

Logopsy`xologiya : navch. posib. / Konoplyasta S. Yu., Sak T. V. ; za red. Sheremet M.K. – K. : Znannya, 2010. – 293 s. **4. Kruty K. L.** Perspective-calendar planning of classes with language learning and speech development for preschool children. - Zaporozhye: LLC "LIPM" LTD., 2005. - 192 p.

Received 13.09.2017

Reviewed 04.10.2017

Accepted 10.11.2017

373.3.091.21:616.89-008.435

Л.С. Журавльова
zuravlovalarisa@gmail.com

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНІСНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ПОНЯТТЯ “ДИСГРАФІЯ”

Відомості про автора : Журавльова Лариса Станіславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна, zuravlovalarisa@gmail.com

Contact : Profesor Zhuravlova Larysa, PhD, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Social work, Social Pedagogics and Preschool Education, Melitopol, Ukraine. E-mail: zuravlovalarisa@gmail.com

Журавльова Л.С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття “дисграфія”. У статті розглянуто проблему порушення письма як одного з видів писемного мовлення. Зазначено, що дисграфія є найбільш поширеною формою мовленнєвої патології в учнів молодших класів. Наголошено на тому, що сьогодні бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма й читання, а також чітко вироблених підходів до їхнього аналізу. З’ясовано, що в сучасній спеціальній літературі вітчизняні й російські вчені на позначення порушень письма використовують терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма». Схарактеризовано терміни «специфічні розлади навчання», дислексія («dyslexia»), що активно використовуються зарубіжними вченими. Підкреслено, що дослідники по-різному розуміють взаємозв’язок між порушеннями читання й письма. Деякі автори їх ототожнюють і вказують на причинно-наслідкову залежність між ними.

Наголошується на тому, що наявність дисграфії перешкоджає оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою формою мовлення, своєрідним засобом спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язано з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, волевої та інших сфер особистості учнів.

Ключові слова: специфічні порушення письма, дисграфія, дислексія, специфічні розлади навчання.

Журавлёва Л.С. Научно-теоретический анализ сущностных различий понятия “дисграфия”. В статье рассмотрена проблема нарушения письма как одного из видов письменной речи. Указано, что дисграфия является наиболее распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Отмечено, что сегодня не хватает единой терминологии, используемой для обозначения нарушений письма и чтения, а также четко выработанных подходов к их анализу. Установлено, что в современной специальной литературе отечественные и российские ученые для обозначения нарушений письма используют термины: «дисграфия», «дизорфография», «аграфия», «эволюционная дисграфия», «специфические нарушения письма». Охарактеризованы термины «специфические расстройства обучения», дислексия («dyslexia»), которые активно используются зарубежными учеными. Подчеркнуто, что исследователи по-разному понимают взаимосвязь между нарушениями чтения и письма. Некоторые авторы их отождествляют и указывают на причинно-следственную зависимость между ними. Подчеркнуто, что наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формы речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, усвоения которого связано с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся.

Ключевые слова: специфические нарушения письма, дисграфия, дислексия, специфические расстройства обучения.

Zhuravlyova L. S. . Scientific and Theoretical Analysis of Essential Differences of the Concept of “Dysgraphia”. The article deals with the problem of impairment of writing as one of the types of written speech. It is noted that dysgraphia is the most common form of speech pathology of junior pupils. It is emphasized that speech therapists, psychologists, neurophysiologists and neuropsychologists from different countries are investigating this problem, but today it remains one of the most complicated and urgent ones. It is pointed out that there is both no common terminology used to denote impairments of writing, reading and well-developed approaches to their analysis. It is found out that in modern special literature, the native and Russian scientists use the terms

“dysgraphia”, “misspelling”, “agraphia”, “evolutionary dysgraphia”, “impairments of writing” to denote impairments of writing. The terms “specific learning disorders”, dyslexia actively used by foreign scientists are considered. It is noted that researchers differently understand the relationship between reading and writing impairments. Some authors identify them and point to the cause-effect relationship between them. The concepts of “writing” and “dysgraphia” are described and specified. It is noted that there is still no common understanding of the concept of “dysgraphia”, which indicates the complexity of this impairment and the multidimensional nature of its being studied. It is emphasized that the presence of dysgraphia impedes the acquisition by children of written speech as a special form of speech, a unique means of communication and generalization of experience, the development of which is associated with the qualitative changes in intellectual, emotional, volitional and other spheres of the pupils’ personality.

