

здорових дітей шляхом підвищення суспільної свідомості та розуміння всіх переваг інтеграційних процесів над сегрегацією.

Розбудова інклюзії як системного процесу, який забезпечує права кожної дитини на отримання якісної освіти за місцем проживання з врахуванням її особливих освітніх потреб, вимагає багато зусиль і часу. Інклюзивна освіта набирає обертів: формується матеріально-технічна база, науковий потенціал корекційної складової

навчально-виховного процесу і, в першу чергу, іде зміна свідомості суспільства. Лише спільними зусиллями, підпорядковані спільній меті та єдиній ідеї, ми можемо сприяти гармонійному розвитку дитячої особистості. І щоважча ситуація розвитку дитини, тим більше вона потребує допомоги, підтримки та розуміння. Усвідомлення того, що кожна дитина - неоціненний скарб і самобутня особистість, робить кожного з нас досконалішим.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Астафєва Л., Масленнікова В., Скрипка Н. «Реабілітація інвалідів України». – К.: ЛТД. – 2007.
2. Елен Р. Данієлс і Кей Стеффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: Надія. – 2002. – 256 с.
3. Крижанівський В., Лисенко С., Сварник М., Скрипка Н. Збірник нормативно-правових актів України щодо діяльності центрів реабілітації дітей з функціональними обмеженнями. – К.: Соцінформ. – 2004.
4. Фесенко О. Соціально-психологічні проблеми інтеграції осіб з глибокими аномаліями зору у суспільне життя. – Чернівці: Букрет. – 2007 р.
5. Шнайдер В.В. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження / Навчальний посібник.: Хмельницький. – 2010. – 287 с.

УДК 376-056.264-053.5]:81'23

### ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ РІЗНИХ ФОРМ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тенцер Л.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*У статті подається аналіз формування навичок писемного мовлення та розкриваються психологічні та психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. Виділено основні умови формування навичок письма, підкреслюється роль мовних здібностей в опануванні писемного мовлення.*

*В статье проводится анализ формирования навыков письменной речи и раскрываются психологические и психолингвистические механизмы возникновения разных форм дисграфии у младших школьников. Выделены основные условия формирования навыков письма, подчеркивается роль языковых способностей в усвоении письменной речи.*

*The article analyzes the formation of writing skills and psychological and psycholinguistic reveal mechanisms of different forms of dysgraphia in primary school children. The basic conditions for the formation of writing skills, emphasizes the role of language abilities in learning writing.*

Ключові слова: писемне мовлення, дисграфія, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, мовна здібність.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, речевое развитие, речевая деятельность, языковая способность.

Keywords: written speech, dysgraphia, language development, speech activity, language ability.

Проблема вивчення порушень письма у дітей в наш час стає все більш актуальною. В останні десятиріччя з кожним роком збільшується кількість дітей, що мають дисграфію. Це порушення поширене не лише серед учнів спеціальних корекційних шкіл, а й масових загальноосвітніх. За даними досліджень М.Ю.Хватцева (50-ті роки ХХ століття), кількість учнів із дисграфією у молодших класах масових шкіл становила близько 6%. Пізніше рядом авторів були опубліковані нові відомості про поширеність цього розладу. І.М.Садовникова (1997) зазначала, що 10-12% учнів початкової школи мають дисграфічні розлади. О.М.Корнєв (1997) наводить дані, які свідчать про те, що з 186 обстежених учнів перших класів у 21% виявлено даний розлад. За дослідженнями Л.Г.Парамонові (2004), навіть до кінця 3-го року навчання, незважаючи на проведену з 1-го класу логопедичну роботу, кількість дітей із порушеннями писемного мовлення у певні роки досягала 37%. За даними цього ж автора (2007) серед обстежених 300 учнів других класів у 53% (у 159 осіб) спостерігалася дисграфія (К.С.Прищепа, Д.Ф.Ніколенко, А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, С.І.Дорошенко, Л.О.Калмикова, І.Р.Вихованець, Л.О.Варзацька, Л.А.Булаховський, Н.Д.Бабич, І.М.Садовникова, О.М.Корнєв).

