

Власенко Валерия Сергеевна

канд. психол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Демченко Марина Алексеевна

учитель-логопед

МАОУ «СОШ №37»

г. Краснодар, Краснодарский край

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СИНТЕЗ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ

Аннотация: статья посвящена дисграфии как интегративному нарушению письменной речи, обусловленному недостаточностью не только языковых, но и когнитивных, перцептивных, моторных и регуляторных компонентов деятельности. Показано, что представления о механизмах дисграфии существенно усложнились, тогда как диагностическая практика массовой школы опирается на инструментарий, рассчитанный на младший школьный возраст. На основе анализа отечественных логопедических и нейропсихологических исследований описано противоречие между многокомпонентной моделью нарушения и поверхностными способами его выявления, порождающее позднюю диагностику, школьную неуспеваемость и вторичные эмоционально-личностные нарушения; обосновано, что для подростков стандартизированная диагностическая процедура не разработана. Систематизированы направления коррекционного воздействия по методологическому, организационному, педагогическому и технологическому уровням, обоснована междисциплинарная модель сопровождения.

Ключевые слова: дисграфия, дизорфография, письменная речь, подростковый возраст, специфические ошибки письма, логопедическая диагностика, нейропсихологический подход, регуляторные функции, коррекционное воздействие, междисциплинарное сопровождение, индивидуализация образовательной среды.

Введение. Дисграфия, определяемая как стойкое, специфическое нарушение процесса письма, проявляется в повторяющихся ошибках стереотипного характера, остаётся одной из наиболее распространённых и дезадаптирующих проблем образовательного пространства у обучающихся в 5–6 классах [1]. Актуальность проблематики в последнее десятилетие не снижается, а приобретает новые измерения, обусловленные трансформацией образовательных парадигм и эволюцией представлений о высших психических функциях.

Исторически проблематика дисграфии разрабатывалась преимущественно в рамках логопедии и ассоциировалась с недостаточностью языковых процессов [2]. Современный междисциплинарный подход – нейропсихологический, психолого-педагогический, нейролингвистический – позволяет квалифицировать дисграфию как интегративное нарушение, в основе которого лежит дефицит комплекса когнитивных, перцептивных, моторных и регуляторных компонентов [3]. При этом диагностическая практика в массовой школе по-прежнему ориентируется на инструментарий, созданный применительно к младшему школьному возрасту [4], тогда как специфические проявления нарушения у подростков изучены недостаточно: исследования этого возраста сосредоточены главным образом на анализе самостоятельных письменных высказываний (изложений и сочинений) и не образуют стандартизированной диагностической процедуры [4].

Актуальность. Ключевое противоречие состоит в разрыве между усложнившимся пониманием механизмов дисграфии и поверхностными методами её выявления. Формально критерии диагностики – специфичность, частотность и стойкость ошибок, а также критерии исключения (интеллектуальная недостаточность, нарушения слуха и зрения, дошкольный возраст) – в литературе описаны [3], однако количественные пороги частотности остаются нераскрытыми, а смешения букв по акустико-артикуляционному и графическому сходству склонны переоцениваться [4]. Между тем данные по средней и старшей школе свидетельствуют о нарастании проблемы: к 6–7 классу количество ошибок достигает максимума, доля обучающихся с трудностями письма составляет до 42,2%, из них сочетанная дисграфия и дизорфография – 22,1%, при тенденции к снижению

доли, собственно, дисграфических и росту дизорфографических ошибок [3]. Специфика подросткового возраста состоит в том, что дисграфия выступает компонентом различных нейропсихологических симптомокомплексов, а у младших подростков выделяется устойчивая триада: снижение объёма слухоречевой памяти при непосредственном и отсроченном воспроизведении, несформированность фонематического слуха и трудности произвольной регуляции и контроля. Это обстоятельство требует не констатации факта нарушения, а установления его патогенетической структуры [4].

В настоящей статье актуализированы уровни коррекционно-развивающей работы. Попытка подобной систематизации предпринята в публикации О.П. Фесенко [5]. Нами условия были расширены и дополнены.

Изложение основного материала. Анализ современных проявлений дисграфии свидетельствует о её полифакторной природе и комплексном характере нарушений, что обуславливает невозможность решения данной проблемы в рамках узкодисциплинарного подхода. Эффективная коррекция дисграфии требует системных преобразований на научно-методологическом, практико-организационном, педагогическом и технологическом уровнях.

На научно-методологическом уровне приоритетными направлениями выступают ревизия и уточнение диагностических критериев дисграфии с учётом многообразия её современных форм, в том числе регуляторного типа. Необходима разработка и последующая валидизация стандартизированных диагностических батарей, ориентированных не только на констатацию факта нарушения письменной речи, но и на выявление его патогенетической структуры. Существенное значение имеет проведение доказательных (эмпирически обоснованных) исследований, направленных на оценку эффективности различных коррекционных методик.

В практико-организационном аспекте ключевым условием результативности является внедрение междисциплинарных моделей сопровождения обучающихся с дисграфией. В современной практике преодоления дисграфии ключевым условием результативности становится внедрение междисциплинарных моделей

сопровождения обучающихся. Эффективность такой модели обеспечивается коллаборацией специалистов различного профиля: учителя, логопеда, педагога-психолога, нейропсихолога; при наличии медицинских показаний к работе привлекаются невролог и детский психиатр.

Центральным организационным механизмом в условиях общеобразовательной организации выступает психолого-педагогический консилиум (ППк). Его задачи выходят за рамки верификации нарушений и включают разработку и последующую корректировку индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) обучающегося с дисграфией. ИОМ должен носить не формальный, а практико-ориентированный характер, предусматривая конкретные адаптации и модификации, релевантные структуре когнитивно-речевых дефицитов ребёнка.

