

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-11>
УДК: 373.3.091.21:616.89

Лариса Станіславівна Журавльова
ORCIDiD <https://orcid.org/0000-0002-4007-1140>
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна
zuravlovalarisa@gmail.com

КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У науковій статті розглядається проблема комплексної діагностики і корекції мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією, які навчаються у початковій школі. Схарактеризовано основні поняття: «розвиток», «мовленнєвий розвиток», «дисграфія». Проаналізовано суттєві відмінності між поняттями «писемне мовлення» та «письмо». З'ясовано, що попри певну формальну схожість термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення» вони не є синонімічними. Зазначено, що термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема. Підкреслено, що значущість проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією зумовлена тісним зв'язком мовленнєвої патології з успішністю навчання у школі, психологічним статусом, а також адаптацією дітей у соціумі.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, письмо, дисграфія, діти молодшого шкільного віку, комплексна діагностика, корекція.

Вступ. В умовах розвитку інформаційних технологій однією із нагальних педагогічних проблем на сьогодні є мовленнєвий розвиток дитини. Учні початкової школи, реагуючи на швидкий темп розвитку нових технологій, пов'язаних із комунікацією, здебільшого мотивовані до одержання якісних інструментів, які передбачають розв'язання загальноосвітніх проблем, зумовлених порушенням письма. Вчасне виявлення причин неуспішності дітей із порушенням письма в початкових класах, чітке визначення диференціальних ознак і механізмів специфічних порушень, відмінність їх від інших – надзвичайно важливі завдання розвитку особистості учня загалом, забезпечення його успішності й життєздатності в соціумі, а також здійснення відповідного корекційно-розвивального впливу на мовленнєвий розвиток дітей із дисграфією.

Порушення письма та писемного мовлення у дітей – одне з важливих питань, що прагнуть

розв'язати вітчизняні й зарубіжні науковці, які працюють у галузі корекційної освіти. З огляду на важливість культурно-соціальних тенденцій щодо створення доступного освітнього середовища, інтеграційних технологій, спрямованих на соціалізацію всіх без винятку категорій дітей з особливими освітніми потребами, зазначене питання активно обговорюється педагогами й різнопрофільними фахівцями, особливо логопедами. Це підтверджують численні вітчизняні наукові праці логопедичного спрямування (О. Боряк (2016), Е. Данілавічюте (2014), І. Жадленко (2020), В. Тарасун (2008), В. Тищенко (2013), Н. Чередніченко (2016), М. Шеремет (2016) та ін.). Накопичення нових системних знань на основі багатоаспектного підходу до проведення наукових досліджень у сфері порушень усного та писемного мовлення сприяло становленню й розвитку вітчизняної та російської наукових шкіл у логопедії, що базуються на фундаментальних працях таких

учених, як: Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Ляпідевський, М. Хватцев та ін. У рамках розробленої Р. Левіною концепції загального недорозвитку мовлення, яка ґрунтується на ідеї фонематичного аналізу усного мовлення, здійснення якого є складним для дітей з різними ураженнями та дисфункціями ЦНС, сформувалися авторські наукові школи (Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська та ін.). Їхні представники ґрунтовно вивчали проблеми письмово-мовленнєвої діяльності (зокрема, з'ясували природу порушень письма і читання, визначили чинники, що впливають на них, і умови, необхідні для їх подолання; розробили сучасний методичний інструментарій для практичної роботи фахівців тощо). Так, зокрема Г. Чиркіна, розвиваючи ідеї Р. Левіної про вплив загального недорозвитку мовлення на можливості оволодіння процесом письма, з позицій системного підходу визначила механізми та схарактеризувала різноманітні прояви зв'язку порушень письма з порушеннями артикуляційного апарату, встановила фактори, що впливають на ступінь розладу письма. Суттєвим доробком наукових шкіл Р. Левіної і Г. Чиркіної є розроблені вперше положення про взаємозв'язок і взаємовплив двох важливих процесів у здійсненні письмово-мовленнєвої діяльності (мовленнєвої та навчальної) і виявлення їх єдності, цілісності й конвергенції.

Зазначені положення дали змогу нам окреслити напрями логопедичної роботи, орієнтовані на вчасну діагностику та визначення маркерів дисграфії.

Вагомим внеском у вітчизняну логопедію є наукові здобутки й науково-методичні ідеї Є. Соботович (1979), яка з позицій мультидисциплінарного підходу досліджувала проблему порушень мовлення різного ґенезу, що дало змогу по-іншому пояснити природу цих порушень та визначити диференційовані шляхи їх корекції. Вчена обґрунтувала наукову платформу для подальших фундаментальних досліджень у логопедії і створила вітчизняну наукову школу, у межах якої значного поширення набули психолінгвістичні та нейролінгвістичні

підходи до вивчення специфічних закономірностей вияву порушень письма (визначено основні симптоми порушень, а також їх структуру; виокремлено дві групи психологічних механізмів – загальнофункціональні та специфічні тощо). Наукові погляди Є. Соботович на психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності дітей із системною мовленнєвою патологією розвинули у своїх працях О. Гопіченко (1979), Е. Данілавичюте (2014), В. Тищенко (2013).