Різноманіття причин виникнення та складність механізмів дисграфії привертають до себе увагу фахівців різних галузей науки. Вивченню розладів писемного мовлення присвячені роботи

вітчизняних та зарубіжних вчених: Є.Ф.Соботович, О.М.Гопіченко, Л.І.Бартеньєвої, Н.В.Чередніченко, Т.В.Пічугіної, Є.О.Данілавичюте, М.Ю.Хватцева, С.С.Мнухіна, О.О.Токаревої, Р.І.Лалаєвої, І.М.Садовникової, Л.Г.Парамонові, С.Б.Яковлева, В.М.Ликова, О.М.Корнєва, Л.С.Цвіткової та ін..

Основним симптомом дисграфії є наявність стійких і специфічних помилок на письмі. На початкових етапах навчання школярі допускають безліч помилок, але вони не є патологічними, не мають нічого спільного з розладом механізмів письма. Це прояв природних труднощів дітей під час навчання. По мірі набуття навичок письма вони швидко зникають. При дисграфії помилки носять стійкий характер, під час навчання вони не зникають, а кількість їх збільшується, особливо за умов ускладнення програмового матеріалу з рідної мови. Знання причин та особливостей прояву дисграфічних розладів відкривають шляхи не лише для корекції порушень, але і для їх попередження.

Задовго до школи у переважної більшості дітей розвивається інтерес та пізнавальна ініціатива щодо писемного мовлення. Їх цікавить як зовнішній, так і змістовний образ букв та слів. При цьому діти не лише прагнуть наслідувати дорослих, але, ґрунтуючись на власному досвіді, виробляють свої принципи написання букв і застосовують їх при написанні нових слів.

Інтерес і здатність до спонтанного писемного мовлення розвиваються у всіх

дітей по-різному. Кожній дитині властивий свій власний темп навчання, і починає вона читати і писати тільки тоді, коли відчуває себе до цього підготовленою.

Писемне мовлення – це складна мовленнєва дія, особливістю якої є її більш пізня поява у психічній сфері людини в порівнянні з іншими вищими психічними функціями. Як зазначав Л.С. Виготський, «... до початку навчання писемного мовлення всі основні психічні функції, що лежать в його основі, не закінчили і навіть ще не почали справжнього процесу свого розвитку; навчання спирається на незрілі, тільки започатковані перший і основний цикли розвитку психічні процеси» [1, с.425]. Автор наголошував, що «писемне мовлення спонукає до життя розвиток всіх тих функцій, які у дитини ще не дозріли» і що навчання писемного мовлення формує у дітей здатність довільного оперування власними вміннями, усвідомлення і довільного володіння власним мовленням. А це є найважливішою умовою формування писемного мовлення. Граматика і письмо забезпечують дитині можливість піднятися на більш вищий рівень у розвитку мовлення та інших вищих психічних функцій [1, с.432].

У сучасній психології формування писемного мовлення в школі в процесі навчання розглядається як складний, усвідомлений і довільний процес, а структура писемного мовлення — як багаторівнева.

Писемне мовлення – процес перекодування змісту мислення з розумового коду через посередництво звукової ланки (усне промовляння перед записом або внутрішнє промовляння) на графічний буквенний код. Набір елементів коду називається алфавітом, а самі елементи – буквами. Головними категоріями (або поняттями) писемного

мовлення вважають алфавіт, графіку і орфографію.

