

5. Томан Іржі. Мистецтво говорити. – К., 1989. – С. 19–69.

УДК 371.212.72 (07)

Стрілецька С.В.

### СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДИТЯЧОЇ ДИСГРАФІЇ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ ЇЇ ВИДІВ

У статті розглядаються сучасні наукові підходи англійської, російської і вітчизняної шкіл до вивчення дитячої дисграфії. Особлива увага приділяється розбіжностям у визначенні поняття “дисграфія”, у типології дисграфічних помилок та класифікації видів дисграфії.

В статті розглядаються сучасні наукові підходи англійської, російської і вітчизняної шкіл до вивчення дитячої дисграфії. Особлива увага приділяється розбіжностям у визначенні поняття “дисграфія”, у типології дисграфічних помилок та класифікації видів дисграфії.

The article deals with modern scientific approaches of English-speaking, Russian and our country's schools in studying of children's dysgraphia. The author gives primary attention to divergences of views in definition of the conception “dysgraphia”, in typology of dysgraphical mistakes and classification of types of dysgraphia.

У сучасних педагогічно орієнтованих наукових дослідженнях вітчизняної та зарубіжної шкіл значна увага приділяється проблемі дисграфії (dysgraphia від грецьк. *δυσ* – “префікс, який означає утруднення, порушення”, і *γράφω* – “пишу”).

Питанню порушення письма в дітей в рідній мові – дисграфії – присвячено низку наукових досліджень і публікацій [1–3; 5–8]. Проблема педагогічної корекції дисграфічних помилок англійського письма під час навчання англійської мови як іноземної у школах України не вивчалася і порушується вперше.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є дисграфічні помилки англійського письма в учнів молодших класів з ознаками дисграфії в рідній (українській) мові, розглянемо сучасні наукові підходи англійської, російської і вітчизняної шкіл до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів.

Сучасні американські автори використовують термін “дисграфія” (англ. “dysgraphia”) як форму аграфії (англ. “agraphia”), тобто повну нездатність писати, яку можна спостерігати в дітей шкільного віку (англ. “the total inability to write... seen in children who are slow to develop writing skills...” [6, 2, 72]. Regina G. Richards дає таке визначення дисграфії – це складність в автоматичному запам'ятовуванні і

засвоєнні послідовності рухів м'язів, необхідних для написання літер і чисел (англ. “a difficulty in automatically remembering and mastering the sequence of muscle motor movement needed in writing letters or numbers” [7, 13].

У вітчизняній логопедії термін “дисграфія” використовується як форма аграфії, яка означає часткове специфічне порушення процесу письма [1, 361, 521].

І.М. Садовнікова (1983) визначає дисграфію як часткове порушення письма (у молодших школярів – труднощі у формуванні й оволодінні навичками письма), основним симптомом якого є наявність стійких специфічних помилок. Виникнення таких труднощів в учнів масової школи не пов'язано ні з розумовою відсталістю, ні з тяжким порушенням слуху чи зору, ні з нерегулярністю шкільного навчання [5, 6–7].

За Р.І. Лалаєвою (1989) процес письма в нормі здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих і немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, їх мовного аналізу і синтезу, лексико-граматичного аспекту мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень. Несформованість будь-якої з указаних функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом, тобто дисграфію [1, 362].

Л.М. Єфіменкова (1991) указує на те, що дисграфія як порушення письма становить значний відсоток серед інших порушень мовлення, які зустрічаються в учнів масових шкіл. Вона є серйозною перешкодою в оволодінні учнями грамотою на початкових етапах навчання, а на більш пізніх – у засвоєнні граматики рідної мови. В основі дисграфічних помилок, на думку автора, лежить несформованість фонетико-фонематичної і лексико-граматичної сторони мовлення [2, 3].

І.М. Корнєв (1997, 2003) називає дисграфією стійку нездатність оволодіти навичками письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), незважаючи на достатній рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку і відсутність грубих порушень зору і слуху [3, 116].

Як бачимо, номінальне визначення “дисграфія”, яке дає англійська школа, збігається з номінальним визначенням “дисграфія” вітчизняної школи, але названі поняття науковцями обох шкіл розкриваються по-різному.

Розглянемо питання про те, як трактується симптоматика дисграфічних помилок в англійській та вітчизняній літературі.

