

РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ТА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито засади реалізації діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходу при корекції у зазначеній категорії дітей порушень писемного мовлення. Розглянуто труднощі формування компонентів навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів з особливостями психо-мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, писемно-мовленнєва діяльність, порушення писемного мовлення, діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід.

В статье раскрыты основы реализации деятельностного и личностно-ориентированного подхода при коррекции у указанной категории детей нарушений письменной речи. Рассматриваются трудности формирования компонентов учебно-познавательной и письменно-речевой деятельности младших школьников с особенностями психо-речевого развития.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, письменноречевая деятельность, нарушения письменной речи, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход.

The article also discloses the basis of pragmatist and individualized approach implementation in the process of writing disorder correction in children of such category. The article deals with shortcomings in educational, cognitive, writing and oral activity components formation in primary school children with special needs.

Keywords: educational and cognitive activity, writing and oral activity, writing disorder, pragmatist approach, individualized approach.

Постановка проблеми. Діти з різними формами психічного або мовленнєвого дизонтогенезу мають своєрідний характер розвитку, бо первинний дефект, викликаний дією хвороботворних факторів, часто спричиняє виникнення в них цілої низки вторинних відхилень. Учням з особливостями психо-мовленнєвого розвитку доволі важко оволодівати програмним змістом навчальних предметів. Особливі труднощі виявляються при опануванні дітьми у початкових класах навичками читання та письма. Серед учнів з різними формами дизонтогенезу (тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), затримкою психічного розвитку (ЗПР), певними порушеннями психічного та мовленнєвого

розвитку при ДЦП) відмічається доволі висока розповсюдженість порушень читання і письма. Успішне подолання недоліків писемного мовлення у дитини з особливостями психо-мовленнєвого розвитку потребує опори на діяльнісний та особистісно-орієнтований підхід до розбудови системи навчальної та корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Порушення писемного мовлення у дітей визначаються як складні мовленнєві порушення, що обумовлені анатомічною або функціональною незрілістю певних структур мозку внаслідок перинатальної та ранньої постнатальної патології (Д. Ісаєв, К. Єфремов, В. Ковальов, О. Лурія, С. Ляпідевський, С. Мнухін, А. Сиротюк та ін.).

Вихованці спеціальних шкіл-інтернатів (для дітей з ТПМ, для дітей з наслідками поліомієліту та дитячими церебральними паралічами (НП та ДЦП), шкіл інтенсивної педагогічної корекції в переважній більшості страждають на порушення ЦНС органічного генезу, що підвищує ступінь ризику виникнення в таких дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення.

Найчастіше проявами недорозвинення або ушкодження ЦНС, які призводять до недоліків формування писемного мовлення, вважають: нейродинамічні порушення; парціальну дефіцитарність вищих психічних функцій; функціональну недостатність регулятивних механізмів. Оскільки порушення писемного мовлення в таких випадках є включеними в синдроми нервових або нервово-психічних порушень, то недоліки розвитку мовленнєвої системи сполучаються з певними особливостями формування навчально-пізнавальної діяльності як провідної для дітей шкільного віку (Ю. Демьянов, І. Марковська, С. Мнухін, О. Корнєв, М. Певзнер, А. Сиротюк).

Метою статті є визначення труднощів формування у дітей з порушеннями психо-мовленнєвого розвитку компонентів навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. У структурі навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів можна виділити такі компоненти:

- мотиваційно-цільовий (інтерес до навчання, в тому числі до оволодіння навичками читання й письма, наявність позитивних мотиваційних установок,

які допомагають дитині бути активним учасником навчально-виховного процесу й мовленнєвого спілкування, успішно переборювати труднощі при засвоєнні програмної інформації, опануванні писемним мовленням);

- організаційно-орієнтувальний (прийняття цілей, планування діяльності при виконанні навчальних завдань, самоорганізація, усвідомлення й запам'ятовування алгоритму навчально-пізнавальних, мовних та мовленнєвих дій, здатність самостійно визначити послідовність практичних і розумових операцій, виконувати завдання відповідно до виділених етапів;

- змістово-процесуальний (актуалізація опорних знань, умінь, навичок, здатність до їхнього розширення й поглиблення, установлення нових предметних і міжпредметних зв'язків у процесі оволодіння програмним змістом); єдність змістової та процесуальної частин діяльності надзвичайно важлива під час опанування дітьми навичками писемного мовлення;

- регулювальний (емоційно-позитивне відношення до процесу навчання; спроможність активізувати, концентрувати увагу, здатність докладати зусилля для подолання труднощів у процесі виконання навчально-пізнавальних, мовленнєвих завдань);

- контроль-оцінний (уміння здійснювати контроль й оцінку своєї навчально-пізнавальної, мовленнєвої діяльності).