Key words: specific impairment of writing, dysgraphia, dyslexia, specific learning disorders.

Постановка проблеми. Порушення письма – найбільш поширена форма мовленнєвої патології в учнів молодших класів. Цю проблему досліджують логопеди, психологи, нейрофізіологи й нейропсихологи різних країн понад сто років, але й сьогодні вона залишається однією з найскладніших і актуальних.

Аналіз останніх досліджень. У логопедичній і медичній літературі порушення письма позначається терміном «дисграфія». Зарубіжні дослідники, зазвичай, не застосовують для цього явища окремий термін. Здебільшого науковці (D. Johnson, H. Myklebust, 1967; L. Tarnopol, M. Tarnopol, 1981, M. Critchley, E. A. Critchley, 1978; A. Ellis, 1984; G. Pavlidis, 1990; P. Rosenberger, 1990; I. Smythe, 1997; M. Snowling, 1996 та ін.) на позначення розладу читання й письма використовують один загальний термін – «dyslexia».

Статистичні дані, що наводяться в дослідженнях, дуже часто різняться між собою. Так, зокрема за підрахунками російських учених, дисграфія виявляється в 6-7% дітей молодшого шкільного віку загальноосвітньої школи (О. Корнєв, 1997); у 10-12% учнів початкової школи (І. Садовникова, 1997); у 53% учнів других класів (Л. Парамонова). За даними вітчизняних дослідників, на дисграфію страждають 18% учнів 2-3-4 класів і 43% дітей 1-х класів з нествореними передумовами для навчання грамоти (Г. Блінова, 2010); від 3 до 15% (Т. Пічугіна, 2001). Дослідження Ю. Коломієць, О. Ніжинської (2012) доводить, що кількість дітей з дисграфією в молодших класах загальноосвітньої школи сягає 31,8%. Роботи зарубіжних авторів свідчать про те, що в країнах, які мають алфавітні системи письма (Бельгія, Великобританія, Греція, Фінляндія, США), спостерігається значне поширення цього розладу – від 5 до 15% (I. Smythc, 1997; M. Snowling, J. Stackhouse, 1996); 4-6% (Bernstein,

2013). На думку S. E. Shaywitz et. al., (1998), дислексія має важливі освітні наслідки й виявляється у 8-10% людей.

Проблема сутності дисграфії й сьогодні залишається недостатньо розкритою, попри комплексне вивчення її в різних аспектах: клінічному (Л. Бадалян, К. Єфремов, М. Заваденко, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Корнєв, С. Ляпідевський, С. Мнухін, Г. Сухарева, Р. Ткачов, Л. Чутко), педагогічному (Н. Голуб, О. Гопіченко, Г. Каше, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Логінова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовникова, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.), психофізіологічному (М. Безруких, О. Крещенко, Л. Соколова, О. Токарева), нейрофізіологічному (Р. Мачинська, І. Лукашевич, М. Фішман), психогенетичному (N. Bakwin, B. Boets, H. Op de Beeck, J. Gillger, S. Decher, J. DeFries, D Fulker, M. LaBuda, M. Vandermosten, S. Scott, C. Gillebert, D. Mantini, P. Ghesquière, H. Bakwin, M. Burns, H. Gordon, J. Gabrielli, M. Roundinesco), психолого-педагогічному (В. Бугіотопулу, О. Величенкова, А. Вільшанська, Н. Разживіна, А. Тараканова), психолінгвістичному (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Е. Соботович, В. Тарасун), нейропсихологічному (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Лурія, Л. Цветкова). При цьому стосовно численних питань, пов'язаних з порушенням письма, висловлюються неоднозначні, часом суперечливі погляди.

Багато науковців (О. Іншакова, 1995, 2001; О. Корнєв, 1995, 2003; Г. Чиркіна, 2004) наголошують на тому, що сьогодні бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма й читання, а також чітко вироблених підходів до їхнього аналізу.