У контексті нашої роботи заслуговують на увагу дослідження О. Гопіченко (1979), яка вивчала природу порушень письма в учнів з порушенням інтелектуального розвитку (без порушень аналізаторної діяльності) і виявила зв'язок фонетичних помилок зі своєрідною організацією психічної діяльності зазначеної категорії дітей, а також дослідження Є. Данілавичюте (2014), яка розробила комплексний підхід до аналізу порушень письма з урахуванням багатоланкової структури цього виду мовленнєвої діяльності й представила поліморфну структуру порушень, спричинених дитячим церебральним паралічем.

Розширення наукових уявлень про комплексний підхід до корекції тяжких порушень мовлення в учнів і дітей дошкільного віку зумовило посилення педагогічного змісту логопедичної допомоги та створення необхідних умов для формування навичок усного і писемного мовлення, а також базових психічних процесів у дітей, щоб забезпечити їм повноцінне шкільне навчання. Такий підхід розробляється науковою школою М. Шермет та її послідовниками (О. Боряк (2016), Н. Чередніченко (2016) та ін.). На окрему увагу в аспекті нашого дослідження заслуговують науковий доробок Н. Чередніченко (2016), яка в контексті зазначеного підходу з психолого-педагогічних позицій розкрила особливості формування навичок грамотного письма у дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах корекційного навчання.

Як переконаємось, дослідження, присвячені проблемі порушень письмово-мовленнєвої діяльності, і сьогодні залишаються актуальними й привертають до себе увагу вчених.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел з проблеми комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією представити характеристики основних понять дослідження, з'ясувати стан розробленості зазначеної проблеми в корекційно-педагогічній практиці.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наявної науково-педагогічної літератури з проблеми комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією; аналіз емпіричних досліджень із зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Багато дослідників проблеми порушень письма в учнів початкових класів використовують терміни «письмо» і «писемне мовлення» як синоніми, вважаючи їх рівноправними й такими, що позначають те саме поняття (Р. Лалаєва, Л. Венедиктова, 2004). Така позиція вчених потребує більш глибокого аналізу. З одного боку, під писемним мовленням розуміють сукупність двох його складників – читання й письма – як способів кодування й декодування усного повідомлення, предметним змістом яких є два види діяльності, відмінні один від одного. З іншого боку, під писемним мовленням розуміють породження мовлення на письмі, що виникає як послідовний процес переходу від усної мовленнєвої інтенції до писемного тексту, доступного для ідентифікації та розуміння. Крім того, терміном «писемне мовлення» вчені позначають і особливий різновид діяльності, предметним змістом якої є письмо, пов'язане з передаванням уже готового текстового повідомлення, що має усну або писемну (візуальну) форму (О. Корнєв, 2018). Глибоке вивчення лінгвістичної, психологічної, психолого-педагогічної та нейропсихологічної літератури дає підстави твердити, що, попри дуже тісний психофізіологічний зв'язок, письмо й писемне мовлення мають характерні відмінності, оскільки писемне мовлення є більш складним за структурою та змістом, ніж письмо, психологічним утворенням, що виконує навчальні функції.

Ми цілком погоджуємося з думкою О. Іншакової, що становлення писемного мовлення є тривалим і розгорнутим у часі

процесом, невіддільним операціональним компонентом якого є письмо. На підставі аналізу наукових джерел із проблеми порушень письма в учнів початкових класів учена виявила низку виражених відмінностей (Іншакова, 2010, с. 72–73).

З огляду на викладене вище, письмо ми розглядаємо як підготовчий етап писемного мовлення, пов'язаний, з одного боку, із набуттям елементарних навичок фонетичного транскрибування усного мовлення відповідно до чинних принципів українського правопису, а з іншого – із технікою засвоєння графічних операцій.

Термінологічним підґрунтям дослідження (Л. Журавльова, 2017) є поняття «мовленнєвий розвиток», з яким тісно пов'язані такі поняття, як «розвиток», «мовлення» і «розвиток мовлення» (с. 62–64).

У психолого-педагогічних працях розвиток розглядають як складний інволюційно-еволюційний поступовий рух, під час якого відбуваються прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльні зміни самої людини (Б. Ананьєв, Л. Виготський). Водночас, сам розвиток, особливо особистісний, не припиняється, змінюється лише його спрямованість, інтенсивність, характер та якість. Загальними характеристиками розвитку, на думку Л. Анциферової, є незворотність, прогрес / регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змін і збережень (Анциферова, 2006).

Аналіз наукової літератури свідчить, що розвиток дитини – це комплексний процес змін у часі, пов'язаних як із біологічним дозріванням організму, так із впливом соціокультурного середовища, у якому живе дитина (Анциферова, 2006; Хохліна, 2016, с. 81). Саме тому вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією має здійснюватися комплексно, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та середовища, у якому вони перебувають, а також суттєвих ознак процесу розвитку, що характеризується інтегральністю.

У контексті роботи вважаємо за доцільне враховувати напрями психічного розвитку дитини, виокремлені І. Зимньою, оскільки вони є

вагомими складниками комплексного підходу, що застосовується в нашому дослідженні: у пізнавальній сфері (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання); у психологічній структурі та змісті діяльності (становлення цілей, мотивів і розвиток їх співвіднесення, засвоєння способів і засобів діяльності); у сфері особистості (спрямованість, ціннісні орієнтації, самосвідомість, самооцінка, взаємодія з соціальним середовищем тощо) (Зимняя, 2010, с. 41).

