



СИСТЕМНО-КОМПЛЕКСНИЙ І ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХОДИ У ДІАГНОСТИЦІ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗНМ

Наталія Голуб, Харківський Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна, nataly.golub@ukr.net

Обґрунтовано й визначено особливості реалізації системно-комплексного і діяльнісного підходів у діагностиці та корекції порушень писемного мовлення в дітей із ЗНМ. У діагностичній і корекційно-розвивальній роботі пропонується зважати на такі компоненти писемно-мовленнєвої діяльності учнів, як мотиваційно-цільовий, організаційно-орієнтувальний, змістовно-процесуальний, регулятивний, контрольньо-оцінювальний, а у змістовно-процесуальному компоненті як ключовому виділяти фонемо-графічну, лексико-семантичну, граматичну, орфографічну, лінгвістичну, когнітивно-смыслову складові. Реалізація системно-комплексного й діяльнісного підходів у їхній єдності сприяє оптимізації логопедичної роботи при усуненні недоліків і розвитку в учнів із ЗНМ писемного мовлення.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, порушення формування писемного мовлення, системно-комплексний і діяльнісний підходи.

Наталья Голуб, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, г. Харьков, Украина

Системно-комплексный и деятельностный подходы в диагностике и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР

Обоснованы и определены особенности реализации системно- комплексного и деятельностного подходов в диагностике и коррекции нарушений письменной речи у детей с ОНР. В диагностической и коррекционно-развивающей работе целесообразно выделять такие компоненты письменно-речевой деятельности учащихся, как мотивационно- целевой, организационно- ориентировочный, содержательно-процесуальный, регулятивный, контрольньо-оценочный, а в содержательно-процесуальном компоненте как ключевом выделять фонемо-графическую, лексико-семантическую, грамматическую, орфографическую, лингвистическую, когнитивно-смысловую составляющие. Реализация системно-комплексного и деятельностного подходов в их тесном единстве способствует оптимизации логопедической работы при устранении недостатков и развитии у младших школьников с ОНР письменной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нарушение формирования письменной речи, системно-комплексный и деятельностный подходы.



Nataliya Golub, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine

Systematic-complex and action approaches in diagnostics and correction of reading and writing disorders of primary schoolchildren with general underdeveloped speech

The article deals with disorders of reading and writing formation (DRWF) of primary schoolchildren with general underdeveloped speech (GUS). DRWF is characterized by the following features: considerable backwardness in formation and automation of reading and writing skills, availability of specific steady mistakes during reading and writing activity; unsatisfactory level of mastering native speech as the means of cognition and communication. Specific features of implementation of systematic-complex and action approaches in diagnostics and correction of writing of primary schoolchildren with GUS and DRWF have been defined in this article. It has been proposed to consider motivation-purposeful, organization-reference, content-procedural, regulative and monitoring-assessment components of pupil's reading and writing activity while conducting diagnostic and correction-development work. Besides, phoneme-graphic, lexico-semantic, grammatical, orthographic, linguistic and cognitive-notional elements should be distinguished in content-procedural component being the key element of reading and writing activity. Coherent implementation of systematic-complex and action approaches promotes optimization of speech therapy while eliminating drawbacks and developing of pupils with GUS of reading and writing activity.

Keywords: general underdeveloped speech. disorders of reading and writing formation, systematic-complex and action approaches.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства відмічається зростання кількості дітей із порушеннями формування писемного мовлення (ПФПМ). Однією з найчисельніших з-поміж них є категорія молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Це привертає увагу до пошуку шляхів оптимізації діагностичної та корекційно-розвивальної роботи із зазначеним контингентом учнів у початковій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Як свідчать наукові праці О. Корнева, Р. Лалаєвої, О. Моїсеєнко, Л. Парамонові, І. Прищепові, М. Сиротюк, Т. Фотекової та ін., недорозвинення вербальних і невербальних психічних функцій у дітей із ЗНМ чесно поєднується, що збільшує варіативність патогенетичних особливостей порушень у них писемного мовлення. Типовими для дітей із ЗНМ є змішані форми дислексії, дисграфії, які сполучаються з проявами дизорфографії, вираженими труднощами формування читацької діяльності та самостійного зв'язного писемного мовлення (О. Гончарова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, І. Прищепова, О. Російська, М. Русецька, Є. Соботович, В. Тарасун, Г. Чиркіна та ін.). Різноманітні і численні помилки, що виникають у молодших школярів із ЗНМ під час писемно-мовленнєвої діяльності, є стійкими і важко піддаються корекції. На цій підставі і діагностична, і корекційно-розвивальна робота з учнями із ЗНМ має спиратися як на загальнодидактичні, так і спеціальні принципи (О. Грибова, Л. Єфіменкова, Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Метою статті є обґрунтування і визначення особливостей реалізації системно-комплексного й діяльнісного підходів щодо організації діагностики та корекції порушень писемного мовлення в молодших школярів із ЗНМ, можливостей оптимізації логопедичного впливу на їх основі.