Виклад основного матеріалу. У сучасній спеціальній літературі вітчизняні й російські вчені на позначення порушень письма використовують такі терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма» (О. Гопіченко, 1979; Е. Данілавічюте, 1997; Р. Лалаєва, 1983; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; Т. Філічева, Н. Чевелєва, Г. Чиркіна, 1993; І. Садовникова, 1995; Н. Чередніченко, 2012, 2015 та ін.).

Більшість авторів використовує терміни «дисграфія» й «специфічне порушення письма» як тотожні (Т. Ахутіна, Е. Золотарьова, 1998; О. Гопіченко, 1979; І. Колповська, 1970; Р. Лалаєва, 1989; О. Логінова, 1990; В. Орфінська, 1970).

Наявність специфічних помилок у письмі – основна діагностична ознака дисграфії. Проте більшість англійських авторів не поділяють такий погляд і зараховують до дисграфії практично будь-які порушення письма.

У центрі уваги досліджень дисграфії в психологічному й педагогічному аспектах – порушення процесу навчання письма й читання, що з часом отримали назву «специфічні розлади навчання». В англійській науковій літературі термін «специфічні розлади навчання» часто використовується, коли йдеться про проблеми навчання.

У міжнародній класифікації хвороб (ICD-10) дисграфію не виділяють

окремим пунктом у рубриці [4, с. 248]: ця мовленнєва патологія розглядається як специфічні розлади розвитку шкільних навичок F81. Відповідно до цієї класифікації, встановлювати діагноз «специфічний розлад письма» можна за наявності таких ознак:

- Показник правильності письма, читання й / або розуміння прочитаного на дві стандартні помилки нижчий від рівня, що відповідає віку й загальному інтелектуальному розвитку дитини (при цьому навички письма й коефіцієнт розумового розвитку визначаються за допомогою індивідуально призначеного тесту, що стандартизовано враховує культуральні умови й систему освіти).

- Порушення, наведені в критерії 1, істотно перешкоджають навчанню або повсякденній життєдіяльності, де потрібні навички читання.

- Цей розлад – непрямий наслідок вади зору чи слуху або неврологічного розладу.

- Шкільний досвід відповідає середньому очікуваному рівню, якщо не спостерігається неадекватність, яка впадає в очі під час засвоєння матеріалу.

- Найбільш часто використовуваний критерій виключення – «коефіцієнт інтелектуального розвитку» (КІ), за даними стандартизованого, індивідуально призначеного тесту, нижчий від сімдесяти.

Отже, дисграфія в категоріальному аспекті є складником поняття «специфічні розлади навчання».

В. Матанова (2001) розглядає термін «специфічні розлади навчання» як зонтичний, що поєднує декілька симптомів і проявів. На її думку, «дислексія – це загальна категорія специфічних розладів навчання, що належать до здібностей у семи конкретних сферах функціонування: імпресивне мовлення, експресивне мовлення, основні навички читання, розуміння читання, базові навички письма, розуміння того, що написано, основні математичні навички й математичне мислення» [11].

Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку або грубими дефектами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями:

- наявність ознак церебральної дисфункції;
- дисгармонія дозрівання окремих когнітивних функцій;
- стійкі труднощі в набутті деяких шкільних і соціально значущих навичок (читання, письмо, математика, мовні й мовленнєві навички тощо);

- наявність дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями.

У ряді країн (США, Англія) порушення письма розглядаються як розлади, супутні дислексії. Використовуючи термін дислексія («dyslexia»), науковці

розуміють під ним труднощі оволодіння знаковою діяльністю, насамперед читанням і письмом (D. Bakker, 1990; A. Ellis, 1984; P. Rosenberger, 1990; P. Seymour, 1990; J. Kaluger, C. Kolson, 1978; D. Roeltgen, D. Tucker, 1988). Так, на думку P. Pumfrey, R. Reason (1991), за такої мовленнєвої патології порушується здатність до імпресивного та експресивного мовлення, включаючи системи алфавіту, цифр і музичних знаків [10]. Симптоми можуть виявлятися у вигляді ізольованого або комплексного порушення читання, письма, орфографії, писемного мовлення, рахунку й нотного письма (John Everatt, 1997).