У процесі психічного розвитку дитини вчені (В. Поліщук (2010), В. Тарасун (2008), М. Шеремет (2016) та ін.) важливого значення надають мовленнєвому розвитку, разом із інтелектуальним та особистісним.

У сучасній науці мовлення розуміють як феномен індивідуального життя, головним суб'єктом якого є конкретна людина. Завдяки мовленню індивід має змогу виразити себе, адже воно реалізується не лише як акт сигніфікації («означення»), а й як послідовність життєвих подій. Мовлення – важливий специфічний вид діяльності в житті людини; без нього неможливо опанувати жодну сферу знання. На сучасному етапі наукового розвитку мовлення стало об'єктом вивчення різних галузей (філософії, психології, психофізіології, лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки, нейропсихології, нейролінгвістики тощо), результати досліджень у межах яких сприяють більш ґрунтовному, систематичному й цілісному розумінню особливостей досліджуваного феномену.

Експлікуючи зміст мовленнєвого розвитку, зауважимо, що попри певну формальну схожість термінів «мовленнєвий розвиток» і «розвиток мовлення» вони не є синонімічними, хоча дослідники нерідко актуалізують ці поняття, уживаючи їх як тотожні. На нашу думку, така термінологічна неузгодженість породжує неоднозначність тлумачень, знижує точність наукового підходу як до проблеми корекції мовлення загалом, так і до проблеми дисграфії зокрема (Журавльова, 2017, с. 62).

Під «розвитком мовлення» ми розуміємо цілеспрямовану педагогічну діяльність, націлену на формування мовлення в учнів початкових класів, тобто на набуття ними навичок

практичного оволодіння рідною літературною мовою як засобом спілкування, на набуття вмінь сприймати інформацію та висловлювати власні думки, засвоювати лексичні та морфологічні норми. Така діяльність, на наше переконання, належить, насамперед, до методичного супроводу розвитку мовлення. Таким чином, поняттєва парадигма терміна «розвиток мовлення» містить у собі діяльнісний компонент змісту метапредметного рівня, що має вирішальне значення для шкільної освіти загалом і для засвоєння основ не лише української мови, а й інших навчальних дисциплін зокрема (Журавльова, 2017, с. 63).

Натомість, термін «мовленнєвий розвиток» має розкривати динаміку психофізіологічних реакцій, пов'язаних з індивідуальним актом говоріння та слухання, або їх графічне відтворення. На нашу думку, мовленнєвий розвиток є також сукупністю фізіологічних дій, поєднання яких в один досконалий комплекс звичок і реалізованих потенційних можливостей відбувається через повторювані стимули, починаючи з перших років життя дитини, і під впливом соціокультурного середовища, у якому вона зростає та формується.

Отже, під поняттям «мовленнєвий розвиток» розуміємо процес, спрямований на якісну зміну мовлення як психофізичного явища, що реалізується в тісному взаємозв'язку з когнітивними й особистісними структурами та забезпечує повноцінний розвиток дитини в умовах соціокультурного середовища, збагаченого сенсомоторними стимулами, та функціонування мовленнєвої діяльності в усній та писемній формах (Журавльова, 2017, с. 63–64).

У сфері мовленнєвого розвитку педагог-дослідник, як ніхто інший, має обов'язково враховувати умови формування мовлення (діяльність та спілкування), аналізувати факти мовлення, особливо ті, що сигналізують про його недорозвиток, і докладно методично обробляти, бо мовленнєвий розвиток – це надзвичайно складний процес, основу якого становлять анатомо-фізіологічні, когнітивні, особистісні й соціально-комунікативні компоненти. Якість продукування мовленнєвого висловлювання

залежить від стану рухових функцій (Жадленко, 2020, с. 131).

Зауважимо, що мовленнєві порушення залишаються однією з найбільш поширених проблем психофізичного розвитку учнів початкових класів, яка останнім часом набуває не лише педагогічної, а й медичної та соціальної значущості, що підтверджується статистичними даними. Так, Е. Кондракова (2005), вказує на те, що порушення мовленнєвого розвитку мають 25 % учнів початкової школи (с. 19–26); зарубіжні дослідники наводять цифри від 3,8 % до 15,6 % (Speech and Language Disorders, 2016; Deuel, 1994)

Порушення мовленнєвого розвитку впливають на різні сторони життя дитини, позначаються на її діяльності, поведінці, на фізіологічних функціях дитячого організму. Так само все це чинить негативний вплив на формування навичок письма.

У сучасній спеціальній літературі вітчизняній й російській вчені на позначення порушень письма використовують такі терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма». Багато науковців (Іншакова, 2010; Корнев, 2018; Шеремет, 2016; Чередніченко, 2016) наголошують на тому, що наразі бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма і читання, а також немає чітко вироблених підходів до їх аналізу.

Наголосимо, що у дослідженні ми використовуємо терміни «дисграфія» й «специфічне порушення письма» як тотожні, адже порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів, які спостерігаються за дисграфією, вказують на їх специфічний характер.