Методами дослідження є аналіз науково-методичної літератури, логопедичне обстеження молодших школярів із ЗНМ, спостереження за їхньою писемно-мовленнєвою діяльністю.



Виклад основного матеріалу. Опанування молодшим школярем писемним мовленням залежить від стану його усного мовлення, сформованості функціональної бази (гностичних, мнестичних, мисленневих функцій), дрібної моторики, мотиваційної та емоційно-вольової сфер (Б. Ананьєв, Т. Ахутіна, М. Богданович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Лурія, З. Матейчек, В. Тарасун, Л. Цветкова, М. Шеремет та ін.).

Що стосується дітей із ЗНМ, то можна говорити про високий ризик виникнення в них порушень писемного мовлення. При ЗНМ страждають фонетико-фонематична і лексико-граматична сторони мовленнєвої системи, гальмується розвиток зв'язного мовлення, це й обумовлює недостатню готовність дітей до опанування писемним мовленням (Н. Баль, Л. Бартенева, Е. Данілавічоте, Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Нікашина, Н. Пахомова, Н. Савінова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.). Діти недостатньо опановують рідну мову на практичному рівні, вони утруднюються виявляти фонологічні, морфологічні, синтаксичні особливості мовлення, тому на початок шкільного навчання не мають необхідного рівня сформованості мовленневих умінь і мовних узагальнень (Л. Бартенева, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Парамонова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

До того ж у дітей із ЗНМ часто недостатньо розвинені для формування писемного мовлення: слуховий і зоровий гнозис, пам'ять, мислення, дрібна моторика (Л. Андрусишина, І. Власенко, А. Воронова, Т. Дубровіна, Г. Каше, В. Ковшиков, О. Мастюкова, Л. Переслені, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова, З. Фігерєдо, Т. Фотєкова, О. Черніченко, Н. Чурсіна, С. Шаховська, В. Юртайкін, А. Ястребова та ін.). Такі діти нерідко відрізняються від ровесників недорозвиненням мотиваційної та емоційно-вольової сфер (С. Валявко, О. Корнєв, І. Мартиненко, І. Марченко, В. Тарасун та ін.).

Діти із ЗНМ із труднощами адаптуються до школи, повільно опановують програмований матеріал. Порушення писемного мовлення в них мають складну структуру. Під час читання та письма в учнів спостерігаються численні помилки, що різняться за своєю природою та механізмами виникнення (Т. Ахутіна, Г. Блінова, О. Гопіченко, Е. Данілавічоте, В. Ільяна, О. Іншакова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Т. Пічугіна, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.). Стійка неуспішність в оволодінні навичками читання та письма може призводити до уповільнення розвитку учнів, викликати спотворений характер формування їхніх особистісних рис та поведінки.

Тому можна вважати, що при ЗНМ, як варіанті мовленнєвого дизонтогенезу, у дітей часто спостерігається порушення формування писемного мовлення. Це виявляється у невідповідному за віком рівні сформованості умінь, навичок писемно-мовленнєвої діяльності, у системних за характером проявах порушень писемного мовлення.

Отже, визначення «порушення формування писемного мовлення» (ПФПМ) відображає характерні для дітей із ЗНМ особливості дизонтогенезу писемного мовлення, а саме:

- значне відставання у формуванні й автоматизації навичок читання і письма;
- наявність різноманітних за своєю природою стійких специфічних помилок;
- низький рівень опанування рідної мови (відповідно до чинної програми);
- незадовільні результати писемно-мовленнєвої діяльності як такої: низькі можливості використання її як засобу пізнання (отримання інформації у процесі читання), як засобу комунікації (створення письмового повідомлення, що має бути зрозумілим для адресата).

У діагностичній та корекційно-розвивальній роботі з молодшими школярами із ЗНМ та ПФПМ важливою є реалізація системно-комплексного та діяльнісного підходів.