У працях німецьких дослідників на позначення труднощів читання, письма й математики вживається термін «Lese-Rechtschreibschwache» (H. Amorosa, D. Berwanger, P. Küspert, G. Mannhaupt, M. Noterdaeme, W. Schneider, G. Schulte-Körne, W. von Suchodoletz, K. Zimdars und S. Zink Für die Neuauflage, 2006).

Французькі науковці помилки в буквеному позначенні звукового складу слова на письмі й орфографічні помилки трактують як «Dysorthographie», «D'orthographie» (S. Borel-Maisonny, 1970; Sylvianne Valdois, 1996; C. Fische, M.-C. Dufour-Beaudin, 2008, Estienne Françoise, 2006; Gaignard Anne-Marie, 2012; Rey Véronique, Sabater Carine, 2008; Marine Dietrich, 2016).

В окремих роботах (T. Ingram, J. Reid, 1968) дислексія й дисграфія розглядаються не як самостійні мовленнєві порушення, а як компоненти загального синдрому вродженої афазії.

Дослідження вчених (В. Ковшиков, 1970; Ю. Дем'янов, 1976; A. Valtin et. al., 1981) свідчать, що дисграфія трапляється частіше від дислексії, яка, зазвичай, супроводжується труднощами письма. Водночас, не завжди труднощі письма супроводжує дислексія (A. Valtin, 1997). У деяких дослідженнях наводяться погляди, протилежні висловленим. Так, зокрема Z. Matejcek (1987), W. Gaddes (1980), проблему труднощів письма розглядають як таку, що супроводжує труднощі читання. Z. Matejcek (1972), наприклад, наводить випадки «чистої» дислексії, за якої не спостерігались труднощі письма.

Науковці припускають, що причини й механізми цих двох порушень можуть бути почасти й однаковими, і різними (U. Frith, 1985; O. Корнєв, 1997). Ці припущення підтверджуються дослідженнями М. Безруких (1998, 2000), яка доводить, що несформованість пізнавальних функцій (організація діяльності, мовлення, моторики, зорового й зорово-просторового сприйняття, зорово-моторної й слухо-моторної координації) або дефіцит їхнього розвитку зумовлюють комплексні специфічні труднощі письма та читання. Разом з тим, неспецифічні труднощі, пов'язані з прискоренням темпу навчання, високим рівнем втомлюваності, спостерігаються й під час письма, і під час читання.

Отже, дослідники по-різному розуміють взаємозв'язок між цими двома порушеннями. Деякі автори їх отожднюють і вказують на причинно-наслідкову залежність між ними. Французькі науковці серед первинних труднощів називають «дизортографію», вважаючи її більш глибоким

розладом, порівняно з «дислексією», яка розглядається як більш легке, вторинне порушення (J. Roudinesco, 1950; S. Borel-Maisoimy, 1970). На думку чеських фахівців, порушення письма є вторинними, такими, що супроводжують порушення читання (Z. Matejcek, J. Sturma 1986; Z. Matejcek, Z. Zlab, 1974). Науковці Z. Matajcek, Z. Zlab (1974) використовують термін «дисграфія» як один з варіантів дислексії.

Як рівнозначні використовуються також терміни «специфічні порушення читання» (G. Kaluger, C. J. Kolson, 1978) і «дислексія розвитку» (M. Critchley, 1970).

На думку N. K. H. Chia (1995), окремі положення визначення поняття «дислексія» розкриті недостатньо повно: бракує чіткості в описі дислексії й у відношеннях між письмом, читанням і мовними (лінгвістичними) здібностями; наявна плутанина в синонімах: «специфічні труднощі читання», «вроджена дислексія», «дислексія розвитку» тощо [12].

Отже, у зарубіжній науковій літературі немає загальноприйнятого визначення дислексії; деякі фахівці розуміють під нею дуже складний розлад, що позначається не тільки на читанні, а охоплює широкий спектр проблем, з якими людині доведеться стикатися все своє життя (M. Snowling, 2001; Tübele, Sarmīte, 2008).

Так, M. Snowling (2001) розглядає дислексію як пожиттєву складність, характер якої змінюється з плином часу (що пов'язано з дозріванням і розвитком), причому в процесі розвитку ознаки дислексії змінюються й часто специфічні дефіцити компенсуються надалі.