Отже, дисграфія в категоріальному аспекті є складником поняття «специфічні розлади навчання» (МКБ-10, 2016, с. 248). Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку чи грубими розладами

аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями: наявністю ознак церебральної дисфункції; дисгармонією дозрівання окремих когнітивних функцій; стійкими труднощами в процесі набуття деяких шкільних і соціально значущих навичок (читання, письмо, математика, мовні й мовленнєві навички тощо); наявністю дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями.

У зарубіжній науковій літературі немає загальноприйнятого визначення порушень письма; деякі фахівці розуміють під «дислексією» дуже складний розлад, що позначається не лише на процесі читання, а й охоплює широкий спектр проблем, з якими людині доведеться стикатися протягом життя (Snowling, 2012; Hallgren, 1950); Gordon, 1980; Döhla&Heim, 2016).

Сучасні вчені пропонують різні варіанти тлумачення терміна «дисграфія» (див. табл. 1.), зважаючи на його найсуттєвіші ознаки й застосовуючи один з двох основних критеріїв, на підставі яких і визначається дисграфія: *входження* (наявність специфічних помилок, пов'язаних із недотриманням графіки, їх частотність та стійкість) та *виключення* (інтелектуальна недостатність, дошкільний вік, порушення слуху й зору).

Ми погоджуємось із думкою вчених, які вважають, що в основі дисграфії – недостатня сформованість компонентів функціональної системи письма, що спричиняє появу типових помилок (критерій входження).

Проте така думка потребує розширення, зокрема уточнення щодо віку дітей, а також стану їхнього інтелектуального розвитку, слуху і зору. Саме тому, зважаючи на аналіз наукових джерел із порушеної проблеми й досвід логопедів-практиків, уважаємо за доцільне, формулюючи визначення поняття «дисграфія», ураховувати обидва критерії – входження і виключення.

Таблиця 1.

Найбільш суттєві ознаки терміна «дисграфія»
 (за визначеннями різних авторів)

Автор	Термінологічна характеристика дисграфії	Критерії
Р. Лалаєва, Л. Венедиктова (2004)	Часткове порушення процесу письма, що виявляється в стійких і частих специфічних помилках. <i>Причину їх появи дослідники вбачають у несформованості вищих психічних функцій, залучених до процесу письма.</i>	Входження
І. Садовнікова (2011)	Частковий розлад письма (в учнів початкових класів – труднощі опанування писемного мовлення). <i>Головним симптомом дисграфії дослідниця вважає наявність стійких специфічних помилок.</i>	Входження
О. Корнєв (2018)	Стійка неспроможність набуття навичок письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), попри достатній рівень інтелектуального й мовленнєвого розвитку, а також відсутності грубих порушень з боку зору і слуху.	Виключення
О. Величенкова, М. Русецька (2015)	Стійке порушення письма, пов'язане з недостатньою сформованістю тих чи тих компонентів функціональної системи письма, що виявляється в значній кількості специфічних помилок.	Входження

Отже, під *дисграфією* в дослідженні розуміємо *стійке порушення процесу письма, що виявляється в значній кількості типових помилок стійкого характеру (критерій входження) і пов'язане з несформованістю певних когнітивних передумов в учнів початкових класів зі збереженим інтелектом і відсутністю порушень з боку зору і слуху (критерій виключення).*

А. Сиротюк (2003) звернула увагу на неврологічний стан органічного походження дисграфії, зазначаючи, що це порушення навичок письма через локальне ураження, недорозвинення чи дисфункцію кори головного мозку.

Порушення основних психологічних передумов формування письма може призводити не лише до виникнення дисграфії, а й до системного ефекту – порушення чи несформованості інших психічних процесів, структурно чи функціонально пов'язаних з ураженим компонентом. Окрім того, причиною дисграфії може бути порушення інтеграції та координації психічних і мовленнєвих функцій,

що забезпечують процес письма (Корнєв, 2018; Цвєткова, 2005).

Отже, письмо є дуже складною функцією, що розвивається й автоматизується з дозріванням мозку. Структурні та функціональні відхилення в центральній нервовій системі за порушення письма (дисграфії) створюють підґрунтя для різних форм порушень. Так, учені (О. Корнєв (2018), Р. Лалаєва (2004), І. Садовнікова (2011), R. Nicolson (2011) та інші) виявили у дітей із порушенням письма труднощі під час переробки візуальної інформації, порушення слухового сприйняття, порушення короткочасної та довготривалої пам'яті, уповільнену когнітивну здатність обробки мови, порушення аналізу й синтезу, уміння розшифрувати й організувати звук. Порушення письма спричиняють моторно-просторові та часові порушення (Садовнікова, 2011). Виникнення труднощів формування навичок письма є наслідком впливу комплексу етіологічних чинників. Кожна із зазначених причин, а особливо їх поєднання, може зумовити виникнення дисграфії.

