

возникновения трудностей. Розробтан содержательный комментарий, относительно дифференциальной диагностики логопатов с моторной алалией по формам, в зависимости от ведущего действия механизма органического поражения. Обозначены дальнейшие пути совершенствования диагностики уровня языкового развития в контексте общей коррекционной работы с детьми с ТНР.

Ключевые слова: синтаксический уровень, импрессивный уровень, моторная алалия, речевая компетентность, речевой онтогенез.

Sorochan U. B. Features of diagnostics of impressive level of development of syntactic component of speech competence for junior schoolchildren with motor alaliya

In the article the problem of diagnostics of level of development of syntactic component of speech competence is examined for junior schoolchildren with motor alaliya on the modern stage, that is one of leading tasks of modern speech therapy science in the context of research and forming of speech activity in the process of normal and broken ontogenesis. The analysis of existent models of speech development of home and foreign scientists is carried out. It is analysed, that in most methodologies, which are based on understanding of alaliya as the disorder conditioned by pathology of movement or unlanguage forms of psychical activity, not traced clearly reasonable system of forming of language mechanism. On this basis, the worked out variant of research leans against understanding of mechanism of motor alaliya, being base on exactly «language» conception which will give to possibility for more deep study of typical violations for logopats with motor alaliya at impressive level (semantic, lexical, grammatical and phoneme). It is marked that the structure of speech defect at the above-mentioned group of children will be determined in obedience to neurolinguistik and psycholinguistic the aspects related to localization of VPF in a cortex. Expediency and certain sequence are reasonable in a grant different types of help on motion implementation of tests within the limits of experimental research in case of origin of difficulties. Created rich in content comment, relatively differential diagnostics of logopats with motor alaliya on forms, depending on the leading action of mechanism of organic defeat. The further ways of improvement of diagnostics of level of language development are marked in the context of general correction work with children with heavy infringement of speech.

Keywords: syntactic level, impressive level, motor alaliya, speech competence, speech ontogenesis.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2014 р.

Статтю прийнято до друку 20.03. 2014 р.

Рецензент: д.п.н., доцент Савінова Н.В.

УДК 376-056,264:81'233

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

Тенцер Л.В.

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.Корнев (1997) наводить дані, які свідчать про те, що з 186 обстежених учнів перших класів у 21% виявлено даний розлад. За дослідженнями Л.Г.Парамонової (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.Прищеп, 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.Корнев та ін.].

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.Данілавічоте, М.Ю.Хватцева, С.С.Мнухіна, О.О.Токаревої, Р.І.Лалаєвої, І.М.Садовникової, Л.Г.Парамонової, С.Б.Яковлева, В.М.Ликова, О.М.Корнева, Л.С.Цветкової 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 буквений 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 *праксисту* 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.П.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.Корнєва 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.Корнєвим 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 фонемі 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.Корнєвим 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.Корнєв[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.Корнєв, 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.Корнєв[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 відображати 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. Леонтєв, Д.Слобін, А.М.Шахнарівич).

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. Соболевич, 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 [P. 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. Морган 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. Корнев, Л.С. Цветкова та ін.). Всі існуючі класифікації дозволяють орієнтуватися в механізмах і симптоматиці розладу.

О.М. Корнев 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. Корнев 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 приходив до висновку, що у більшості дітей з даними порушеннями вона представлена синдромом ускладненого психічного інфантилізму. 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 дисфологічної 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.Парамонової, О.М.Гопіченко, Є.Ф.Соботевич, 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 приєднанням 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.Корнєвим, називається *диспраксічною*. 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.Корнєвим 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». Диспраксічна 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.Корнєв, Р.І.Лалаєва, Е.А.Логінова, І.М.Садовнікова, Л.С.Цветкова та ін.). Саме тому при обстеженні дітей необхідно відбирати методики, що дозволяють вивчити всі можливі механізми порушення письма, які лежать в основі виділених різними класифікаціями видів дисграфії.