У спеціальній школі педагоги мають здійснювати моніторинг за формуванням в учнів з порушеннями писемного мовлення не тільки змістово-процесуального компонента навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів (саме на цей компонент акцентована здебільшого уся увага), але й мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, регулювального, контроль-оцінного компонентів.

Проведене нами дослідження свідчить про те, що процес опанування навичками читання та письма учнями спеціальних шкіл значно ускладнений через ряд труднощів, які потребують аналізу та виваженої психолого-педагогічної класифікації.

З метою визначення навчальних утруднень учнів 1-4-х класів з особливостями психо-мовленнєвого розвитку та порушеннями або вираженими трудно-

щами формування писемного мовлення нами наприкінці навчального року було проведено анкетування учителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з ТПМ, для дітей з НП та ДЦП у м. Києві та м. Харкові, учителів санаторної школи-інтернату для дітей з психоневрологічними захворюваннями (ПНЗ) у м. Харкові – у роботі прийняли участь 32 респонденти. Під час характеристики навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів педагоги акцентували увагу на особливостях формування в дітей мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, регулювального, контрольного-оцінного компонентів, визначивши ті фактори, що утруднюють забезпечення корекційно-розвивального впливу на учнів й безпосередньо негативно відображаються на формуванні змістово-процесуального компоненту їхньої діяльності. Результати проведеного анкетування відображено у наведених нижче таблицях 1-4.

Таблиця 1

Чисельність учнів з труднощами формування мотиваційно-цільового компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності у школах-інтернатах для дітей з ТПМ, з НП та ДЦП, школі-інтернаті для дітей з ПНЗ (у %)

Характерні для учнів особливості	Школи для дітей з ТПМ				Школи для дітей з НП та ДЦП				Школа для дітей з ПНЗ			
	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.
1	28,4	25,3	42,5	41	31,6	49	43,5	42,2	23,5	32,3	23,8	41
2	16,7	21	44,1	34	25,5	39	48,6	27	37	29	28,6	35,3
3	49	45,6	57	45	58	55,7	61,1	58,5	35,3	34,5	52,4	53
4	33,5	49,8	54,5	53,5	48,2	49,5	61,1	57	23,5	34,5	38,1	41

Особливості формування мотиваційно-цільового компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів шкіл-інтернатів різного типу відображено у таблиці 1 (чисельність учнів з вказаними особливостями визначалась як середньоарифметична для кількох паралельних класів).

Виявлені труднощі розглядалися у таблиці 1 у такій послідовності:

- 1) Учні потребують додаткового стимулювання для включення у роботу;

2) Діти погано усвідомлюють мету завдань, часто копіюють дії інших учнів;

3) Віддають перевагу репродуктивним видам завдань, уникають реконструктивних і творчих завдань;

4) В учнів недостатньо сформовані пізнавальні інтереси.

Результати анкетування свідчать про те, що серед особливостей і труднощів формування мотиваційно-цільового компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів з ТПМ, ДЦП, ЗПР найбільш вираженими є такі: уникання дітьми реконструктивних і творчих завдань при віддаванні переваги репродуктивним видам роботи (чисельність таких учнів коливається від 34,5 % (min) до 61,1 % (max)), а також недостатня сформованість пізнавальних інтересів (чисельність таких учнів коливається від 23,5 % (min) до 61,1 % (max)).

Особливості формування організаційно-орієнтувального компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів шкіл-інтернатів різного типу відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Чисельність учнів з труднощами формування організаційно-орієнтувального компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності у школах-інтернатах для дітей з ТПМ, з НП та ДЦП, школі-інтернаті для дітей з ПНЗ (у %)

Характерні для учнів особливості	Школи для дітей з ТПМ				Школи для дітей з НП та ДЦП				Школа для дітей з ПНЗ			
	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.
1	37,5	29,4	48,6	34	33,6	45	46,7	26,1	35,3	32,2	19	47
2	20	22,5	45,6	41,5	26	49,5	45	38	29,4	17,8	23,8	47
3	27,6	39,2	55	41	32	54	47,2	46,4	29,4	39,6	38,1	59
4	30	36,3	54	45	26	54	47,2	43,3	35,3	16,7	38,1	53
5	16,8	31,5	27	22,6	39,2	45	19,4	22,3	47	26,2	23,8	29

Виявлені труднощі розглядалися у таблиці 2 у такій послідовності:

1) Діти потребують багаторазового повторення інструкцій, з утрудненнями

осмислюють та запам'ятовують їх;

2) Не обдумують того, як правильно виконати завдання, діють імпульсивно, хаотично;

3) Нерідко забувають про сутність виконуваних дій, потребують нагадувань про те, що треба зробити;

4) Часто порушують послідовність виконання навчальних дій;

5) Недостатньо організовані, не слідкують за порядком на парті, за своїми шкільними приналежностями.