Дислексія розвитку зарубіжними вченими визначається як певні мовні порушення конституційного походження, що характеризуються труднощами розшифровування окремого слова, зумовленими недостатніми здібностями фонологічної обробки (S. Orton, 1995, U. Frith, 1985). У цьому визначенні закріплюється й підкреслюється, на думку багатьох зарубіжних дослідників, дефіцит дислексії – фонологічний (E. Vellutino, 1979; L. Bradley, P. Bryant, 1983; M. J Snowling, 1987; K. Stanovich, 1988; D. Shankweiler et. al, 1995). На думку U. Frith (1985), класичною дислексією розвитку є такі порушення, коли діти не в змозі писати відповідно до правил граматики, їм складно записати слово на слух, вони вигадують «власні» правила. Автор зазначає, що для опису специфічних труднощів письма й читання термін «дислексія розвитку» є найкращим, оскільки саме це визначення не стосується дислексії, причиною якої є органічні ураження мозку [13].

На неврологічній основі дисграфії наголошує M. Rawson (1995) й вказує на те, що це порушення часто має спадковий характер, різний ступінь прояву й виявляється в порушеннях розуміння мовлення, використання мовних засобів у мовленні, включаючи фонологічні процеси, письмо, читання, орфографію, каліграфію, а також може сполучатися з дискалькулією. Дислексія не є результатом браку мотивації, сенсорних порушень і неадекватних умов навчання, проте може поєднуватись з ними. За визначенням Міжнародної асоціації дислексії (International Dyslexia Association IDA), «dyslexia» – це «специфічний, нейробіологічний

за походженням розлад, що характеризується труднощами точного і/або швидкого розпізнавання слів і нездатністю до орфографії й декодування [8]. Ці труднощі, зазвичай, виникають через дефіцит фонологічного складника мови...Вторинні наслідки можуть стосуватися проблем, пов'язаних з розумінням читання й зменшенням досвіду читання, що перешкоджатиме збільшенню обсягу лексики й базових знань» (ухвалено радою директорів IDA, 12 листопада 2002 року). Це визначення використовується також Національним інститутом здоров'я дітей і розвитку людини (NICHD).

Поняття «dyslexia» як неврологічного стану, що має органічне походження й виявляється впродовж життя, розглядає Британська асоціація дислексії (British Dyslexia Association). У 2009 році сер Джим Роуз у своїй доповіді «Визначення й навчання дітей і молоді з проблемами дислексії та грамотності» запропонував визначення дислексії, яке з деякими поправками ухвалило правління Британської асоціації дислексії (BDA): «Дислексія – це труднощі навчання, що насамперед впливають на навички, пов'язані з точним і швидким читанням і написанням слів. Характерними особливостями дислексії є труднощі фонологічної обробки, швидкості словесної обробки й короткотермінової пам'яті. Дислексія може спостерігатися в усьому діапазоні інтелектуальних здібностей. Її найкраще розглядати як континуум, а не як окрему категорію. Труднощі, що супроводжують її, можуть спостерігатися в мовних аспектах, руховій координації, розумових операціях, увазі, організації, послідовності, але, як такі, вони не є маркерами дислексії...» [9]. Серед додаткових характеристик BDA називає труднощі візуальної та слухової обробки, яких можуть зазнавати деякі люди з дислексією, і вказує на те, що в людей з такою мовленнєвою патологією може бути комбінація здібностей і труднощів, що впливають на процес навчання. Дислексія може виникати попри нормальні інтелектуальні здібності й навчання, вона конституційна за походженням і не залежить від соціально-економічного або мовного тла. Одні учні мають дуже добре розвинені творчі навички і/або навички міжособистісного спілкування, інші – сильні усні навички. Деякі не мають видатних природних здібностей (Dr. Lindsay Peer, 2006).

Отже, дефініції «дислексії» нечіткі. Немає єдиної думки щодо її причин і механізмів.

У вітчизняній логопедії на позначення стійких специфічних труднощів читання використовується термін «дислексія», а на позначення специфічних порушень письма – «дисграфія» [3, с. 507, 547].