За D.W. Cavey (1998) і R.G. Richards (2000) симптоматика дисграфії в англійській мові проявляється у наявності в письмових роботах учнів великої кількості (англ. “an abundance”) і стійкості різних помилок (англ. “that persist over time”), серед яких названі автори виділяють:

- 1) орфографічні помилки (англ. “spelling mistakes”);
- 2) каліграфічні або графічні помилки (англ. “handwriting mistakes”);

3) пунктуаційні помилки (англ. “punctuation mistakes”);

4) помилки в написанні великої літери (англ. “capitalization mistakes”);

5) граматичні помилки;

6) невідповідна організація речень в абзац, абзаців в уривки під час написання твору, а також подання деталей не в логічній послідовності і з невідповідною чіткістю;

7) речення незакінчені або надто короткі [6, 26–27, 35; 7, 10, 34–41, 46–47].

Науковці англомовної (американської) школи не надають визначальної ваги якісній характеристиці дисграфічних помилок для віднесення розладів до категорії специфічних. Відповідно до такої позиції, показник кількості помилок усіх видів і показник їх стійкості є основним діагностичним критерієм [3, 115].

Симптомами дисграфії в російській та українській мовах вважають стійкі і повторювальні помилки у процесі письма, які не пов'язані з незнанням чи невмінням використовувати орфографічні правила. Серед них Р.І. Лалаєва (1997) виділяє такі групи помилок: 1) перекручене написання літер; 2) заміна рукописних літер, які мають графічну або фонетичну подібність; 3) перекручення звуко-літерної структури слова (перестановки, пропуски, додавання, персеверації літер, складів тощо); 4) перекручення структури речення (написання частин слів окремо, написання слів разом, контамінації слів; 5) аграматизми на письмі [1, 335–339].

І.М. Садовнікова (1995) виділяє три групи специфічних помилок: 1) помилки на рівні літери і складу (пропуск, перестановка, вставка літер чи складів; змішування парних дзвінких і глухих приголосних, сонорних, свистячих і шиплячих звуків, африкатів; заміни літер, які мають тотожні графо-моторні рухи; перекручення фонетичного наповнення слів: персеверація й антиципація); 2) помилки на рівні слова (порушення індивідуалізації слів, яке проявляється в окремому написанні частин слова; написання разом службових частин з наступним чи попереднім словом, написання разом окремих слів; грубе порушення звукового аналізу і синтезу (контамінація – з'єднання частин слів разом); морфемний аграматизм у вигляді помилок словотворення: неправильне використання префіксів і суфіксів; уподібнення різних морфем; неправильний вибір форми дієслова); 3) помилки на рівні речення (порушеннями зв'язку слів: узгодження й управління (аграматизм, який проявляється в помилках зміни слів по категоріях числа, роду, відмінка, часу)) [5].

О.М. Корнєв вважає розподіл дисграфічних помилок за І.М. Садовніковою дещо штучним, оскільки механізми, які стоять за цими помилками, часто є спільними для групи 1 (помилки на рівні літери і складу) і 2 (помилки на рівні слова) і частково для групи 2 і 3 (помилки на рівні слова і речення). Зокрема, незрілість усвідомлення дитиною розподілу смислового аспекту мовлення зумовлює слабке володіння операціями членування усномовленневих висловлювань на мовленнєві одиниці, що

позначається на сформованості як лексичного, так і морфологічного і фонематичного аналізу. Крім того, фонематичний аналіз – це завжди операція, яка відбувається на рівні слова. У зв'язку з цим вона зазнає впливам звукового контексту (яскравий приклад цього – асиміляції на письмі, за І.М. Садовніковою (1995) – персеверації та антиципації) [3, 192].

Помилки, які виникають під час дисграфії, О.М. Корнєв поділяє на кілька категорій: 1) помилки звуко-літерної символізації (заміни літер фонематично чи графічно близьких); 2) помилки графічного моделювання фонематичної структури слова (пропуски, перестановки, вставки літер, подвоєння літер, неправильне вживання великих і малих літер, асиміляції, тобто заміни, зумовлені контекстним впливом літер, які входять в одне й те саме слово); 3) помилки графічного маркування синтаксичної структури речення (відсутність крапок у кінці речення, великих літер на його початку, відсутність пропусків між словами або створення неадекватних пропусків у середині слів) [3, 116].