Аналіз наукових джерел свідчить, що вченими розроблені переважно логопедичні (М. Хватцев, 1959; О. Токарева, 1971; Р. Лалаєва, 1989; О. Корнєв, 1997) та психологічні (Т. Ахутіна, О. Величенкова, О. Іншакова, 2004) класифікації дисграфії у дітей. Створення класифікацій завжди має на меті виділити провідне порушення, патогенетичний чинник. Сучасне уявлення про дисграфію спирається на поліфакторну модель патогенезу

(див. табл. 2), оскільки письмо є навичкою, базис якої, крім мовлення, становлять складні гностичні й регуляторні функції.

Значущість проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією зумовлена тісним зв'язком мовленнєвої патології з успішністю навчання у школі, психологічним статусом, а також адаптацією дітей у соціумі.

Таблиця 2

Класифікації дисграфії
(на основі підходів і критеріїв, розроблених різними вченими)

№ п/п	Автор / Підхід, на якому ґрунтується класифікація	Критерій, на якому ґрунтується класифікація	Провідне порушення	Види дисграфії
1.	М. Хватцев (2003) Логопедичний підхід	урахування порушення психічних функцій (переважно недостатність мовленнєвого розвитку дітей)	– звуковимова; – фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – зоровий гнозис	– дисграфія на ґрунті розладів усного мовлення (графічна недорікуватість); – фонематична; – дисграфія на ґрунті порушення вимовного ритму (звукового аналізу чи складової структури слова); – оптична
2.	О. Токарева (1969) Психофізіологічний підхід	урахування порушень аналізаторів	– фонематичне сприймання; – зоровий гнозис; – моторні функції	– акустична; – оптична; – моторна;
3.	Р. Лалаєва (2004) Психолінгвістичний підхід	урахування несформованості певних операцій процесу письма	– звуковимова; – фонематичне сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – лексико-граматична; – зоровий гнозис	– акустико-артикуляційна; – дисграфія фонемного розпізнавання; – дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу; – аграматична; – оптична
4.	О. Корнєв (2018)	урахування несформованості	– звуковимова; фонематичне	– паралалічна; фонематична;

	Клініко-психолого-педагогічний підхід	психологічного й функціонального базису письма	сприймання; – метамовні операції (аналіз звуків і складової структури слова, речень); – моторні функції	– дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу; – диспраксична
5.	А. Сиротюк (2003) Психолого-логопедичний підхід	урахування несформованості психологічного й функціонального базису письма	– усне мовлення; – різні модальності сприймання (зорово-просторового, слухо-просторового, соматопросторового, схеми числа); – несформованість рухової сфери тонких рухів, рухливості, переключення, стійкості; абстрактні способи діяльності; загальна поведінка, регуляція контролю за діями, намір, мотиви поведінки	– мовленнєві дисграфії; – немовленнєві дисграфії (у синдромі порушень сприймання – гностичні); – дисграфії як порушення (несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації та контролю, несформованість мотивів
6.	Т. Ахутіна (2001) Психолого-логопедичний підхід	урахування несформованості функціонального базису письма	– несформованість довільної регуляції дій (функцій планування й контролю), – труднощі підтримки робочого стану, активного тону кори головного мозку; – труднощі оперування просторовою інформацією та спроби їх компенсації; – заміни букв на близькі за звучанням і вимовою звуки (звуковимова, фонематичне сприймання)	– регуляторна дисграфія; – порушення письма, пов'язані з недостатністю функцій І блоку мозку; – зорово-просторова дисграфія за правопівкульним типом; – дисграфія за лівопівкульним типом (фонематична, артикуляторна)
7.	М. Бакуліна (2011), на основі моделі О. Лурія (1950)	урахування функціонального базису письма,	– недостатність функцій І блоку мозку;	– порушення письма, що виникають на тлі зниження психічного

	Клініко-психолого-логопедичний підхід	особливостей мозкової організації психічних процесів (ураження різних ланок функціональної системи письма)	дефіцит обробки гностичної інформації: – недостатність обробки інформації за лівопівкульним типом; – недостатність процесів обробки інформації за правопівкульним типом; – недостатність функцій III блоку мозку	тону су й збільшення стомлюваності; – фонемна дисграфія; – артикуляторна дисграфія; – зорово-просторова дисграфія; – моторна дисграфія; – регуляторна дисграфія
--	---------------------------------------	--	---	--

Зарубіжні дослідники здебільшого виділяють три типи дисграфії (Deuel, 1994; Nicolson, 2011). *Перший тип* – «дислексична» дисграфія – характеризується проблемами з орфографією та граматику, натомість списування й моторні компоненти письма відповідають віковим нормативам. *Другий тип* – моторна дисграфія, *третій* – порушення письма, пов'язані з несформованістю зорово-просторових функцій. Саме ці три типи входять у DSM IV (1994 рік). R. Nicolson, A. Fawcett (2011) наголосили на необхідності уважного вивчення моторної дисграфії, зважаючи на нейрофізіологічні механізми формування рухових навичок у дитячому віці (с. 118–120). У сучасних логопедичних дослідженнях, присвячених проблемі корекції дисграфії, увагу вчених зосереджено на формуванні мовленнєвих умінь і навичок, на розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, що є складниками системної організації письма; на взаємозв'язку порушень певних пізнавальних процесів зі ступенем вираження дисграфії та типологією специфічних помилок.