Процес писемного мовлення – складна психічна діяльність, що включає в свою структуру вербальні та невербальні компоненти психіки: увагу, пам'ять, зорове, слухове і просторове сприймання, дрібну моторику руки та ін.. В одній із наукових праць Л.С.Цветкової розглянуті психологічні передумови формування цього виду мовленнєвої діяльності, порушення або несформованість яких веде до різних форм недоліків писемного мовлення або до труднощів його формування у дітей [2]. Науковець виділяє п'ять таких передумов:

1. Сформованість (або збереження) усного мовлення, довільне володіння ним, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.

2. Сформованість (або збереження) різних видів сприймання, відчуттів і знань та їх взаємодії, серед яких особливе значення належить зорово-просторовому та слухо-просторовому гнозису, соматопросторовим відчуттям, знанням і відчуттям схеми тіла, «правого» і «лівого».

3. Сформованість рухової сфери – дрібних рухів, предметних дій, тобто різних видів праксису руки, рухливості, переключення, стійкості та ін..

4. Формування у дітей абстрактних способів діяльності, що стає можливим при поступовому переведенні їх від дій з конкретними предметами до дій з абстракціями.

5. Регуляція, саморегуляція, контроль за діями, намірами, мотивами поведінки.

Писемне мовлення як вид діяльності, за О.Р.Лурією, О.М.Леонтьєвим, включає три основні операції: а) символічне позначення звуків мовлення, тобто фонем; б) моделювання звукової структури слова за допомогою

графічних символів; в) графомоторні дії [3]. Кожна з них є самостійною навичкою (підсистемою) і має відповідне психологічне забезпечення. Виходячи з такої структури науковці виділили такі *передумови формування писемного мовлення*: а) навичка символізації; б) розвинуте фонематичне сприймання; в) володіння фонематичним аналізом і синтезом; г) сформованість графомоторних навичок.

Першим проявом здатності до символічної діяльності в онтогенезі є поява символічної гри з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів і предметного зображення на малюнках. У роботі О.М. Корнева відзначається, що з того моменту, як дитина переходить від каракулей до зображення форм, яким вона дає назви, починається розвиток графічного символізму. Деталізація малюнків є проявом «динаміки засвоєння мови графічних символів» [4, с.14].

О.М. Корневим визначені *стадії розвитку фонематичного сприймання*:

1. Дофонетична стадія – повна відсутність диференціації звуків навколишнього мовлення, розуміння мовлення і активних мовленнєвих можливостей.

2. Початковий етап оволодіння сприйманням фонем: розрізняються акустично найбільш контрастні фонemi і не розрізняються близькі за диференціальними ознаками.

3. Сприймання та розрізнення звуків відповідно за їх фонематичними ознаками: дитині доступно розрізнення правильної та неправильної вимови.

4. Правильні образи звучання фонем переважають у сприйманні, але дитина продовжує впізнавати і неправильно вимовлене слово; сенсорні еталони фонематичного сприймання ще нестабільні.

5. Завершення розвитку фонематичного сприймання: дитина чує і говорить правильно, перестає впізнавати співставлення неправильно вимовленого слова [4].

А найважливішою функцією, від якої залежить процес формування графомоторних навичок, є зорово-моторна координація.

Отже, писемне мовлення — це засіб вираження думок людини за допомогою спеціально створених умовних знаків. Основне призначення писемного мовлення полягає в передачі мовлення на відстань і закріпленні його в часі. Для цього створюються спеціальні графічні знаки, що передають слова, склади, звуки. Писемне мовлення дитина опановує цілеспрямовано, довільно, в умовах навчання.

О.М. Корневим зазначені *умови*, на яких базується навчання письма та без яких оволодіння ним видається неможливим: 1) усвідомлення фонематичної структури слів і оволодіння навичкою фонематичного аналізу; 2) повноцінне володіння слухо-вимовною диференціацією та ідентифікацією всіх фонем рідної мови; 3) володіння синтаксичним членуванням мовленнєвого потоку (висловлення) на речення і слова; 4) володіння повним набором звуко-буквених асоціацій, тобто правил символізації фонем рідної мови за законами графіки; 5) володіння базовими навичками каліграфії, тобто повним набором моторних образів - кінем (малих та великих) та правил їх з'єднання при безвідривному написанні. Перераховані умови стосуються переважно початкового етапу засвоєння досвіду правопису [4].

