивости внимания характеризуются сложностью детей сосредоточиться на определенном виде деятельности, они очень часто отвлекаются, не могут надолго удерживать учебную задачу.

Средний уровень (3 уровень) устойчивости внимания обнаружен у 11,4% школьников с дисграфией (ЭГ1) и у 41,4% школьников с ТНР (ЭГ2). Учащиеся со средним уровнем устойчивости внимания способны удерживать

внимание на деятельности самостоятельно, если деятельность является для них интересной, обнаруживаются сложности при выполнении «трудного задания», они чаще отвлекаются. Школьники испытывают трудности при работе с письменными текстами.

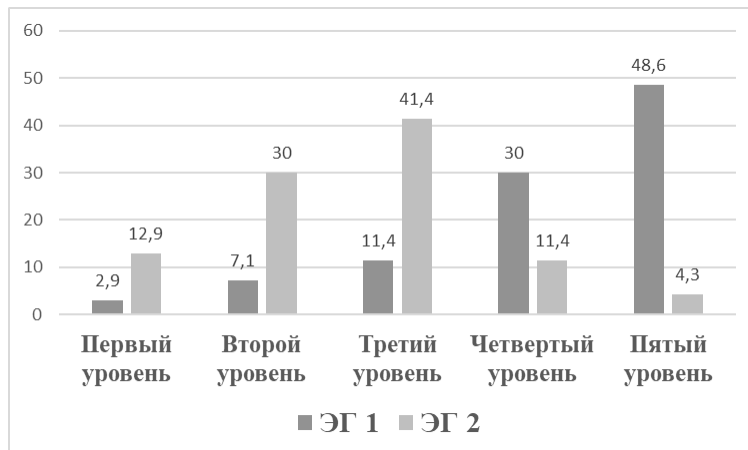


Рисунок 3. Сравнительный анализ устойчивости внимания у обучающихся 4-х классов с дисграфией (ЭГ1) и ТНР (ЭГ2) в процентном соотношении

Устойчивость внимания обучающихся по ООП (ЭГ1) соответствует высокому (4 уровень) – 30% и очень высокому уровню (5 уровень) – 48,6% школьников. У обучающихся с ТНР (ЭГ2) количество школьников с высоким уровнем составляет 11,4% и очень высоким – 4,3% (Рисунок 3). Высокий уровень устойчивости внимания свидетельствует о возможности учащихся с дисграфией работать с различным учебным материалом, в том числе с текстами, более тщательно выполнять задания. Устойчивость внимания во многом зависит от цели, интереса к деятельности, активности, которая предлагается ученику.

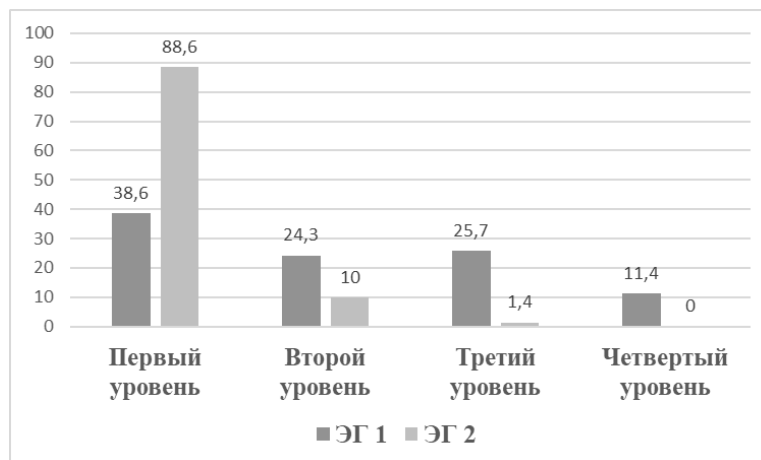


Рисунок 4. Сравнительный анализ распределения внимания у обучающихся 4-х классов с дисграфией (ЭГ1) и ТНР (ЭГ2) в процентном соотношении

Анализ результатов исследования распределения внимания позволяет указывать на то, что у обеих экспериментальных групп эта функция является недостаточной для реализации содержания учебных предметов основного общего образования, в том числе филологического цикла. Известно, что нарушение распределения внимания приводит к фрагментарному восприятию текста, обучающемуся трудно работать с текстом, который становится более объемным и многовекторным.