Здійснений аналіз симптоматики і типів дисграфічних помилок російського письма дозволяє зробити висновки про те, що названі помилки є стійкими і численними, що дозволяє їх виділити серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку. Проте дисграфічні помилки російського та українського письма, на відміну від англійського, пов'язані не лише з недорозвитком оптико-просторових і моторних функцій, але й із несформованістю фонетико-фонематичної і лексико-граматичної сторони мовлення.

Розбіжність у наукових підходах щодо визначення поняття “дисграфія”, типології її помилок відображено у класифікації її видів.

Так, згідно з М.Д. Кау (1998) дисграфію поділяють на специфічну (англ. “specific”) та неспецифічну (англ. “nonspecific”). Специфічна дисграфія виникає в результаті труднощів в опануванні навичок правильного написання слів відповідно до правил використання письмових знаків під час написання кожного слова (англ. “spelling disabilities”), під час порушення моторної координації (англ. “motor coordination problems”) та недорозвитку мовлення як, наприклад, афазія (англ. “language disability such as aphasia”) [6, 6, 71]. Неспецифічна дисграфія може бути результатом затримки розумового розвитку (англ. “mental retardation”), психосоціальної занедбаності дитини (англ. “psychosocial deprivation”) чи нерегулярного відвідування школи (англ. “poor school attendance”). У деяких дітей адекватні навички письма не розвиваються через недостатнє отримання інструкцій щодо письма [6, 6].

D.W. Cavey (2000) виділяє три підтипи дисграфій:

1. Дисграфія дислексична (англ. “dyslexic dysgraphia”).

2. Дисграфія, спричинена порушенням моторного компонента письма (англ. “dysgraphia due to motor clumsiness”).

3. Дисграфія, спричинена порушенням просторового сприйняття (англ. “dysgraphia due to a defect in the understanding of space”).

Під час дисграфії дислексичної написаний мимовільно текст важко зрозуміти, правопис надзвичайно спотворений, проте переписування тексту відносно адекватне. Дисграфія, спричинена руховою незграбністю, характеризується нерозбірливо написаним текстом, проте з адекватним правописом, та нерозбірливо написаним текстом під час переписування. Для дисграфії, спричиненої порушенням просторового сприйняття, характерна нерозбірливість написаного тексту з неадекватним правописом, нерозбірливість під час переписування тексту [6, 6].

Вищенаведена класифікація дає підстави вважати, що науковці англомовної школи розглядають дисграфію з урахуванням моторного і зорово-просторового компонентів письма. Фонетико-фонематичні порушення названою школою не враховуються.

У російській науковій літературі існують кілька класифікацій дитячої дисграфії, які відображають неоднаковий стан науки на момент її розробки і свідчать про різне розуміння авторами механізмів цього розладу (М.Е. Хватцев, 50-ті роки ХХ ст.; О.А. Токарева, 60-ті роки; Р.І. Лалаєва і співробітники кафедри логопедії РДПУ ім. А.І. Герцена, 70–80 роки; О.М. Корнев, 90-ті роки).

Так, з позиції психофізіологічного підходу дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів (С.С. Ляпідевський, 1953; О.А. Токарева, 1971; В.І. Насонова, 1979; М.Ш. Адилова, 1988). Характеризуючи причини і механізми дисграфії, учені говорять про те, що первинне недорозвинення аналізаторів і міжаналізаторних зв'язків призводить до недостатності аналізу і синтезу різномодальної перцептивної інформації, порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу, наприклад, переведення звуків у літери. Ступінь недостатності міжаналізаторних зв'язків корелює зі ступенем і характером в оволодінні писемним мовленням, а переважне порушення певного аналізатора дозволило дослідникам виділити відповідні види дисграфії: моторну, акустичну і оптичну (О.А. Токарева, 1971).

З позиції психофізіологічного аналізу механізмів порушень письма розроблена і класифікація дисграфії М.Е. Хватцева (1951, 1959). Учений виділив п'ять видів дисграфій: 1. Дисграфія на підставі акустичної агнозії і дефектів фонематичного слуху. 2. Дисграфія на підґрунті розладів усного мовлення. 3. Дисграфія на підґрунті порушення ритму вимови. 4. Оптична дисграфія. 5. Дисграфія при моторній і сенсорній афазії. Характеризуючи певний вид дисграфії, М.Е. Хватцев розглядав не тільки психофізіологічні механізми порушення, але й відповідні їм розлади мовленнєвої функції і мовленнєвих операцій письма, пов'язуючи дисграфію перш за все з порушенням мовленнєвого розвитку дітей.