У сучасній психолого-педагогічній літературі порушення письма у дітей позначають термінами «дисграфія» й «дизорфографія» (О. Величенкова, 2002; О. Корнєв, 1996, 1986; Р. Лалаєва, 1983, 1989; Р. Левіна, 1961; С. Ляпідевський, 1953; Н. Нікашина, 1959; І. Садовникова, 1997; Л. Спірова, А. Ястребова, 1988; В. Тарасун, 2007; О. Токарева, 1971; Л. Цветкова, 2000). Як зауважують дослідники (О. Величенкова, 2003;

В. Тарасун, 2007; Н. Чередніченко, 2012) головним критерієм розмежування дисграфії та дизорфографії є ті принципи письма, які при цьому порушуються. Дизорфографія пов'язана з порушенням реалізації морфологічного й традиційного принципів письма й виявляється в численних орфографічних помилках, а за дисграфії порушується написання відповідно до фонетичного принципу письма, що зумовлює значну кількість помилок [7, с. 96].

Зміст терміна «дисграфія» розглядається в різних аспектах. Так, зокрема, Р. Лалаєва розуміє під дисграфією часткове порушення процесу письма, що виявляється в стійких і частих специфічних помилках. Причину появи їх дослідниця вбачає в несформованості вищих психічних функцій, задіяних у процесі письма [2].

На думку І. Садовникової, дисграфія являє собою частковий розлад письма (у молодших школярів – труднощі оволодіння писемним мовленням). Дослідниця також пропонує вважати головним симптомом дисграфії наявність стійких специфічних помилок [5].

О. Корнєв уточнює визначення дисграфії [1], розглядаючи її як стійку неспроможність набути навичок письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), навіть попри достатній рівень інтелектуального й мовленнєвого розвитку й відсутність грубих порушень зору та слуху.

Отже, головним критерієм діагностування дисграфії вчені (О. Іншакова, 1995; Р. Лалаєва 1998, 2003; І. Садовникова, 1997; Н. Чередніченко, 2012, 2015) визнають наявність у письмових роботах школяра великої кількості стійких специфічних помилок, наголошуючи при цьому, що виникнення їх не пов'язано ані зі зниженням рівня інтелектуального розвитку, ані з явними порушеннями слуху та зору, ані з нерегулярністю шкільного навчання.

А. Сиротюк звертає увагу на неврологічний стан органічного походження й визначає дисграфію як часткове порушення навичок письма внаслідок вогнищевого ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку [6].

Порушення формування письма перешкоджають успішному навчанню, ефективності шкільної адаптації, часто призводять до вторинних психічних нашкодувань, відхилень у формуванні особистості дитини. Специфічний розлад письма (дисграфія) зумовлює й труднощі оволодіння орфографією, особливо під час засвоєння складних орфографічних правил (О. Азова, 2006; Л. Бартенєва, 2000; О. Гриненко, 2014; Р. Лалаєва, 2003; 2004; І. Прищєпова, 2006; Н. Чередніченко, 2016).

Висновки. Отже, на підставі аналізу спеціальної наукової літератури доходимо висновку: єдиного розуміння поняття «дисграфія» й дотепер немає, що свідчить про складність цього розладу й багатоаспектність його дослідження. Особливий інтерес до вивчення дисграфії зумовлений також тим, що вона є специфічним розладом мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушенням засвоєння функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок – письма. Наявність дисграфії перешкоджає оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою

формою мовлення, своєрідним засобом спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язано з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів.

Бібліографія

- 1. Корнев А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. — СПб. : ИД «МиМ», 1997. — 286 с.
- 2. Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие [для студентов высших учебных заведений] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
- 3. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет.** — [3-є вид., перероб. і доп.]. — К. : ВД «Слово», 2013. — 672 с. (С. 507, 547).
- 4. Международная классификация болезней (10-й пересмотр).** Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике (МКБ – 10/ICD – 10) / пер. на рус. язык; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. — К. : Факт, 1999. — 272 с.
- 5. Садовникова И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 256 с.
- 6. Сиротюк А. Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.
- 7. Чередніченко Н. В.** Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н. В. Чередніченко // Логопедія : Науково-методичний журнал. — 2012. — № 2. — С. 94—102.
- 8. Adopted by the IDA Board of Directors** [Електронний ресурс]. — 2002. — Nov. 12. — Режим доступу : <https://eida.org/definition-of-dyslexia/> on 10 October, 2015.
- 9. British Dyslexia Association** [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.bdadyslexia.org.uk/>.
- 10. Pumphrey P.** Specific learning difficulties (dyslexia) / P. D. Pumphrey and R. Reason. — Windsor : NFER-Nelson, 1991. — 338 p.
- 11. Matanova V.** Dyslexia / V. Matanova. — Sofia : SOFI-R, 2001. — P. 8.
- 12. Chia N. K. H.** Words without meaning / N. K. H. Chia // Montessori Education: The International Montessori Journal. — 1995. — № 7. — P. 18—19.
- 13. Frith U.** Beneath the surface of developmental dyslexia // Patterson K. E., Marshall J. C., Clothart M. (Eds). Surface Dyslexia. — London : Routledge & Kegan Paul, 1985. — P. 301—430.