Результати анкетування свідчать про те, що не зважаючи на набуття учнями певного досвіду навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності, і в 3-4 класах в них доволі часто виявляються труднощі формування організаційно-орієнтувального її компоненту, а саме: діти нерідко забувають про сутність виконуваних дій, потребують нагадувань про те, що треба зробити (чисельність таких учнів коливається в 3-4 класах від 41 % (min) до 59 % (max)); часто порушують послідовність виконання навчальних дій (від 38,1 % (min) до 54 % (max)).

Особливості формування регулювального компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів шкіл-інтернатів різного типу відображено у таблиці 3.

Таблиця 3

Чисельність учнів з труднощами формування регулювального компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності у школах-інтернатах для дітей з ТПМ, з НП та ДЦП, школі-інтернаті для дітей з ПНЗ (у %)

Характерні для учнів особливості	Школи для дітей з ТПМ				Школи для дітей з НП та ДЦП				Школа для дітей з ПНЗ			
	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.
1	40	30,3	55	41	35,7	51	53	38,5	23,5	29,2	28,6	41
2	27,6	28,3	46	38	26	47	48,6	34	47	37,5	38,1	47
3	19	35	51	55	35,7	47	47,2	37,8	23,5	24	19	47
4	22,2	36,7	39	45	23	63	53	33	47	28,2	33,3	59

5	24,4	27,5	45,6	62,5	41	62	54,6	43	35,3	26,2	38,1	65
6	20	18,6	44	62,5	49	40,4	43,5	39,5	41	24	19	59
7	14,5	18	37,3	51	30,8	31	43	35	35,3	16,7	19	53

Виявлені труднощі розглядалися у таблиці 3 у такій послідовності:

- 1) Повільно включаються у роботу;
- 2) З труднощами зосереджуються на виконанні завдання, часто відволікаються, що знижує результативність роботи;
- 3) У роботі пасивні, постійно очікують на інструкції та допомогу педагога;
- 4) Мають знижений (або нестійкий, із значними коливаннями) темп роботи;
- 5) Швидко втомлюються під час виконання завдань, внаслідок цього зростає кількість помилок;
- 6) Потребують стимуляції, підтримки з боку педагога, щоб закінчити виконання завдання;
- 7) Виявляють тривожність, побоювання, що не зможуть виконати завдання.

Результати анкетування свідчать про те, що у кожному класі є певна кількість дітей з тими або іншими труднощами формування регулювального компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності: в деяких випадках окремі труднощі зафіксовані лише у 14,5 % учнів класу (min), а в деяких випадках – у 65 % дітей класу (max).

Особливості формування контрольного-оцінного компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів шкіл-інтернатів різного типу відображено у таблиці 4. Виявлені труднощі розглядалися у таблиці 4 у такій послідовності:

- 1) Недостатньо критичні до результатів своєї роботи;
- 2) Утруднюються здійснити перевірні дії;
- 3) Мають неадекватну (занижену або завищену) самооцінку при визначенні успішності навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності.

Таблиця 4

Чисельність учнів з труднощами формування контрольного-оцінного компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності у

школах-інтернатах для дітей з ТПМ, з НП та ДЦП, школі-інтернаті для дітей з ПНЗ (у %)

Характерні для учнів особливості	Школи для дітей з ТПМ				Школи для дітей з НП та ДЦП				Школа для дітей з ПНЗ			
	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.
1	27,6	27,5	55,4	45,2	53	40,4	54	33,2	47	46	28,6	53
2	27,6	40,6	59	45,2	43	55,7	61,1	43,5	59	50	38,1	59
3	26	21	42,5	34	19,5	25	35,6	28,7	23,5	54,2	23,8	29

Результати анкетування свідчать про те, що серед особливостей і труднощів формування контрольно-оцінного компоненту навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності учнів з ТПМ, ДЦП, ЗПР найбільш вираженими є такі: діти недостатньо критичні до результатів своєї роботи (чисельність таких учнів коливається від 27,5 % (min) до 55,4 % (max)); часто утруднюються здійснювати перевірні дії (чисельність таких учнів коливається від 27,6 % (min) до 61,1 % (max)).