У дидактиці поняття «системність» розглядається як: а) принцип навчання; б) якість знань учнів; в) принцип управління навчально-виховним процесом. Як принцип навчання «системність» потребує забезпечення у школярів системи знань [2].

У логопедії принцип системності спирається на уявлення про мовлення як складну функціональну систему, структурні компоненти якої знаходяться у тісній взаємодії. На цій підставі діагностика, корекція порушень і розвиток мовлення потребують врахування особливостей усіх сторін мовленнєвої системи і, відповідно, здійснення, впливу на всі її сторони (Р. Левіна, 1968; Л. Волкова, Р. Лалаєва, О. Мاستюкова та ін., 1989).

У теорії та практиці розвитку писемного мовлення, профілактики та корекції його порушень системний підхід ґрунтується на положеннях:

- про системний характер вищої нервової діяльності під час забезпечення мовлення (Т. Ахутіна, П. Анохін, Дж. Брунер, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.);
- про системний характер мови, мовлення (у тому числі його писемної форми), їхню складну ієрархічну будову та функції (Л. Булаховський, І. Бодуен де Куртене, Л. Виготський, В. фон Гумбольдт, О. Залевська, І. Зимня, М. Жинкін, О. О. Леонтєв, Ф. де Соссюр, Н. Хомський, Л. Щерба);
- про структуру порушення мовлення (Т. Ахутіна, О. Іншакова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мاستюкова, І. Садовнікова, В. Тарасун, М. Хватцев та ін.), її врахування у процесі профілактичної, корекційно-розвивальної роботи (А. Винокур, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, Л. Парамонова, І. Прищепова, О. Російська, М. Русецька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Діагностика та корекція порушень писемного мовлення мають здійснюватися також на основі такого спеціального принципу логопедії, як комплексний підхід. Як зазначає Р. Левіна [3, 21], комплексний підхід у галузі мовленнєвих порушень передбачає взаємодію різних галузей знання в розробці її теоретичних питань і практичних заходів. Діти із ЗНМ та ПФПМ потребують проведення комплексного обстеження і надання їм допомоги з боку різних фахівців: педагогів, психологів, а часто й лікарів (Т. Ахутіна, М. Безруких, О. Іншакова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мاستюкова, Є. Собонович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Що стосується діяльнісного підходу, то в корекційно-розвивальній роботі з учнями із ЗНМ та ПФПМ він має спиратися на такі положення:

- розвиток особистості відбувається під час діяльності. Як свідчать наукові дослідження Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Л. Божович, М. Данілова, О. Киричука, Б. Коротяєва, В. Лозової, Н. Морозової, В. Паламарчука, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної, формування позитивних рис особистості, свідоме й міцне засвоєння нею знань, умінь, навичок є результатом її власної активної діяльності, спрямованої на пізнання і взаємодію з навколишнім світом;
- основним чинником в освіті індивіда визнається організація його власного досвіду, який за допомогою різних дидактичних засобів (еталонів, символів, моделей тощо) узагальнюється та фіксується, забезпечуючи засвоєння учнем досягнень культури з одного боку, і розвиток його специфічних здібностей – когнітивних, комунікативних, мовних, – з іншого боку (Б. Ананьєв, В. Бондар, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Максименко, М. Поддяков, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.);
- розвиток дитини здійснюється у процесі різноманітної діяльності, однак найважливіші психічні новоутворення пов'язані з її провідною діяльністю. З початком навчання у школі навчальна діяльність стає провідною, на її основі розвивається рефлексія, аналіз, мисленнєве планування, виникає теоретичне мислення (В. Давидов, Д. Ельконін, О. М. Леонтєв та ін.);



• мовленнєва, зокрема комунікативна, діяльність супроводжує всі інші види діяльності. У загальному вигляді мовленнєва діяльність має такі складові: мотиваційну; цільову; виконавчу; наприкінці важливим є отримання результату в досягненні поставленої мети (О. М. Леонт'єв). У теорії мовленнєвої діяльності, що розроблена Т. Ахутіною, Л. Виготським, М. Жинкіним, І. Зимньою, О. О. Леонт'євим, О. Лурією та ін., відображається нерозривний зв'язок між мовленням, мисленням, мовою.