Писемне мовлення – складний процес, виконання якого можливо тільки при спільній роботі цілого ряду мозкових зон, кожна з яких має свою функцію і

забезпечує ту чи іншу умову формування і протікання цієї мовленнєвої дії; в процесі писемного мовлення беруть участь мовно-слуховий, мовно-руховий зоровий, та загальноруховий аналізатори.

Писемне мовлення включає в свою структуру як вербальні, так і невербальні компоненти психіки і має складний психологічний зміст.

При написанні необхідно вміти членувати мовленнєве ціле (речення) на окремі слова, слова на склади і звуки, вміти переводити їх в літери, які повинні бути записані в правильній послідовності (О.М.Корнев[4]).

Формування графічних навичок протікає успішно, якщо при цьому задіяні всі сторони психіки дитини, якщо вона не боїться майбутньої нової діяльності.

Як вже було відмічено, порушення писемного мовлення є поширеним явищем у дітей молодшого шкільного віку. В даний час у вітчизняній логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів, структури дисграфії; розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрямки, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфії (Т.В.Ахутіна, Т.П.Безсонова, Л.Н.Ефименкова, О.М.Корнев, Р.І.Лалаєва, Р.Е.Левіна, Е.А.Логінова, Г.Г.Місаренко, С.С.Мнухін, Н.О.Нікашина, Л.Г.Парамонова, І.М.Садовнікова, Л.Ф.Спірова, О.А.Токарева, М.Е.Хватцев, А.В.Ястребова та ін.).

Однак, проблема корекції порушень письма у молодших школярів все ще залишається актуальною. Це пов'язано і з недостатньою ефективністю традиційних методик корекції дисграфії, зі збільшенням кількості учнів з порушеннями писемного мовлення.

Труднощі, пов'язані з опануванням писемного мовлення, часто є причиною стійкої неуспішності, шкільної

дезадаптації, відхилень у формуванні особистості дитини. Специфічний розлад писемного мовлення тягне за собою труднощі в оволодінні орфографією, особливо при засвоєнні складних орфографічних правил (О.І.Азова, Л.І.Бартеньєва, Р.І.Лалаєва, Л.Г.Парамонова, І.В.Прищєпова). У зв'язку з цим одним з актуальних завдань логопедії залишається пошук оптимальних шляхів корекції дисграфії.

Дисграфія як специфічне порушення писемного мовлення в даний час з позицій психолінгвістики розглядається як мовний розлад, як порушення, пов'язане із недорозвиненням мовної здібності (О.М.Корнев[4]). У зв'язку з цим зупинимося на проблемі формування мовної здібності у дітей та її ролі у виникненні труднощів опанування навичкою письма.

Мовна діяльність забезпечується особливою функціональною ієрархічно організованою системою – мовною здібністю, яка дозволяє індивіду відобразити й узагальнювати елементи системи рідної мови, переводити їх у внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних і усвідомлюваних правил мови. Формування мовної здібності є результатом розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі. У процесі розвитку дитина встановлює зв'язки між мовними знаками та дійсністю. Ці зв'язки розвиваються по мірі ускладнення і розширення кола комунікативних ситуацій і предметної діяльності, яка обслуговується комунікацією (В.І.Кодухов, Є.С.Кубрякова, О.О. Леонтьєв, Д.Слобін, А.М.Шахнарович).