З позиції клініко-психологічного (медико-психологічного) підходу дисграфія розглядається не як самостійний розлад, а як один із симптомів, які входять у комплекс інших, переважно неврологічних чи енцефалопатичних порушень (С.С. Мнухін, 1934; Ю.Г. Дем'янов, 1970; І.Ф. Марковська, 1982; О.М. Корнев, 1995, 1997, 2003). Причини і симптоматика дисграфії пов'язуються з явищами недорозвитку й ураження центральної нервової системи, що проявляється у нейродинамічних порушеннях і парціальній дефіцитності вищих психічних функцій, у функціональній недостатності їх вищих форм регуляції. У зв'язку з цим багато авторів указують на те, що порушення писемного мовлення найчастіше спостерігається в синдромі мінімальної мозкової дисфункції, під час затримки чи інших порушень психічного розвитку.

Так, О.А. Корнев (1997, 2003), розглядаючи дисграфію з позиції клініко-психологічного підходу і характеризуючи можливі її варіанти, виділяє не тільки відповідні помилки письма дітей, але й симптоми клінічних розладів, які зумовлюють і супроводжують певний варіант порушення письма. Клінічні і нейропсихологічні дослідження дозволили вченому виявити нерівномірність психічного розвитку в дітей з порушеннями писемного мовлення, визначити те, що різні види дисграфії супроводжуються різними за ступенем вираження і поєднаннями розладами нервово-психічної діяльності. Автор виділяє дисфонологічні дисграфії (паралалітичну і фонематичну), які пов'язані з порушенням мовленнєвих операцій; метамовленнєву дисграфію (дисграфію внаслідок порушення мовленнєвого аналізу і синтезу) і диспраксічну (моторну) дисграфію (унаслідок порушення формування графомоторних навичок) [3, 118].

Психофізіологічні, клініко-психологічні і нейропсихологічні дослідження дозволили розширити уявлення про причини виникнення дисграфії, її психопатологічні механізми. Проте проблема дитячої дисграфії висвітлювалась у працях дослідників лише поверхнево.

Розуміння дитячої дисграфії відповідно до сучасної теорії логопедії відображено в її класифікації, яка була розроблена співробітниками кафедри логопедії РДПУ ім. О. Герцена у 70–80 рр. ХХ ст. У створенні цієї класифікації брали участь Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.І. Лалаєва, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова та інші. З точки зору логопедичного підходу дисграфія розуміється перш за все як специфічне порушення мовленнєвих здібностей, які потребують спеціальних педагогічних методів корекції. Логопедична теорія пов'язує причини дисграфії в дітей з нестачею вищих психічних функцій (мовленнєвих і зорово-просторових), які забезпечують процес письма, а механізм розладу – з неповноцінністю певних операцій письма, переважно лінгвістичних.

Розуміння дисграфії як мовленнєвого порушення зумовлено не тільки тим, що письмо є видом мовленнєвої діяльності, але й тим, що, за даними спеціальних (логопедичних) досліджень, у дітей молодшого шкільного віку, які не мають

особливих проблем у сенсомоторному і психічному розвитку, найчастіше зустрічається дисграфія, яка пов'язана з нестачею певних компонентів мовленнєвої функціональної системи. Зв'язок зумовленості дитячої дисграфії з нестачею мовленнєвого розвитку чи порушення функціонування мовленнєвої системи відображені у чотирьох з п'яти видів дисграфії в педагогічній класифікації Р.І. Лалаєвої (1989, 1997 та ін.).

Згідно з педагогічною класифікацією виділяються такі види дисграфій: 1. Артикуляторно-акустична дисграфія. 2. Дисграфія на основі порушення фонемного розпізнавання. 3. Дисграфія на основі порушень мовленнєвого аналізу і синтезу. 4. Аграматична дисграфія. 5. Оптична дисграфія [1, 365–369].

Артикуляторно-акустична дисграфія може зустрічатися в дітей, які мають або мали порушення звуковимови. Дефектна вимова звуків або у випадку її подолання залишкова неповноцінність кінестетичних відчуттів й уявлень зумовлюють труднощі диференціації дитиною артикуляторних ознак звука, перешкоджають його успішному співвіднесенню з відповідною літерою. У дітей з цим видом дисграфії промовляння під час запису, яке відіграє велику роль на початковому етапі навчання письма, не є повноцінною опорою для розпізнавання звуків і звуколітерного структурування слів. Унаслідок цього на письмі в дітей зустрічаються помилки у вигляді заміни, пропусків літер, які відповідають замінам і пропускам звуків в усному мовленні.