Проте традиційні методики корекції дисграфії, сучасні методичні розробки за певними напрямками логокорекційної роботи та методики комплексного впливу з урахуванням особливостей розвитку вищих психічних функцій не задовольняють запити сьогодення. Ефективність логопедичної роботи з корекції

дисграфії наразі недостатньо висока й не відповідає сучасним вимогам до мовленнєвої компетенції учнів початкових класів. Це пов'язано зі збільшенням кількості дітей, що мають порушення письма, а також з ускладненням симптоматики й механізмів цієї мовленнєвої патології. Діти молодших класів із дисграфією в умовах закладу загальної середньої освіти потребують ефективної організації корекційно-педагогічного процесу, спрямованого на покращення їхнього мовленнєвого розвитку.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Докладно проаналізувавши теоретико-методичні підходи до корекції дисграфії, можемо твердити, що вивчення цього порушення ускладнюється розмаїттям наукових даних (іноді доволі суперечливих) щодо нього й значною кількістю міждисциплінарних підходів. Крім того, суттєвих коригувань потребує корекційна робота за зразком «симптом – мішень», коли в процесі вибору її змісту й визначення етапів урахуються закономірності формування окремих функцій та операцій, що становлять психологічну основу письма. Усе це свідчить про критичність ситуації і потребує усунення в практичній корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають порушення письма.

Сучасні уявлення про мовлення як психофізичне явище, що реалізується у взаємозв'язку з когнітивними, емоційними та особистісними складниками й забезпечує

всебічний розвиток дитини, а також про розмаїття механізмів порушення оволодіння письмом чи його реалізації, потребують створення комплексної діагностики мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією, зокрема активізацію на цій основі логопедичних технологій профілактичного та корекційного впливу. Тому під час вивчення мовленнєвого розвитку дитини з дисграфією необхідно враховувати співвідношення недостатності вербальних і невербальних вищих психічних функцій, можливі психологічні механізми порушення писемного мовлення та ймовірність відхилень в організації письма як виду діяльності. Через складність і багатоаспектність проблеми дисграфії її необхідно вивчати за принципом комплексності й системності, з урахуванням взаємозв'язку й взаємозумовленості всієї психічної сфери й усіх форм діяльності.

Отже, на підставі аналізу спеціальної наукової літератури доходимо висновку, що

дисграфія – це специфічний розлад мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушення функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок – письма. Наявність дисграфії перешкоджає опануванню дітьми писемного мовлення як особливої форми мовлення, своєрідного засобу спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язане з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів. Це пояснює особливий інтерес науковців до вивчення дисграфії та зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження цієї проблеми в сучасних умовах. Розуміння процесу засвоєння структури рідної мови учнями початкових класів, що мають труднощі формування навичок письма та його порушення (дисграфію), спонукає до подальшого пошуку найбільш раціональних та ефективних шляхів діагностики та корекції мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

Література

- Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Институт психологии РАН, 2006, 512 с. URL : http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/li_ancyfer.html (дата звернення: 10.03.2017).
- Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Москва: ТЦ Сфера, 2008. 128 с.
- Бакулина М. С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 2011. № 2. С. 168–173.
- Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. Москва: Национальный книжный центр, 2015. 316 с.
- Гопиченко Е. М., Соболевич Е. Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. *Нарушения речи и голоса у детей и взрослых*. Москва: Прогресс, 1979. С. 83–99.
- Данілавичюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія та практика сучасної логопедії*. 2014. Вип. 1. 168 с.
- Жадленко І. О. Особливості формування моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами логоритмічних вправ. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 129–139. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13>
- Журавльова Л. С. Термінологічне поле логопедичних досліджень: сутність понять, пов'язаних з мовленнєвим розвитком дітей. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Вип. 2 (19) 2017. С. 60–68.
- Зимняя И. А. Основные линии психического развития ребенка. *Эксперимент и инновации в школе*. 2010. № 2. С. 39–44.

- Иншакова О. Б. Письмо как «рецептивная ступень» процесса овладения письменной речью младшими школьниками. *Наука и школа*. 2010. № 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pismo-kak-retseptivnaya-stupen-protsess-a-ovladieniya-pismennoy-rechyu-mladshimi-shkolnikami-issledovanie-vypolneno-pri-finansovoy> (дата звернення: 10.01.2019).
- Кондракова Э. В. Распространенность ограничений слуха и речи у детей: динамика и региональные особенности. *Справочник врача общей практики*. 2005. № 9. С. 19–26.
- Корнев А. Н. поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция*: научная монография / под общ. ред. О. А. Величенковой. Москва: Логомаг, 2018. С. 6–23.
- Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на Дону: Феникс, 2004. 224 с. URL: <https://studfiles.net/preview/5799930/> (дата звернення: 02.10.2018).
- Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10-я редакция (МКБ-10) – ВОЗ версия, 2016. URL : <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (дата звернення : 10.11.2017).
- Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.
- Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. Москва: Парадигма, 2011. 279 с.
- Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
- Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.
- Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) *Расстройства речи у детей и подростков* / под ред. С. С. Ляпидевского. Москва : Медицина, 1969. С. 190–212.
- Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: подальша перспектива досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (2). С. 396–405. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znrkr_sp_2013_23%282%29__54 (дата звернення: 17.01.2019).
- Хватцев М. Алексия и дислексия. *Логопедия. Методическое наследие*: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой: Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. С. 67–111.
- Хохліна О.П. Розвиток як ключова категорія проблеми корекційної роботи у спеціальній освіті. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. Вип. 8. С. 80–89.
- Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление: учеб. пособие. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 360 с.
- Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посібник. Київ: ДІА, 2016. 212 с.
- Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посібник. Суми: ФОПЦьомаС. П., 2016. 252 с.
- Deuel R. K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology*. 1994. Vol. 10 (1). P. 6–8.
- Döhla D., Heim S. Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology*. 2016. No 6. Article2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>.
- Gordon H. W. Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. 1980. Vol. 18. № 6. P. 645–656.