В психології мовна здібність розглядається як сукупність конкретних умінь і навичок, необхідних члену мовного співтовариства для розуміння і побудови мовленнєвого висловлювання відповідно

до комунікативної ситуації та законів рідної мови, а також для *оволодіння мовою як навчальною дисципліною* (Е.Д.Божович, А.П.Василевич, Е.А.Іванова та ін.) Однак, на думку М.К. Кабардова, Є.В.Арцишевської, під «мовною здібністю» необхідно розуміти *потенційні можливості і задатки індивіда до оволодіння мовою і мовленням*, в той час як *рівень сформованості навичок і вмій, ступінь володіння мовою і мовленням визначається авторами як «мовна компетенція»* [6].

Мовна здібність є частиною мовленнєвої здібності людини – внутрішнім психічним і психофізіологічним механізмом, що забезпечує сприймання і продукування мовлення; готовністю суб'єкта до використання мови у своїй діяльності. Мовленнєва здібність, а в її складі і мовна здібність, є функцією психіки, тому вона тісно пов'язана з усіма когнітивними і емоційними психічними процесами, які формують цю здібність і складають її невід'ємні компоненти (Г.І. Богін, Л.М.Веккер, І.М.Румянцева та ін.).

У психолінгвістиці мовна здібність розглядається у якості аналогу системи мови, тому рівні мовної здібності відповідають рівням системи мови. Відповідно, виділяються *фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний і семантичний рівні мовної здібності* (І.Н.Горелов, Є.С.Кубрякова, О.Р.Лурія, В.М.Павлов, Є.Ф.Соботович, Ю.С.Степанов та ін.) [6]. І.М.Румянцева виділяє також *просодичний підрівень*, відповідальний за первинне сприймання мовлення та початок інформаційної переробки мовлення, що опосередковує її розуміння. О.М.Шахнарович вказує, що, незважаючи на те, що компоненти мовної здібності співвіднесені з рівнями системи мови, вони, разом з тим, мають інший, відмінний від одиниць мовних рівнів

характер. Відтак, компонентам мовної здібності властивий *узагальнений, а зв'язкам між ними – функціональний характер*.

З психологічної точки зору, мовна здібність має складну структуру та складається з двох основних компонентів: *даних мовленнєвого досвіду*, накопиченого дитиною в процесі спілкування і діяльності; та *знань про мову*, засвоєних в ході спеціально організованого навчання (Є.Д.Божович).

Мовленнєвий досвід включає *практичне оволодіння рідною мовою та емпіричні узагальнення спостережень над мовою*, зроблені його носієм незалежно від спеціальних знань про мову. Знання про мову – категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів, а також схеми аналізу та опису цих одиниць (Є.Д.Божович).

Існує кілька точок зору на природу мовної здібності. Ряд дослідників вважають, що мовна здібність закладена в людині при народженні біологічно та розвивається по мірі розвитку дитини (цит. за Т.В. Чернігівською [Р. Bloom, 2002, R. Jackendoff, 2002, S. Pinker, 1991; N. Chomsky]). Так, N. Chomsky вважає, що мозок вже при народженні має вроджені мовні схеми, жорстко задані сполучення, які розглядаються автором у якості механізмів оволодіння мовою.

Ж.Піаже, J. Morgan та ін. вважають, що в процесі засвоєння мови велику роль відіграють *соціальні фактори*; саме оточення дитини сприяє оволодінню дитиною знаннями та мовою. На думку Ж. Піаже, і мова, і мислення залежать від *інтелекту*, який передує мові й не залежить від нього. Між мовою і мисленням існують тісний взаємозв'язок і взаємодія. У процесі розвитку один із феноменів спирається на інший в узгодженому формуванні. У свою чергу,

інтелект дитини розвивається завдяки взаємодії з предметним світом і оточуючими дитину людьми.