Спеціально організована система діагностики та корекційно-розвивальної логопедичної роботи має забезпечити успішну корекцію дисграфії за умови, якщо буде носити комплексний, системний і диференційований характер, буде спрямована на формування не лише специфічних механізмів писемного мовлення, а й на розвиток загальнофункціональних механізмів (розумових операцій, сприймання, пам'яті, уваги), а також на інтеграцію цих процесів в структурі писемної мовленнєвої діяльності (О.М.Корнєв, Р.І.Лалаєва, І.В.Прищєпова, І.М.Садовнікова, А.Л.Сиротюк, А. А.Тараканова, А.В. Ястребова та ін.).

Література

1. **Выготский Л.С.** Мышление и речь / Л.С.Выготский // Глава 7: Мысль и слово. – М.:Лабиринт, 2005. 2. **Цветкова Л.С.** Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление: Учебное пособие. / Л.С.Цветкова // – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 3. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения. / А.Н.Леонтьев // В 2 т. Т.2. – М., 1983. 4. **Корнєв А.Н.** Нарушение чтения и письма у детей. /А.Н.Корнєв// – СПб., Издательский дом «Мим», 1997. 5. **Чередніченко Н.В.** Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. / Н.В.Чередніченко // К.: Журнал Логопедія 2/2012. – с.94-102. 6. **Лурия А.Р.** Очерки психофизиологии письма. /А.Р.Лурия // Логопедия. Методическое наследие/ Под ред. Л.С. Волковой. Книга IV – М., 2003. – с.58-66.

References

1.Vygotsky LS Thinking and Speech / Vygotsky // Chapter 7: Thought and word. - Moscow: Labyrint , 2005. 2. Tsvetkova LS Account neuropsychology , writing and reading : Violation and vosstanovlenye : Textbook . / L.S.Tsvetkova // - Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Socio the Institute of , Voronezh: Izd NPO " MODЭК ", 2005. 3. Leontiev , AN Favourites Psychological works. / A.N.Leontev // in 2 volumes V.2 . - M. , 1983. 4. Kornev AN Violation reading and writing in children. / A.N.Kornev // - St. Petersburg. , Yzdatelskyy house " MIM " , 1997 . 5. Cherednichenko N.V . Types and mechanisms dysrafichnyh errors in the writing of younger students. / N.V.Cherednichenko // K : Journal of Speech Therapy 2/ 2012. - P.94 -102. 6. Luria , AR Essay writing psychophysiology . / A.R.Luryya // Lohopedyya . Metodicheskoe Heritage / Ed. LS Volkovoy . Book IV - M. , 2003. - P.58 -66.

Тенцер Л.В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку

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. Зібрані і проаналізовані праці провідних вітчизняних і зарубіжних вчених, що відображають знання про психофізіологічну структуру писемного мовлення та передумови його формування, сучасні уявлення логопедії щодо проблеми порушення письма у молодших школярів. Зазначено, що пізнавальна діяльність молодших школярів із дисграфією характеризується певними особливостями: більш низьким рівнем розвитку мислення, сприймання, пам'яті, уваги, неоднорідністю і варіативністю проявів, різною структурою порушення, диспропорцією у розвитку психічних процесів, а також різних структурно-функціональних компонентів психічних функцій. У статті розглядається проблема ефективності логопедичної роботи при подоланні дисграфії у молодших школярів, яка значно зростає при цілеспрямованому розвитку у них не лише специфічних, а й загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності (мислення, сприймання, пам'яті, уваги) у процесі комплексного корекційно-розвивального навчання.