Для обеспечения преемственности и прозрачности сопровождения целесообразно внедрение следующих элементов

Регламент заседаний ППк. Оптимальная периодичность плановых заседаний – не реже одного раза в учебную четверть; экстренные заседания проводятся по запросу специалистов или родителей. На каждом заседании анализируются динамика письменных работ обучающегося, наблюдения педагогов, результаты логопедической и нейропсихологической диагностики. Итогом становится фиксация корректировок ИОМ и распределение задач между специалистами.

Единая карта сопровождения. Документ (в бумажной или электронной форме) содержит профиль дефицитов, целевые показатели на период, перечень мероприятий, ответственных специалистов и критерии достижения целей. Карта служит инструментом синхронизации работы команды и обеспечивает преемственность при переходе между ступенями обучения.

Роль координатора сопровождения. В качестве координатора целесообразно назначать педагога-психолога либо опытного учителя. В его функционал входит синхронизация действий специалистов, контроль сроков реализации мероприятий, ведение документации и организация коммуникации с родителями.

Практическая реализация ИОМ предполагает внесение целенаправленных изменений в организацию учебной деятельности и оценивания.

Сокращение объёма текста, использование шаблонов и опорных схем, возможность давать ответы в виде списков или коротких фраз. Для обучающихся с трудностями моторного программирования целесообразно разрешить использование печатных букв вместо прописных, увеличить межстрочный интервал, предоставить разлинованные листы с широкой строкой.

Разделение критериев оценки: отдельно оценивается содержание, отдельно – орфография и почерк. Применение критериального оценивания с понятными рубриками, предоставление дополнительного времени, возможность устного ответа вместо письменного при сохранении объёма проверяемых знаний.

Использование опорных карточек, алгоритмов действий, визуальных расписаний, цветовых маркеров для выделения структурных частей текста. Включение цифровых инструментов (текстовые редакторы с проверкой орфографии, голосовые заметки, приложения для структурирования мыслей) как части компенсаторной стратегии.

Объективная оценка результативности модели сопровождения возможна при использовании комплекса критериев: Динамика количества и типов специфических ошибок в письменных работах (с фиксацией по единой кодификации ошибок). Рост самостоятельности при выполнении заданий (снижение потребности в подсказках, способность использовать алгоритмы без внешней помощи). Повышение учебной мотивации и снижение уровня школьной тревожности (оценка по наблюдениям, анкетированию, проективным методикам). Улучшение показателей по отдельным когнитивным функциям (зрительно-пространственные навыки, серийная организация движений, контроль и программирование действий) по данным нейропсихологической диагностики.

Преемственность между ступенями обучения. Важным условием устойчивости результатов является обеспечение преемственности сопровождения при переходе из начальной в основную школу. Для этого рекомендуется: подготовка «переходной карты», включающей описание сильных сторон и дефицитов ученика, список эффективных приёмов и адаптаций, рекомендации по взаимодей-

ствию с учителями-предметниками; проведение совместных встреч специалистов начальной и основной школы для передачи информации и согласования подходов, особенно по предметам с высокой письменной нагрузкой (русский язык, литература, история).

Педагогический уровень предполагает системную работу по повышению компетенций учителей общеобразовательных школ в области нейроразнообразия и специфических трудностей обучения. Педагоги должны обладать навыками распознавания ранних маркёров нарушений письменной речи и дифференцировать их от проявлений недостаточной учебной мотивации или педагогической запущенности. Важным компонентом профессиональной подготовки является освоение базовых приёмов адаптации учебного материала и индивидуализации образовательных стратегий. Профилактическая работа должна быть усилена на дошкольном этапе посредством внедрения скрининговых программ, направленных на оценку сформированности предпосылок к овладению письменной речью.

Технологический уровень подразумевает рациональную интеграцию цифровых инструментов в систему коррекционно-развивающей работы. Целесообразно применение специализированного программного обеспечения для тренировки дефицитарных когнитивных и речевых функций в рамках коррекционного процесса при одновременном сохранении и дозированном развитии навыка ручного письма как важного компонента графомоторной деятельности.

Выводы. Таким образом, преодоление проблем, связанных с дисграфией, возможно в рамках целостной междисциплинарной модели поддержки обучающегося. Данная модель должна интегрировать углублённую диагностику механизмов нарушения (с опорой на нейропсихологические принципы), научно обоснованную коррекцию, системную адаптацию образовательной среды, а также превентивные меры, направленные на минимизацию социально-психологических последствий дисграфии. Реализация такого междисциплинарного синтеза позволяет трансформировать дисграфию из фактора, ограничивающего образовательные возможности, в преодолимое затруднение, не препятствующее реализации личностного потенциала обучающегося.

Список литературы

1. Грибова, О. Е. Актуальные направления изучения дисграфии / О. Е. Грибова, Е. Д. Варюшина // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2024. – № 7. – С. 100–106.
2. Ахутина, Т. В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения : материалы Международной конференции (Санкт-Петербург, 14–16 марта 2002 г.). – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2004. – С. 82–97.
3. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. А. Величенкова. – Москва, 2002. – 184 с.
4. Галиева, Г. С. Проблемы дисграфии и дизорфографии в средней школе / Г. С. Галиева // Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-disgrafii-i-dizorfografii-v-sredney-shkole> (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.
5. Фесенко, О. П. Дисграфия в речи старшеклассников: опыт анализа и систематизации ошибок / О. П. Фесенко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2024. – Т. 7, № 2. – С. 75–83. – DOI 10.23947/2658-7165-2024-7-2-75-83.