Більшість вітчизняних авторів вважають, що мовна здібність закладається біологічно і генетично, але формується і розвивається соціально на основі особливої анатомо-фізіологічної та нейрофізіологічної організації людини в процесі діяльності спілкування (Н.В.Відінеєв, Т.Г.Візель, Н.С.Жукова та ін., В.І.Кодухов, В.С.Кочергіна, Ж.Лендел, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, С.С.Ляпідевський, І.М.Румянцева, Е.Г.Симерницькая, Т.Н.Ушакова, Л.С.Цветкова, О.М.Шахнарович, С.Н.Шаховська, Л.В.Щерба та ін.). Саме тому, поруч із рештою причин, факторів та механізмів, що призводять до порушень писемного мовлення, невиключеними є неформовані в ієрархічному плані розвитку величини мовної здібності, усного мовлення взагалі та невід'ємно пов'язані з ними «метамовні процеси» як фундамент писемного мовлення.

Різноманітність класифікацій дисграфії вказує на складність і багатоаспектність вивчення даного порушення (М.Є.Хватцев, С.С.Мнухін, О.А.Токарева, Р.І.Лалаєва, І.М.Садовнікова, Л.Г.Парамонова, С.Б.Яковлев, В.М.Ликов, О.М.Корнєв, Л.С.Цветкова та ін.). Всі існуючі класифікації дозволяють орієнтуватися в механізмах і симптоматиці розладу.

О.М.Корнєв розглядає дисграфію з позиції клініко-психологічного підходу і характеризує можливі її варіанти, виділяючи не лише відповідні помилки у писемному мовленні дітей, а й симптоми клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма. Автор виділяє дисфонологічні дисграфії (паралалічну і

фонематичну) і метамовні дисграфії внаслідок порушень мовного аналізу і синтезу; диспраксічні (моторні) дисграфії [4].

Дисфонологічними О.М.Корнєв називає дисграфії, одним з механізмів яких є фонологічні порушення. Автор вказує, що найбільш несприятливі розлади усного мовлення, які перешкоджають розвитку диференційованих фонематичних уявлень, дезорганізують фонематичне сприймання, ускладнюють оволодіння фонематичним аналізом. Варіант дисфонологічної дисграфії, при якому дефекти вимови відображаються на письмі, отримав назву *паралалічного*. Як зазначає О.М. Корнєв, у дітей з паралалічним варіантом дисграфії зазвичай є поліморфні порушення звуковимови; поряд із замінами і змішуванням у них зустрічаються спотворення і спрощення звуків. У ряді випадків труднощі звуковимови призводять до порушення складової структури слів у вигляді пропусків і перестановок складів. Часто заміни і змішування стосуються і тих звуків, які дитина правильно вимовляє. Вивчаючи клінічну симптоматику цього виду дисграфії, науковець приходить до висновку, що у більшості дітей з даними порушеннями вона представлена синдромом ускладненого психічного інфантілізму. Так, на тлі емоційної жвавості, лабільності і безпосередності виявляються прояви церебрастенії, підвищене відволікання, слабкість довільної концентрації уваги і вольових процесів. Інтелектуальна сфера таких дітей характеризується чітко вираженою нерівномірністю. Вербально-логічні здібності зазвичай істотно нижчі за невербальні. Із передумов інтелекту найбільшою мірою страждають: здатність

до відтворення ритмів, дрібна пальчикова моторика та сукцесивні функції.

Другий варіант дисфонологічної дисграфії – фонематичні дисграфії, при яких усне мовлення не порушене, а в письмових роботах відзначаються стійкі помилки у вигляді змішування букв, відповідних опозиційним приголосним, близьким за акустико-артикуляційними ознаками, а також у вигляді пропусків літер. Для дітей характерна мовленнєва продукція, порівняно бідна за словниковим складом, із спрощеною структурою фраз. Фонематичне сприймання порушене порівняно рідко; фонематичні уявлення завжди недосконалі; навички фонематичного аналізу зазвичай сформовані у цих дітей слабо. Одночасне виконання під час письма декількох важких для дитини операцій значно знижує вибірковість фонемно-графемного вибору. При цьому кожна з них реалізується гірше, ніж у випадку ізольованого виконання. О.М.Корнєв зазначає, що клінічна симптоматика у більшості дітей з такими порушеннями проявляється у низькій розумовій працездатності та труднощах в концентрації і розподілу уваги. Автор зауважує, що при втомленні кількість помилок значно зростає. Вербально-логічні здібності страждають в значно більшій ступені, ніж невербальні. Найбільш недосконалими є сукцесивні функції, що забезпечують розрізнення, запам'ятовування і відтворення тимчасових послідовних стимулів, дій чи символів.