На Рисунке 4 продемонстрировано, что большая часть учащихся как с дисграфией, так и с ТНР имеет низкий (1 и 2 уровни) уровень распределения внимания. Такой показатель свидетельствует о трудности в формировании определенных умений учебной деятельности (целостно видеть план деятельности, распределить деятельность с точки зрения целесообразности ее реализации, работать с информационными источниками и др.). Учащиеся, имеющие средний уровень распределения внимания (3 уровень), способны слушать учителя и распределять внимание при выполнении комплекса, например, контрольных заданий, лучше работают с различными информационными материалами. Следует понимать, что школьники 10-11 лет (4 класс) еще не могут владеть достаточно высоким уровнем (4 уровень) распределения внимания. Этот навык продолжает формироваться на уровне основного общего образования, он является важным для осуществления полноценной учебной деятельности, для развития текстовой компетенции детей с дисграфией и ТНР.

Заключение

Исследование особенностей внимания у учащихся 4-х классов с дисграфией, получающих коррекционно-развивающую помощь в различных организационных условиях (на логопедическом пункте в школе, реализующей ООП, в школе, реализующей АООП для обучающихся с ТНР), показало, что развитие функции внимания является недостаточным. Особенно страдают функции переключения и распределения внимания. Данные функции обеспечивают умение «произвольно расчленять» как письменную, так и устную речь на составные части (Эльконин, 1998), планировать речевое высказывание, так необходимое для осознания собственной речи.

У школьников с дисграфией, обучающихся в различных организационных условиях, недостаточность развития внимания наряду с другими психическими функциями влияет на успешность формирования письменной коммуникации и требует специальной планомерной работы всего педагогического коллектива школы.

Перспективы дальнейшего исследования. В последующем мы планируем рассмотреть особенности развития памяти, мышления у школьников с дисграфией; рассмотреть и установить корреляционные связи между уровнями развития психических функций и письменной коммуникации; проанализировать роль мотивации в развитии письменной коммуникации.

Источники | References

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015.
2. Бабина Г. В. Семантизация лексических единиц как результат текстовой деятельности школьников с недоразвитием речи // Наука и школа. 2013. № 5.
3. Белякова Л. И., Иншакова О. Б. Психолого-педагогическая и клиническая характеристика учащихся с устойчивой дисграфией // Дефектология. 2019. № 5.
4. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Астрель: Транзиткнига, 2006.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2021.
6. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: Университет, 2002.
7. Глухов В. П. Психоллингвистика. М.: ЮРАЙТ, 2022.
8. Голев Н. Д. Письменная коммуникация новейшего времени: основные векторы развития // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 2 (18).
9. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Аркти, 2019.
10. Дубровина И. В., Андреева А. Д., Данилова Е. Е. и др. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. М.: Просвещение, 2003.
11. Дубровина И. В., Прихожан А. М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 2003.
12. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Национальный книжный центр, 2021.
13. Зиглер Д. Дж., Хьелл Л. А. Теория личности. СПб.: Питер, 2020.
14. Иншакова О. Б. Письмо как «рецептивная ступень» процесса овладения письменной речью младшими школьниками // Наука и школа. 2010. № 2.
15. Корректорный тест Бурдона: альманах психологических тестов / сост. Р. Римский, С. Римская. М., 1996.
16. Лалаева Р. И. Дисграфия // Хрестоматия по логопедии: в 2-х т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М.: Владос, 1997. Т. 2.
17. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд-е 9. М.: URSS, 2019.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, Академия, 2005.
19. Лобанов А. П. Когнитивная психология: учебное пособие. Изд-е 2-е. Мн. - М.: Новое знание; ИНФРА-М, 2014.
20. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. СПб.: Детство-пресс, 2004.
21. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2020.
22. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
23. Разживина Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии (г. Москва, 14-16 сентября 2004 г.) / под ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004.
24. Российская Е. Н. Методика формирования связной письменной речи у детей. М.: Айрис-Пресс, 2004.
25. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М., 2018.
26. Тараканова А. А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии (г. Москва, 14-16 сентября 2004 г.) / под ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004.
27. Турчин А. С. Проблема нарушений письменной речи подростков-школьников // Экономика образования. 2015. № 1.

28. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Московского университета, 1968.
29. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. Изд-е 4-е, доп. М.: Аркти, 2010.
30. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. М.: Интор, 1998.

Информация об авторах | Author information



Яковлева Наталья Николаевна¹, к. пед. н., доц.

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования



Yakovleva Natalia Nikolaevna¹, PhD

¹ St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

¹ logoped_natali@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 08.06.2022; опубликовано (published): 25.07.2022.

Ключевые слова (keywords): оценка внимания; речевое развитие; школьники с дисграфией; основная общеобразовательная программа; адаптированная основная общеобразовательная программа; attention assessment; speech development; schoolchildren with dysgraphia; basic general education program; adapted basic general education program.