Досить велика кількість дітей, що навчається в спеціальних закладах, страждає на нервово-психічні захворювання. У дітей із ТПМ, ЗПР, ДЦП нерідко формуються невротичні риси характеру, виникають девіації у поведінці, що певною мірою ускладнює навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з такими учнями.

Анкетування свідчить, що у кожному класі є діти, які потребують особливої уваги педагогів у зв'язку з особливостями їхніх емоційних, поведінкових реакцій (див. таблицю 5). У таблиці 5 вказано, яка кількість дітей у тому чи іншому класі:

- 1) відрізняється незрілістю емоційно-вольової сфери;
- 2) має поведінкові реакції, що ускладнюють шкільну адаптацію.

За результатами анкетування треба зазначити, що серед учнів з ТПМ, ДЦП, ЗПР найбільш часто виявляються такі, які відрізняються незрілістю емоційно-вольової сфери (чисельність таких учнів коливається від 34,1 % (min) до 57,8 % (max)). Особистісно-орієнтований підхід у навчальній та корекційній роботі має враховувати особливості поведінки та емоційної сфери зазначених

категорій дітей.

Таблиця 5

**Чисельність учнів з незрілістю емоційно-вольової сфери,
«ускладненими» поведінковими реакціями у школах-інтернатах для дітей з
ТПМ, з НП та ДЦП, школі-інтернаті для дітей з ПНЗ (у %)**

Характерні для учнів особливості	Школи для дітей з ТПМ				Школи для дітей з НП та ДЦП				Школа для дітей з ПНЗ			
	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.	1кл.	2кл.	3кл.	4кл.
1	35,8	49	35	36,8	34,3	34,1	57,8	30	35,3	50	52,4	59
2	26	23,4	21,4	29,8	26,4	23,3	31	16,3	29,4	46	23,8	53

Висновки і перспективи подальших досліджень. У дітей з різними формами психічного та мовленнєвого дизонтогенезу (при ТПМ, ДЦП, ЗПР) мають місце труднощі формування основних компонентів навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності. Не зважаючи на певну суб'єктивність отриманих даних (у дослідженні враховувалися результати анкетування, на які, без всякого сумніву, впливає цілий ряд чинників: освіта і досвід педагогів, їхні професійні та особистісні якості), цілком очевидно є необхідність врахування виявлених недоліків в опануванні дітьми шкільною програмою та навичками писемного мовлення, з одного боку, і певних педагогічних утруднень самих вчителів, з другого боку.

Як показують спостереження, учителі та логопеди більш ретельно аналізують результати навчальної та корекційно-розвивальної роботи, прискіпливо характеризуючи змістово-процесуальний компонент діяльності школяра. Зрозуміло, що ретельний аналіз особливостей формування в учня навичок читання та письма, виявлення характеру та ступеню тяжкості порушення в нього писемно-мовленнєвої діяльності, вивчення причин та механізмів його специфічних помилок є необхідною та обов'язковою умовою розбудови системи корекції вад писемного мовлення. По при все проведене нами дослідження свідчить про те, що для оптимізації і навчально-виховного, і корекційно-розвивального впливу треба враховувати і фіксувати динамічні зміни у формуванні й інших компонентів діяльності дитини: мотиваційно-цільового, організаційно-орієнту-

вального, регулювального, контрольо-оцінного. Саме це забезпечить реалізацію діяльнісного підходу в організації і проведенні системи корекційної роботи. Врахування особливостей формування розглянутих компонентів навчально-пізнавальної та писемно-мовленнєвої діяльності кожного з учнів і зважання на особливості його характеру та поведінки має забезпечити особистісно-орієнтований підхід у процесі навчання та розвитку особливої дитини.

Література

1. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973.
3. Исаев Д.Н. Отстающий ребенок в развитии. Как узнать, что ребенок отстает в развитии? / Д.Н. Исаев. – СПб: «Речь», 2012.
4. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: «Речь», 2005. – 150 с.
5. Мнухин С.С. О клинко-физиологической классификации состояний общего психического недоразвития у детей / С.С. Мнухин // Вопросы детской психоневрологии: Сб. статей. – СПб., 1961. – С. 67–77.