До *метамовної* дисграфії О.М.Корнєв [4] відносить розлади, які в своїй основі мають порушення операцій, пов'язаних із усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (речення, слово, склад, звук) та аналізом усних висловлювань на ці умовні одиниці, тобто метамовних процесів. При

дисграфіях, обумовлених порушенням мовного (метамовного) аналізу і синтезу, у дітей на письмі з'являються численні пропуски літер (частіше голосних і рідше – приголосних) та перестановки літер і складів. Порушується поділ тексту на речення (відсутні крапки і заголовні літери) та речення – на слова. В останньому випадку частина слова пишеться окремо або два і більше слів пишуть разом. В основі даного варіанту дисграфії лежить несформованість навички аналізу та синтезу слів і речень. На думку Р.І.Лалаєвої, Л.Г.Парамонові, О.М.Гопіченко, Є.Ф.Соботович, Л.І.Бартенєвої, Н.В.Чередніченко, Т.В.Пічугіної, Є.О.Данілавичюте, М.Ю.Хватцева, С.С.Мнухіна, О.О.Токаревої, Р.І.Лалаєвої, І.М.Садовнікової та ін., недорозвинення мовного аналізу і синтезу проявляється на письмі в спотвореннях структури слова і речень. Найбільш поширеними є такі помилки: пропуски приголосних при їх збігу; пропуски голосних; перестановки або додавання букв; пропуски, додавання, перестановки складів. Несформованість аналізу речень на слова виявляється в злитому написанні слів, особливо прийменників з іншими словами, в роздільному написанні слова, в роздільному написанні префіксу і кореня слова. О.М.Корнєв зазначає, що засвоєння цієї навички (аналізу і синтезу) залежить як від рівня мовної зрілості, так і від стану інтелектуальних передумов та інтелектуальних здібностей. На його думку, дисграфія аналізу і синтезу може спостерігатися не лише у дітей з порушеною звуковимовою, але й настільки ж часто у дітей з досконалим усним мовленням. У тих і в інших у більшості випадків клінічне дослідження виявляє незрілість пізнавальних здібностей, що досягає іноді ступеня прикордонної



розумової відсталості. Неповноцінність інтелектуальних передумов проявляється у цих дітей в порушенні довільної концентрації і переключенні уваги та в порушенні динамічного праксису.

Остання форма дисграфії, виділена О.М.Корневим, називається *диспраксичною*. Основним її проявом є нездатність оволодіти графічним образом літер. На письмі при цьому з'являються помилки у вигляді заміни букв, подібних за зображенням або тих, які мають однакові елементи, спостерігається недописування елементів букв. Оптично подібні літери змішуються на письмі порівняно рідко. Рідко зустрічаються помилки і у вигляді дзеркального письма. У дітей з подібним видом дисграфії вкрай повільно виробляється стабільна рухова формула букви (кінема). При безвідривному написанні якість букв різко погіршується, губляться або «розминаються» їх диференційні ознаки. Тому діти, щоб писати по можливості розбірливо, кожен букву зображують окремо. У всіх випадках відзначається вкрай нерівний, «корявий», нестабільний почерк. Букви різного розміру і різного нахилу. При клінічному дослідженні О.М.Корневим таких дітей виявляються порушення пальцевого праксису, труднощі динамічної організації рухів. А невербальні інтелектуальні здібності дітей у цілому нижчі за вербальні.