- Hallgren B. Specific dyslexia. (congenital word-blindness) : a clinic and genetic study. *Acta Psychiatrica at Neurologica*. 1950. № 65, suppl. P. 1–287.
- Nicolson R. I., Fawcett. A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*. 2011. 47 (1). January. P. 117–127.
- Speech and Language Disorders in Children Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program. Washington (DC):National Academies Press (US). 2016. Apr 6. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274>(date of treatment : 12.10.2018).
- Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties / Snowling Margaret, Piers Dawes, Nash, Hannah, Hulme Charles. *Dyslexia*. 2012. Feb. 18 (1). P. 1–15. DOI: 10.1002/dys.1432. (date of treatment:10.11.2018)

References

- Akhutyna, T. V. (2008). Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : ТЦ Сфера (rus).
- Antsyferova, L. I. (2006). Personality Development and Problems of Gerontopsychology : Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi/li_ancyfer.html (data zvernennya: 10.03.2017) (rus).
- Bakulyna, M. S. (2011). Systemic and integrated approaches: similarities and differences. *Bulletin of the KSPU named after V. P. Astafiev*. № 2. 168–173 (rus).
- Busel, V. T. Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language (2007) : «Perun» Publishing, 1736 (ukr).
- Cherednichenko, N. V. (2016). Formation of phonetic and graphic literacy in junior schoolchildren with speech development disorders in the conditions of correctional education: a textbook : DIA (ukr).
- Danilavichitue, E. (2014). Methods of overcoming phonemic deviations in primary school students with cerebral palsy. *Theory and practice of modern speech therapy*. Issue 1. (ukr).
- Deuel, R. K. (1994.) Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology*. Vol. 10 (1). 6–8(eng).
- Döhla D. & Heim S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology* No 6. Article2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045> (eng).
- Gordon H. W. (1980). Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. Vol. 18. № 6. 645–656 (eng).
- Hallgren B. (1950). Specific dyslexia. (congenital word-blindness) : a clinic and genetic study. *Acta Psychiatrica at Neurologica*. № 65, suppl. 1–287 (eng).
- Hopychenko, E. M. & Sobotovych, E. F. (1979). Phonetic errors in the writing of mentally retarded primary school students. *Speech and voice disorders in children and adults* : Progress. 83–99 (rus).
- Inshakova, O. B. (2010). Writing as a “Receptive Step” in the Process of Mastering Written Speech by Primary Schoolchildren. *Science and school*. № 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/pismo-kak-retseptivnaya-stupen-protsesta-ovladieniya-pismennoy-rechyu-mladshimi-shkolnikami-issledovanie-vypolneno-pri-finansovoy> (data zvernennya: 10.01.2019) (rus).
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10-year edition (MKB-10) – WHO version. (2016). <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (data zvernennya : 10.11.2017) (rus).
- Khokhlina, O. P. (2016). Development as a Key Category of Correctional Work Problem in Special Education. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)* : PPMedobory-2006, Issue 8. 80–89 (ukr).
- Khvattsev, M. (2003). Alexia and dyslexia. *Speech therapy. Methodological heritage: a manual for speech therapists and students of defectological faculties of pedagogical universities: in 5 books: Humanitarian publishing center VLADOS*. 67–111 (rus).