Спираючись на дослідження М. Каган, В. Тюріної, Т. Шамової, у структурі писемно-мовленнєвої діяльності можна виділити такі компоненти:

- мотиваційно-цільовий (інтерес до навчання, зокрема до оволодіння навичками читання й письма, наявність позитивних мотиваційних установок, які допомагають учню бути активним учасником навчально-виховного процесу й мовленнєвого спілкування, успішно переборювати труднощі під час засвоєння програмової інформації, опануванні писемного мовлення);
- організаційно-орієнтувальний (прийняття цілей, планування діяльності при виконанні завдань, самоорганізація, усвідомлення й запам'ятовування алгоритму навчально-пізнавальних дій, здатність самостійно визначати послідовність практичних і розумових операцій, виконувати завдання відповідно до виділених етапів);
- змістовно-процесуальний (актуалізація опорних знань, умінь, навичок, їх розширення й поглиблення, встановлення нових предметних і міжпредметних зв'язків у процесі оволодіння програмовим змістом);
- регулятивний (емоційно-позитивне ставлення до процесу навчання; спроможність активізувати, концентрувати увагу, здатність докладати вольові зусилля для подолання труднощів у процесі виконання навчальних, корекційно-розвивальних завдань);
- контроль-оцінювальний (уміння здійснювати контроль та давати оцінку своїй діяльності).

Ключовим і найбільш специфічним під час формування писемно-мовленнєвої діяльності є змістовно-процесуальний її компонент. З позиції системного підходу, цей компонент охоплює низку складових: фонемо-графічну; лексико-семантичну; граматичну; орфографічну; лінгвістичну; когнітивно-сміслову (при читанні / складанні тексту).

Отже, реалізація системно-комплексного та діяльнісного підходів під час діагностики порушень писемного мовлення потребує:

- ретельного збору й аналізу анамнестичних даних, результатів комплексного обстеження (як зазначає Р. Левіна [3, 19 – 20], діагностика, що здійснюється у процесі комплексного вивчення, є більш точною і більш продуктивною для наступних педагогічних висновків);
- виявлення особливостей дизонтогенезу психічної, у тому числі усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої, діяльності; генезу і характеру порушень вербальних і невербальних функцій;
- визначення сформованості компонентів писемно-мовленнєвої діяльності.

Так, проведене нами обстеження показало, що 62,6 % учнів із ЗНМ у 4 класах шкіл-інтернатів для дітей із ТПМ та 73,7 % учнів із ЗНМ і ДЦП у 4 класах шкіл-інтернатів для дітей із наслідками поліомієліту та ДЦП мають показники нижче середнього та низькі показники сформованості змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності [1]. Зважаючи на те, що змістовно-процесуальний компонент є ключовим компонентом писемно-мовленнєвої діяльності, учнів із такими показниками можна відносити до категорії дітей із ПФПМ.

Під час виконання учнями із ЗНМ та ПФПМ діагностичних завдань були зафіксовані притаманні їм такі особливості:



- недостатня внутрішня мотивація, пасивність дітей, погане розуміння ними мети роботи;
- труднощі планування та організації своїх дій;
- неспроможність визначити алгоритм тих дій, що мають виконувати, недотримання послідовності дій під час розв'язання поставленого завдання;
- нездатність здійснювати регуляцію та поточний контроль виконуваних дій;
- неспроможність здійснити кінцевий контроль та оцінювання виконаної роботи.

Перелічені особливості свідчать про недостатність сформованості у молодших школярів із ЗНМ та ПФПМ мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, регулятивного, контрольного-оцінювального компонентів писемно-мовленнєвої діяльності.

Зважаючи на особливості дітей із ЗНМ та ПФПМ, розбудова корекційно-розвивальної роботи з ними при усуненні порушень писемного мовлення й розвитку в них писемно-мовленнєвої діяльності так само має спиратися на системно-комплексний і діяльнісний підходи.

Що стосується системно-комплексного підходу, то він має забезпечуватися шляхом:

- корекції й розвитку в учнів усіх вирів мовлення, а також гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій, моторики, емоційно-вольової сфери;
- системного характеру логопедичної роботи, у якій: 1) комплекс корекційно-розвивальних завдань сполучається з раціональними прийомами та засобами їх застосування; 2) корекційні завдання використовуються у певній послідовності, з підвищенням рівня їхньої складності (за характером мовленнєвого матеріалу, за характером практичних і розумових дій учнів, за ступенем самостійності дітей у виконанні роботи та ін.);
- організації взаємодії фахівців з батьками дітей з метою координації компенсаторно-корекційного впливу, правильної організації виховання у родині та у школі, профілактики вторинної інфантилізації, попередження формування патохарактерологічних особливостей учнів.