Науковці вважають, що виділені види дисграфії в чистому вигляді

зустрічаються у дітей рідко, частіше вони поєднуються. Найчастіше поєднуються фонематична дисграфія із дисграфією «аналізу-синтезу».

Диспраксична дисграфія уявляє собою відносно рідкісний розлад.

Динаміка порушень багато в чому залежить від своєчасності початку корекційної логопедичної роботи. Якщо корекція починається лише після третього класу, то дисграфія набуває затяжного характеру.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна відзначити, що писемне мовлення є складним системним і довільним психічним процесом, що включає спільну роботу різних аналізаторів. З позиції клініко-психолого-педагогічного та психолінгвістичного підходів, в основі порушення письма лежить несформованість певних операцій процесу письма та вищих психічних функцій. У якості найважливіших передумов успішного оволодіння писемним мовленням виділяють високий рівень розвитку усного мовлення, мовної здібності, сформованості різних видів сприймання, високий рівень розвитку уваги і пам'яті, здатності до аналітико-синтетичної діяльності, абстрактних способів діяльності, сформованості загальної поведінки, регуляції та саморегуляції, намірів і мотивів поведінки (Т.В.Ахутіна, О.М.Корнев, Р.І.Лалаєва, Е.А.Логінова, І.М.Садовнікова, Л.С.Цветкова та ін.).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Глава 7: Мысль и слово. – М.: Лабиринт, 2005.
2. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т.2. – М., 1983.
4. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., Издательский дом «Мим», 1997.
5. Череди́ченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. К.: Журнал Логопедія 2/2012. – с.94-102.

Б.Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. //Логопедия. Методическое наследие/ Под ред. Л.С. Волковой. Книга IV – М., 2003. – с.58-66.

УДК: 376-056.264-053.5]:81-028.31

## КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ДИСГРАФІЧНИХ ТА ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У ПИСЬМІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Чередніченко Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Горбачова Д.М.

Інститут корекційної педагогіки та психології

НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті висвітлюється зміст та методика комплексної діагностики дисграфічних та дизорфографічних помилок з метою виявлення їхніх механізмів, що забезпечить розробку ефективних шляхів подолання різних форм дисграфії та дизорфографії у молодших школярів.

В статье освещается содержание и методика комплексной диагностики дисграфических и дизорфографических ошибок с целью выявления их механизмов, что обеспечит разработку эффективных путей преодоления различных форм дисграфии и дизорфографии у младших школьников.

The article deals with the content and methodology of comprehensive diagnostic dysgraphichnyh and dyzorfohrafichnyh errors to identify their mechanism for the development of effective ways to overcome various forms of dysgraphia and dyzorfohrafiiyi in primary school children.

Ключові слова: писемне мовлення, дисграфія, дизорфографія, механізми мовленнєвої діяльності, дисграфічні та дизорфографічні помилки.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, дизорфография, механизмы речевой деятельности, дисграфические и дизорфографические ошибки.

Keywords: writing, dysgraphia, dyzorfohrafiiya, mechanisms of speech activity, dysgraphichni and dyzorfohrafichni errors.

Ефективне подолання труднощів письма у молодших школярів передбачає розуміння їхніх механізмів. Сучасне розуміння порушень письма і читання з точки зору психолінгвістичного та психолого-педагогічного аспектів доводить, що різноманітні порушення писемного мовлення обумовлені не стільки порушенням усного мовлення дитини, скільки недостатністю ряду психічних функцій: пам'яті, уваги, зорово-просторового гнозису, сукцесивних та симультанних процесів, а також операціональних компонентів письма та

читання (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н.Чередніченко та ін.). Труднощі в оволодінні писемним мовленням виникають як наслідок біологічної недостатності певних мозкових систем, які призводять до виникнення на цій основі функціональної недостатності, а також соціальних умов[3].

Стойка неспроможність оволодіти грамотним письмом і виникнення дисграфічних та дизорфографічних помилок обумовлена недостатньою