- Kondrakova, E. V. (2005) Prevalence of Hearing and Speech Impairments in Children: Dynamics and Regional Characteristics. *General Practitioner's Handbook*. № 9. 19–26(rus).
- Kornev A. N. (2018). The Gradual Formation of Writing and Reading Operational Units as a Basic Algorithm for Mastering these Skills. *Writing and reading disorders in children: study and correction: scientific monograph* : Logomag. 6–23(rus).
- Lalayeva, R. I. & Venediktova, L. V. (2004). Reading and Writing Disorders in Younger Schoolchildren. *Diagnostics and Correction* : Feniks. <https://studfiles.net/preview/5799930/> (data zvernennya: 02.10.2018)(rus).
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2011) Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*. 47 (1). January. 117–127(eng).
- Polishchuk, V. M. (2010). Age and pedagogical psychology: textbook: Universytetska Knyha Publishing (ukr).
- Sadovnikova, I. N. (2011). Dysgraphia, Dyslexia: Technique of Overcoming: a Guide for Speech Therapists, Teachers, Psychologists, Students of Pedagogical Specialties : Paradigma. (rus).
- Sheremet, M. K. & Boriak, O. V. (2016). Neurological foundations of speech therapy: textbook : Individual Entrepreneur Tsioma S.P. (ukr).
- Snowling, Margaret, Piers, Dawes, Nash, Hannah & Hulme Charles (2012). Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties *Dyslexia*. Feb. 18 (1). 1–15. 10.1002/dys.1432. (eng).
- Speech and Language Disorders in Children Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program. (2016) Washington (DC): National Academies Press (US). Apr 6. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356274/>(date of treatment : 12.10.2018) (eng).
- Syrotiuk, A. L. (2003). Neuropsychological and psychophysiological support of training : Circulation Center Sphere. (rus).
- Tarasun, V. V. (2008). Morphofunctional readiness of children with developmental disabilities for schooling: diagnosis and formation (neuropsychological support): monograph: Published by National Pedagogical Dragomanov University.
- Tokareva, O. A. (1969). Reading and writing disorders (dyslexia and dysgraphia) *Speech disorders in children and adolescents* : Medicine 190–212 (rus).
- Tsvetkova, L. S. (2005). Neuropsychology of counting, writing and reading: violation and recovery: textbook. Publishing house MPSI; MODEK. (rus).
- Tyshchenko, V. V. (2013). General speech underdevelopment: further research prospects. Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Series: Socio-pedagogical. Issue 23 (2). 396–405. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2013_23%282%29_54 (ukr).
- Velychenkova, O. A. & Rusetskaia, M. N. (2015). Speech therapy work to overcome reading and writing disorders in junior schoolchildren : National Book Center (rus).
- Zhadlenko I. O. (2020). Peculiarities of motor and speech rhythmic processes formation in children of senior preschool age with stuttering by means of logorhythmic exercises. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)* : scientific journal. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 2(3). 129–139. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2020-3-13> (ukr).
- Zhuravlova, L. S. (2017). Terminological Field of Logopedic Research: the Content of the Concepts, Connected with Speech Development of Children. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. Issue 2 (19). 60–68 (ukr).
- Zimnyaya, I. A. (2010). The Main Lines of a Child's Mental Development. *Experiment and innovations at school*. № 2. 39–44(rus).

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Лариса Журавлева, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, Мелитополь, Украина, e-mail : zuravlovalarisa@gmail.com

В статье рассматривается проблема комплексной диагностики и коррекции вещного развития детей с дисграфией, обучающихся в начальной школе. Проанализированы существенные отличия между понятиями «письменная речь» и «письмо». Выяснено, что термины «речевое развитие» и «развитие речи» не синонимичны, несмотря на их определенное формальное сходство. Отмечено, что терминологическая несогласованность порождает неоднозначность толкований, снижает точность научного подхода как к проблеме коррекции речи в целом, так и к проблеме дисграфии в частности. Подчеркнуто, что значимость проблемы диагностики и коррекции речи развития детей с дисграфией обусловлена тесной связью речевой патологии с успеваемостью в школе, психологическим статусом, а также адаптацией детей в социуме.

Ключевые слова: речевое развитие, письмо, дисграфия, дети младшего школьного возраста, комплексная диагностика, коррекция.

COMPREHENSIVE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DYSGRAPHY AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Larysa Zhuravlova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Preschool Education and Social work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail : zuravlovalarisa@gmail.com

The problem of comprehensive diagnosing and speech therapy of primary school children with dysgraphia is considered in the article. Basic concepts such as: “development”, “speech therapy”, “dysgraphia” are characterized. Significant differences between the concepts “written speech” and “writing” are analyzed, which is important for better understanding and disclosure of the basic patterns of speech therapy of children with dysgraphia. It has been found out that the terms “speech development” and “development of speech” are not synonymous. It is noted that researchers often use these concepts as identical. It is noted that such terminological inconsistency creates ambiguity of interpretations, reduces the accuracy of the scientific approach to the problem of speech correction in general and the problem of dysgraphia in particular. It is emphasized that the importance of the problem of diagnosis and speech therapy of children with dysgraphia arises due to the close connection of speech pathology with school performance, psychological status and adaptation of children in the society. Based on the analyzed scientific publications on the correction of dysgraphia, it is established that the study of this disorder is complicated by the variety of scientific data (sometimes quite contradictory) and a significant number of interdisciplinary approaches. Understanding the process of learning the structure of the native language by primary school children who have difficulties in developing writing skills and dysgraphia, encourages the search for the most rational and effective ways to diagnose and correct speech development of this category of children. The author emphasized contemporary ideas about speech as a psychophysical phenomenon which is realized in conjunction with cognitive, emotional and personal components and ensures the comprehensive development of a child. A variety of mechanisms of impaired writing or its implementation require comprehensive diagnosis of speech development of children with dysgraphia; on this basis it is possible to activate speech therapy technologies for preventive and corrective action. Emphasis is placed on the complexity and multifaceted nature of the problem of dysgraphia, so it is necessary to study it grounding on the principles of complexity and systematicity, taking into account the interconnectedness and interdependence of the entire mental sphere and all forms of activity.

Key words: speech therapy, writing, dysgraphia, children of primary school age, comprehensive diagnosis, correction.



Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021
Унікальність тексту 90,2 % (Unicheck ID101008467)
© Журавльова Лариса Станіславівна, 2021