References

- 1. Kornev A. N.** Narusheniya chteniya y pys'ma u detey: uchebno-metodycheskoe posobyе. — SPb. : YD «MyM», 1997. — 286 s.
- 2. Lalaeva R. Y.** Narusheniya rechy y ykh korrektsiyya u detey s zaderzhkoy psykhycheskoho razvytiya: uchebnoe posobyе dlya studentov vysshyykh uchebnykh zavedeniyy / R. Y. Lalaeva, N. V. Serebryakova, S. V. Zoryna. — M. : Humanytar. yzd. tsentr VLADOS, 2004. — 303 s.
- 3. Lohopediya: pidruchnyk / za red. M. K. Sheremet.** — [3-ye vyd., pererob. i dop.]. — K. : VD «Slovo», 2013. — 672 s. (S. 507, 547).

- 4. Mezhdunarodnaja** klassifikacija boleznj (10-j peresmotr). Klassifikacija psihicheskij i povedencheskij rasstrojstv. Klinicheskie opisanija i ukazanija po diagnostike (MKB – 10/ICD – 10) / Perevod na rus. jazyk pod red. Ju.L. Nullera, S.Ju. Cirkina. – K. : Vid-ctvo «Fakt», 1999. – 272 s. **5. Sadovnykova Y. N.** Narushenyya pys'mennoy rechy u ykh preodolenye u mladshykh shkol'nykov / Y. N. Sadovnykova. — M. : Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 1997. — 256 s.
- 6. Syrotyuk A. L.** Neyropsykhologicheskoe y psykhofyziologicheskoe soprovozhdenye obuchenyya / A. L. Syrotyuk. — M. : TTs Sfera, 2003. — 288 s.
- 7. Cherednichenko N. V.** Typy ta mekhanizmy dys·hrafichnykh pomylok u pysemnomu movlenni molodshykh shkolnyariv / N. V. Cherednichenko // Lohopediya : Naukovo-metodychnyy zhurnal. — 2012. — № 2. — S. 94—102.
- 8. Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002.** Retrieved from <https://eida.org/definition-of-dyslexia/> on 10 October, 2015. **9. British Dyslexia Association** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bdadyslexia.org.uk/>. **10. Pumphrey P.** Specific learning difficulties (dyslexia) /P. D. Pumphrey and R. Reason // Windsor: NFER-Nelson. – 1991. – 338 p. **11. Matanova V.** Dyslexia. / V. Matanova // Sofia, SOFI-R, 2001. (in Bulgarian) P. 8. **12. Chia N.K.H.** Words without meaning. / N.K.H. Chia //Montessori Education: The International Montessori Journal. – 1995. – 7, P.18-19. **13. Frith U.** Beneath the surface of developmental dyslexia/ In: Patterson K.E., Marshall J.C., Clothart M. (Eds). Surface Dyslexia.-London: Routledge & Kegan Paul, 1985. – P.301-430.

Received 19.09.2017

Reviewed 12.10.2017

Accepted 23.11.2017

УДК 376.3:616.89

К.О. Зелінська-Любченко
kartinka-muza@ukr.net

ДІАГНОСТИКА МОТОРНОЇ АЛАЛІЇ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Відомості про автора: Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна, Email: kartinka-muza@ukr.net

Author information: Kateryna Oleksandrivna Zelinska-Liubchenko, candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of correction Sumy state pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine, E-mail: kartinka-muza@ukr.net