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

Тенцер Л.В. Психолінгвістические механизмы возникновения различных форм дисграфии у детей младшего школьного возраста

В статье проводится анализ формирования навыков письменной речи и раскрываются психологические и психолингвистические механизмы возникновения различных форм дисграфии у детей младшего школьного возраста. Выделены основные условия формирования навыков письма, подчеркивается роль языковых способностей в овладении

письменной речью. В представленном материале собраны и проанализированы труды ведущих отечественных и зарубежных ученых, отражающие знания о психофизиологической структуре письменной речи и предпосылок ее формирования, современные представления логопедии о проблемах нарушения письма у младших школьников. Отмечено, что познавательная деятельность младших школьников с дисграфией характеризуется определенными особенностями: более низким уровнем развития мышления, восприятия, памяти, внимания, неоднородностью и вариативностью проявлений, различной структурой нарушений, диспропорцией в развитии психических процессов, а также различных структурно-функциональных компонентов психических функций. В статье рассматривается проблема эффективности логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников, которая значительно возрастает при целенаправленном развитии у них не только специфических, но и общефункциональных механизмов речевой деятельности (мышления, восприятия, памяти, внимания) в процессе комплексного коррекционно-развивающего обучения.

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

Tentser LV Psycholinguistic Mechanisms occurrence different forms dysgrafy in children of primary school age.

The article analyzes the formation of writing skills and reveal the psychological and psycholinguistic mechanisms of different forms of dysgraphia children of primary school age. The basic conditions for the formation of writing skills, emphasizes the role of language abilities in learning writing. The submission collected and analyzed the works of some domestic and foreign scholars, reflecting the knowledge of the structure of psychophysiological processes of writing and background of their formation, modern representations of speech therapy on violations of the letter at younger students. Noted that the cognitive activity of younger schoolboys with dysgraphia is characterized by certain features: a low level of thinking, perception, memory, attention, heterogeneity and variability manifestations, different structure violations disproportion in the development of mental processes, as well as various structural and functional components of the mental functions. The problem of efficiency of speech therapy in overcoming dysgraphia in primary school children, which increases considerably with purposeful development they not only specific but also mechanisms zagalnofunktsionalnih written speech activity (thinking, perception, memory, attention) in integrated remedial developmental learning.

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

Стаття надійшла до редакції 07.03.2014р.

Статтю прийнято до друку 17.03.2014р.

Рецензент: д.п.н., проф. Конопляста С.Ю.

УДК 376.37

ДОСЛІДЖЕННЯ СЕНСОРНОЇ АЛАЛІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Тищенко В. В.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Сенсорна алалія належить до найскладніших порушень мовленнєвого розвитку. Водночас, не зважаючи на високий інтерес практики до проблем корекції сенсорної алалії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розробленість цієї проблеми в логопедичній науці залишається недостатньою.

Серед актуальних проблем у вивченні сенсорної алалії слід назвати проблему диференційної діагностики названої патології від інших порушень психофізичного розвитку: сенсорних (глухота та туговухість), інтелектуальних (розумова відсталість, затримка психічного розвитку), аутизму.

Вкрай незадовільним є методичне забезпечення корекційно-розвивальної роботи при сенсорній алалії. Так при наявності окремих розробок, що стосуються діагностики та корекції певних компонентів мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей, цілісна система, спрямована на комплексне подолання названої патології все ж відсутня.

Дослідження проблем алалії потребують осучаснення, оскільки більшість з них проводились в другій половині 20 століття, а за часів незалежної України дослідження з цієї проблематики не проводились узагалі.

Все це не лише створює значні труднощі щодо виявлення та організації адекватної корекційної допомоги цій категорії дітей, але й ускладнює підготовку фахівців до такої роботи.

З огляду на означене вище вважаємо за необхідне актуалізувати концептуальні положення у вивченні сенсорної алалії з метою подальшої розробки сучасних підходів до її діагностики та корекції.

Сенсорною алалією в логопедичній науці називають первинний недорозвиток імпресивного мовлення центрального органічного ґенезу в дітей з достатнім рівнем сформованості тонального слуху (В.Орфінська, Н.Трауготт, С. Кайданова, Є.Соботович та ін.) [4; 5]

Саме первинний характер порушення імпресивного мовлення при цій формі патології є ключовим і визначальним щодо розуміння природи системного недорозвитку мовлення в цілому, первинного характеру порушення діяльності засвоєння мови, та вторинного – діяльності з її використання.

Однак не менш важливим є й розуміння психологічних механізмів сенсорної алалії. Сенсорна алалія