У молодших школярів із ЗНМ та ПФПМ необхідно цілеспрямовано формувати (розвивати): слуховий гнозис, фонематичні процеси; навички фонологічного аналізу і синтезу; лексико-семантичну та граматичну сторони мовлення, морфологічні та синтаксичні узагальнення; увагу (шляхом підвищення її обсягу та концентрації); зорове сприймання, аналіз та синтез, зорово-просторові уявлення, зорово-просторову координацію; кінестетичний контроль рухів; мнестичні та мисленнєві процеси; функції довірливої саморегуляції та самоконтролю; моторну сферу.

Діяльнісний підхід дає можливість враховувати і сприяти формуванню всіх компонентів писемно-мовленнєвої діяльності учнів: мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, змістовно-процесуального, регулятивного, контрольного-оцінювального.

Формуванню мотиваційно-цільового компонента писемно-мовленнєвої діяльності учнів із ЗНМ та ПФПМ має сприяти виховання в них внутрішньої мотивації (прагнення до саморозвитку, до пізнання нового, до читання книжок, самостійного складання невеличких текстів). Надзвичайно важливим є забезпечення чіткого усвідомлення дітьми мети навчальних та корекційно-розвивальних завдань.

Формуванню організаційно-орієнтувального компонента писемно-мовленнєвої діяльності під час виконання учнями завдань має сприяти чітке усвідомлення ними сутності завдання, характеру та послідовності дій, що необхідні для його виконання; формування в них навчально-організаційних умінь і навичок.

Що стосується змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності учнів із ЗНМ та ПФПМ, то у навчальній і корекційно-розвивальній роботі



особливу увагу необхідно приділяти усуненню типових помилок у мовленні дітей і цілеспрямованому розвитку в них фонемо-графічної, лексико-семантичної, граматичної, орфографічної, лінгвістичної, когнітивно-сислової складових зазначеного компонента.

Формуванню регулятивного компонента писемно-мовленнєвої діяльності сприяє: створення емоційно-позитивної атмосфери на заняттях; забезпечення гнучкості керівництва корекційно-розвивальною роботою, що дає змогу стимулювати прояви пізнавальної активності та самостійності учнів, формує в них уміння докладати зусилля для подолання труднощів; створення ситуацій, коли кожна дитина налаштована на подолання недоліків усного і писемного мовлення, а педагог акцентує її увагу на позитивній динаміці формування в неї знань, умінь, навичок.

Формуванню контролюючо-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності учнів мають сприяти: послідовне забезпечення контрольних дій дітей на всіх етапах їхньої роботи; ретельне опрацювання кожного з видів контрольних дій та засобів їх здійснення; забезпечення вербалізації дій планування, контролю та оцінювання; раціональне поєднання зовнішнього контролю (педагога) із самоконтролем учня, постійне і всебічне стимулювання розвитку останнього.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Системно-комплексний підхід забезпечує діагностику і корекцію всіх сторін мовленнєвої системи дітей із ЗНМ та ПФПМ, а також тих невербальних функцій, з якими пов'язаний розвиток писемного мовлення. Діяльнісний підхід дає можливість розглядати учнів із ЗНМ та ПФПМ як суб'єктів корекційно-розвивального процесу, враховувати особливості їхньої писемно-мовленнєвої діяльності, на цій підставі корегувати та розвивати зазначену діяльність.

Подальший пошук шляхів реалізації зазначених підходів сприятиме розвитку у молодших школярів мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, регулятивного, контролюючо-оцінювального і таких складових змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності, як фонемо-графічна, лексико-семантична, граматична, орфографічна, лінгвістична, когнітивно-сислова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. М. Корекція порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку: монографія / Н. М. Голуб. – Харків : Майдан, 2014. – 366 с.
2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : «ОВС», 2002. – 398 с.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1967. – 367 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Holub, N. M. (2014). Korektsiia porushen pysemnoho movlennia v ditei molodshoho shkilnoho viku [Correction of primary schoolchildren's reading and writing disorders]. Kharkiv: Maidan.
2. Lozova, V. I., & Trotsko, H. V. (2002). Teoretichni osnovy vykhovannia i navchannia: [Theoretical foundations of upbringing and education]. Kharkiv: "OVS".
3. Levinova, R. E. (Ed.). (1967). Osnovy teorii i praktiki logopedii [Foundations of theory and practice of speech therapy]. Moscow.