Дисграфія на основі фонемного розпізнавання пов'язується з недостатнім рівнем функціонування операцій складного процесу розрізнення і вибору фонем. У випадку порушення однієї з операцій (слухового аналізу, кінестетичного аналізу, операції вибору фонем, слухового і кінестетичного контролю) утруднюється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що проявляється у замінах літер на письмі. Найчастіше спостерігаються заміни літер, які позначають такі звуки: свистячі та шиплячі, дзвінки і глухі, африкати і компоненти, які входять до їх складу. Цей вид дисграфії проявляється у неправильному позначенні м'якості приголосних на письмі внаслідок порушення диференціації твердих і м'яких приголосних; частими є помилки заміни голосних в наголошеній позиції.

Під час дисграфії на основі порушення мовленнєвого аналізу і синтезу спостерігаються порушення різних форм мовленнєвого аналізу і синтезу: розподіл речень на слова, складового і фонематичного аналізу і синтезу. Недорозвиток мовленнєвого аналізу і синтезу проявляється на письмі в перекрученні структури слова і речення (пропуски, перестановки, додавання літер, складів, слів; написання частин слів окремо та написання слів разом). Найбільш складною формою мовленнєвого аналізу є фонематичний аналіз, тому помилки у вигляді перекручення звуколітерної структури слів є найпоширенішими.

Аграматична дисграфія пов'язується з недорозвитком у дітей лексико-граматичної будови мовлення: несформованістю морфологічних і

синтаксичних узагальнень. Цей вид дисграфії може проявлятися на рівні слів, словосполучень, речень і текстів і є складовою частиною більш широкого симптомокомплексу – лексико-граматичного недорозвинення. У зв'язному писемному мовленні в дітей виявляються значні труднощі у встановленні логічних і мовленнєвих зв'язків між реченнями. Послідовність речень не завжди відповідає послідовності подій, що описуються, порушуються смислові і граматичні зв'язки між окремими реченнями. На рівні речень аграматизми на письмі проявляються в перекрученні морфологічної структури слова, заміні префіксів, суфіксів, заміні закінчень відмінків, порушенні прийменникових конструкцій, заміні відмінка займенників, числа іменників, порушення узгодження, порушення синтаксичного оформлення мовлення (пропуск членів речення, порушення послідовності слів у реченні).

Оптична дисграфія пов'язана із недорозвитком зорового гнозиса і мнзиса, аналізу і синтезу, просторових уявлень і проявляється в замінах графічно схожих літер і перекрученні у написанні літер та їх дзеркальному написанні.

Як бачимо, класифікація дисграфії, яка була розроблена спеціалістами РГДУ ім. О.І. Герцена, розглядаючи основні механізми і прояви різних порушень письма в дітей з дисграфією, урахував три аспекти – фонетико-фонематичний, моторний та оптичний.

Нагадаємо, що основою будь-якої мови є її звукова сторона. Формування і розвиток фонематичного слуху як основи свідомого оволодіння звуковими одиницями мовлення є складовою навчання фонетичного матеріалу під час навчання англійської мови як іноземної [4, 105 – 112]. На нашу думку, від рівня розвитку фонематичного слуху, тобто від того, як розкрито будову звукової форми слова, буде залежати і рівень сформованості навичок англійського письма, особливо в учнів з дисграфією. Саме тому під час розробки моделі корекції дисграфічних помилок англійського письма заслуговує на увагу класифікація дисграфії, яка була розроблена спеціалістами РДПУ ім. О.І. Герцена.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С., Лалаєва Р.І., Мастоюкова Е.М. Логопедия. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
3. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-метод. пособие. – СПб.: Изд. “М и М”, 1997. – 286 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1995. – 256 с.
6. Carvey D.W. Dysgraphia: Why Johnny Can't Write: A handbook for Teachers and Parents. – 2000.
7. Richards R.G. The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia. – RET Centre Press, 1998. – 64 p.
8. Richards R.G. and Richards E.I. The Boy who hated to write. – RET Centre Press Riverside, CA, 2000. – 82 p.